



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

MEIRE CARDOSO DE LIMA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTUDO E IMPLEMENTAÇÃO EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

SÃO PAULO
2020



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

MEIRE CARDOSO DE LIMA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTUDO E IMPLEMENTAÇÃO EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

SÃO PAULO
2020

Lima, Meire Cardoso de.

Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. / Meire Cardoso de Lima. 2020.

138 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. BNCC. 2. Creche. 3. Campos de experiência. 4. Encontros formativos. 5. Pesquisa-intervenção.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 372

MEIRE CARDOSO DE LIMA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTUDO E IMPLEMENTAÇÃO EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 25 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Profa. Célia Maria Haas, Dra. (Unicid/SP)

Membro: Profa. Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Profa. Marta Regina Paulo da Silva, Dra. (USCS/SP)

Membro: Profa. Rosemary Roggero, Dra. (Uninove/SP)

Dedico esta dissertação à minha filha Helena de Lima Campos, que nos momentos difíceis é minha força motriz para continuar e querer ir além, e a minha sobrinha Isabella Cardoso Lima, que me concede as maravilhas de ser tia. Ambas trazem mais sentido e amor para minha incompletude.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho (Uninove), pela oportunidade que se tornou viável em função da bolsa de estudos concedida, por todos os profissionais envolvidos que trabalham com seriedade e rigor a fim de primar pela qualidade do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe)

À minha família, que me recebeu no mundo e está tão impregnada em quem eu sou. Ao meu pai, à minha mãe, que não puderam estudar, mas sempre incutiram nos filhos o valor da educação escolar. Aos meus irmãos Sidnei e Rose, aos quais nutrimos um amor e apoio incondicional. À minha filha Helena, que me inspira e traz tanta força para os meus dias. À minha sobrinha Isabella, que me encanta com sua infância. Aos meus avós (*in memoriam*). Gostaria de dividir esta conquista com vocês.

Quem me conhece mais de pertinho sabe que este era um sonho antigo, que estava engavetado, sem previsão para retomá-lo. Eu quero, neste início, colocar a pessoa que fez ele revigorar. Em um dia de saudades, mandei mensagem para uma amiga para saber como ela estava, como iam as coisas... Ela rapidamente me contou que estava estudando e que eu devia tentar, que era a minha “cara”... Desbravando todos os meus obstáculos dizendo que poderia ganhar uma bolsa... Siclay Pereira, você é totalmente parte disto, jamais esquecerei!

Adentrando o curso, agradeço imensamente à minha orientadora Ligia C. A. Vercelli, que conduziu comigo este projeto, ensinando-me o que é pesquisa na educação, corrigindo, sugerindo. Aprendizagens que levarei para toda a vida.

Também agradeço às professoras doutoras Célia Maria Haas e Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti, pelas valiosas contribuições à época do exame de defesa.

À Aline e Jenifer, secretárias do Progepe, que foram sempre solícitas e tanto me ajudaram com as formalidades e exigências acadêmicas. Aos professores, que me levaram para outros mundos ampliando meus conhecimentos e construindo tantos outros.

Algumas pessoas que talvez nem saibam, mas me provocaram a trilhar esta trajetória, tecendo comentários, tais como: “você devia fazer mestrado”, e eu me perguntava: “Será?”. Rose, Jaqueline e Ana Paula são parte deste imaginário que fui criando até chegar na defesa desta dissertação.

Aos meus amigos próximos que acompanharam minha caminhada incentivando, emanando positividade e compreendendo as minhas ausências: Tainara, Mariana, Marilya, Graziela, Sherilin, Elen (você foi essencial no dia da inscrição), Camila, Soninha, Cris, Robson, Jane, Alessandra, Caroline, Janaina, Jaqueline, Ana Paula e Milane.

À equipe da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Grumixameira”, para todos os educadores que ainda permanecem e por todos que por ela passaram, pois são os responsáveis pelo meu processo de constituição como formadora. Agradeço aos que me inspiraram, aos que se tornaram amigos nas dificuldades e desafios do percurso, pois elas também compõem quem eu sou hoje. Aos que dividiram comigo a responsabilidade da gestão escolar, em especial, à Francineide, Simone e Daiana. À Sandra, orientadora pedagógica, que acompanha, apoia e tanto colabora com o trabalho desenvolvido na creche “Grumixameira”; hoje, uma amiga com quem partilho muitos ideais de vida.

Izaleile, agradeço sua generosidade, paciência e partilha. Você é minha grande referência de gestão pedagógica e de ser humano com quem tive o prazer de conviver durante quase 6 anos na creche “Grumixameira”.

À parceria dos colegas da turma do Progepe 2018. Compartilhamos juntos nossos processos na vida acadêmica, com lindos encontros, permeados pelas nossas conquistas, alegrias, angústias e desafios. Destaco minha parceira Simone e Terezinha, com quem que hoje tenho como amiga próxima.

Aos grupos de estudo, com os quais tenho aprendido o valor de buscarmos uma rede de apoio, parceiros que coadunam da mesma concepção de ser humano e buscam melhorar sua profissionalidade. O meu primeiro, intitulado “Campos de Experiência”, foi a abertura deste novo horizonte. À encantadora Mara Lucia, formadora maravilhosa, cheia de encantos que alimenta, de muitas formas, esta minha vontade de estudar e toda a sua amoreira. Com muito carinho, agradeço aos integrantes do Grupo de estudos colaborativo (GCOL), que me acolheram e tanto têm me ensinado, em especial à Letícia pelo convite e confiança e ao Cristiano que sacode minhas verdades com maestria e a ousadia necessária, causando muitos deslocamentos. Ao Grupo de pesquisa em Educação Infantil e formação de professores (Grupeiforp), onde pude aprender tanto e participar da minha primeira publicação sobre a Educação Infantil, uma marca visceral.

Ao grupo composto por algumas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil da rede de São Bernardo do Campo, que por iniciativa, por concepção, diminuem as distâncias e fazem as partilhas acontecerem das formas mais criativas. Vocês são um presente!

Às crianças que dividem comigo parte de suas infâncias, instaurando a urgência do compromisso ético com a educação escolar na primeiríssima infância. Trazendo seus encantos, enigmas, premências, narrativas e poéticas, são fontes de sensibilidade e vitalidade.

Agradeço, enfim, a todos que fazem parte deste meu processo, que torcem pelos meus projetos existenciais e que participaram direta ou indiretamente desta construção, sou incapaz de nomear a todos.

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

John Dewey

RESUMO

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil**: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. 2020. 138 f. (Dissertação de mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa-intervenção tem como objeto a BNCC para a Educação Infantil e sua implantação em uma creche. Orientou-se pelas seguintes perguntas: Como implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma creche, de forma crítica, contemplando do Projeto Político-Pedagógico (PPP) às práticas vigentes? Qual o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiência? Que desafios e possibilidades se evidenciam neste processo de discussão e transformação? O objetivo geral foi analisar como ocorre o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo. Como objetivos específicos, delineamos: verificar o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiências e identificar os desafios e as possibilidades que se evidenciam neste processo de discussão e transformação. Partimos da hipótese de que para que a implementação da BNCC seja feita de modo estrutural de forma a contemplar do PPP às práticas pedagógicas é preciso que a proposta seja estudada criticamente com todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos(as) e se reflita sobre as transformações necessárias e possibilidades de trabalho, tornando possível, assim, a superação do mero atendimento burocrático exigido nos documentos vigentes. Esta forma reverbera diretamente no cotidiano pedagógico compartilhado com as crianças e suas famílias, superando algumas lógicas, rotinas rígidas e práticas já cristalizadas. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo do tipo intervenção e os instrumentos de coleta de dados foram a observação das práticas das professoras, análise das estratégias formativas dos encontros de formação e de parte da documentação pedagógica produzida durante a execução do plano formativo. Como referencial teórico, fundamentamo-nos em autores da Pedagogia Crítica. Analisando os encontros formativos, elencamos duas categorias: formação continuada, a experiência na aprendizagem dos(as) professores(as). Os resultados apontam que a implementação da BNCC é um processo complexo em que será necessário que os encontros formativos sejam pautados na experiência de aprender dos professores e demais educadores da equipe escolar, porém é possível afirmar que os(as) profissionais envolvidos(as) neste estudo, ao se comprometerem com as leituras propostas e com a formação oferecida, têm ressignificado suas práticas pedagógicas, tornando o espaço escolar mais acolhedor para as crianças e exercendo sua docência de forma mais intencional.

Palavras-chave: BNCC. Creche. Campos de experiência. Encontros formativos. Pesquisa-intervenção.

ABSTRACT

LIMA, Meire Cardoso de. National Common Curricular Base (BNCC) for early childhood education: study and implementation in a daycare center in the city of São Bernardo do Campo. 2020. 138 f. (Masters dissertation). Professional Master's Program in Management and Educational Practices. University Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

The object of this intervention research is the National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education and its implementation in a daycare center, guided by the following questions: How to implement the BNCC in a daycare center critically considering from the political pedagogical process (PPP) to the to current practices? What is the role of educators in this proposal by fields of experience? What challenges and possibilities are evident in this process of discussion and transformation? The general objective was to analyze how the process of implementing the BNCC for Early Childhood Education occurs in a daycare center in São Bernardo do Campo. Specific objectives we outline include: Verify the role of educators in this proposal by fields of experience and identify the challenges and possibilities that are evident in this process of discussion and transformation. We start from the hypothesis that for the implementation of the BNCC to be done in a structured way in order to compare the PPP to the pedagogical practices, the proposal must be studied critically with all the educators involved, reflecting on the transformations and possibilities of work required, thus making it possible to overcome the mere bureaucratic attendance required by the current documents, resonating directly in the pedagogical routine shared with the children and their families, overcoming some rigid methods, routines and practices that have already crystallized. The methodology used was of a qualitative nature and intervention type, and the instruments of data collection were observation of the teachers' practices, analysis of the training strategies of the training meetings, and part of the pedagogical documentation produced during the execution of the training plan. We based the theoretical framework on authors of critical pedagogy. Analyzing the formative meetings, we list two categories: continuing education and the learning experience of teachers. The results show that the implementation of BNCC is a complex process in which it will be necessary for the formative meetings to be based on the learning experience of teachers and other educators of the school team. However, the fact that the professionals involved in this study committed themselves at that time to the proposed readings and to the training offered has given new meaning to their pedagogical practices, making the school space more welcoming for children and bringing their teaching more intentionality.

Keywords: BNCC. Nursery. Experience fields. Formative meetings. Intervention research.

RESUMÉN

LIMA, Meire Cardoso de. Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la educación de la primera infancia: estudio e implementación en una guardería de la ciudad de São Bernardo do Campo. 138 f. (Tesis de maestría). Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas. Universidad Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

Esta investigación-intervención tiene como objetivo el BNCC para la Educación de la Primera Infancia y su implantación en una guardería, guiada por las siguientes preguntas: Cómo implementar la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en una guardería contemplando críticamente (PPP) a las prácticas actuales? ¿Cuál es el papel de los educadores en esta propuesta por campos de experiencia? ¿Qué desafíos y posibilidades son evidentes en este proceso de discusión y transformación? El objetivo general era analizar cómo ocurre el proceso de implementación de BNCC para la Educación de la Primera Infancia en una guardería en São Bernardo do Campo. Como objetivos específicos delineamos: Verificar el papel de los educadores en esta propuesta por campos de experiencia e identificar los desafíos y posibilidades que son evidentes en este proceso de discusión y transformación. Partimos de la hipótesis de que para la implementación del BNCC se realiza de manera estructural para contemplar desde el PPP a las prácticas pedagógicas, es necesario que la propuesta se estudie críticamente con todos los educadores involucrados y reflexione sobre las transformaciones y posibilidades necesarias. trabajo, permitiendo superar la mera asistencia burocrática requerida en los documentos actuales, reverberando directamente en la rutina pedagógica compartida con los niños y sus familias, superando algunas lógicas, rutinas rígidas y prácticas que ya se han cristalizado. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa del tipo de intervención, y los instrumentos de recolección de datos fueron la observación de las prácticas de los docentes, el análisis de las estrategias de capacitación de las reuniones de capacitación y parte de la documentación pedagógica producida durante la ejecución del plan de capacitación. Como referencia teórica nos basamos en autores de pedagogía crítica. Analizando las reuniones formativas, enumeramos dos categorías: educación continua, la experiencia de aprendizaje de los docentes. Los resultados muestran que la implementación de BNCC es un proceso complejo en el que será necesario que las reuniones formativas se basen en la experiencia de aprendizaje de los maestros y otros educadores del equipo escolar, sin embargo, es posible afirmar que los profesionales involucrados en este estudio en ese momento comprometerse con las lecturas propuestas y la capacitación ofrecida ha dado un nuevo significado a sus prácticas pedagógicas, haciendo que el espacio escolar sea más acogedor para los niños y ejerza su enseñanza de manera más intencional.

Palabras clave: BNCC. Vivero Campos de experiencia. Reuniones formativas. Investigación-intervención

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos acadêmicos sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	22
Quadro 2 – Caminho percorrido pela criança na construção do conhecimento	31
Quadro 3 – Funcionários da creche “Grumixameira”	38
Quadro 4 – Organização das turmas da creche “Grumixameira”	39
Quadro 5 – Professoras da creche “Grumixameira”	39
Quadro 6 – Auxiliares em Educação da creche “Grumixameira”	39
Quadro 7 – Equipe de apoio a limpeza da creche “Grumixameira”	40
Quadro 8 – Cozinheiras da creche “Grumixameira”	40
Quadro 9 – Demais cargos e funcionários da creche “Grumixameira”	41
Quadro 10 – Ações da Equipe gestora.....	42
Quadro 11 – Plano Formativo de 2017 da creche “Grumixameira”	64
Quadro 12 – Pauta do HTPC do dia 01 de agosto de 2017	77
Quadro 13 – Escolha dos livros literários.....	80
Quadro 14 – Texto elaborado por duas professoras da creche “Grumixameira”	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da creche “Grumixameira”	33
Figura 2 – Vista das casas da região da creche “Grumixameira”	35
Figura 3 – Área externa da creche “Grumixameira”	37
Figura 4 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	54
Figura 5 – Professoras explorando a proposta com argila.....	67
Figura 6 – Algumas produções com argila realizadas pelas professoras	67
Figura 7 – Imagens da exposição "Here&There" (Aqui e ali).....	68
Figura 8 – Produção das professoras após a observação das imagens	68
Figura 9 – Produção das professoras em subgrupos.....	69
Figura 10 – Organização do espaço da proposta: “uma pesquisa de muitos sentidos e sabores” .	71
Figura 11 – Escrita de uma professora das cenas da experiência	72
Figura 12 – Escrita de uma professora das cenas da experiência.....	73
Figura 13 – Marcas das explorações realizada no encontro anterior.....	74
Figura 14 – Mesa do café no momento da HTPC: o antes e o depois.....	75
Figura 15 – Nossa árvores das Cambaxirras	76
Figura 16 – Capa da pasta de formação 2018.....	78
Figura 17 – Cadernos de marcas de sentidos pessoais.....	79
Figura 18 – Organização do espaço para a escolha dos livros literários em 2019	80
Figura 19 – Organização do espaço para o almoço com a equipe.....	81
Figura 20 – Algumas das toalhas de mesa feitas pelas crianças.....	82
Figura 21 – Imagem das ondas circunscritas	83
Figura 22 – Organização do espaço para exploração dos objetos na bandeja com água	83
Figura 23 – Imagem das ondas circunscritas.....	84
Figura 24 – Organização do espaço para tematização da brincadeira com carrinhos	84

LISTA DE SIGLAS

- AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BEI** – Biblioteca Escolar Interativa
- BNC** – Base Nacional Comum
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAM** – Centro de Formação Específico e Aperfeiçoamento do Magistério
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COEDI/MEC** – Coordenação Geral de Educação Infantil/Ministério da Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCNEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- DST** – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- DVD** – Digital Versatile Disc
- EMEB** – Escola Municipal de Educação Básica
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- EMEIEF** – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- EOT** – Equipe de Orientação Técnica
- FIU** – Universidade Internacional da Flórida
- GCOL** – Grupo de estudos colaborativo
- GRUPEIFORP** – Grupo de pesquisa em Educação Infantil e formação de professores
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIMAPE** – Linha de Pesquisa Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino
- MEC** – Ministério da Educação
- MIEIB** – Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

OP – Orientadora Pedagógica

PAR – Plano de Ações Articuladas

PEB – Professor de Educação Básica

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SE – Secretaria de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UBS – Unidade Básica de Saúde

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	20
2 O SURGIMENTO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: DA EXCLUSIVIDADE DOS CUIDADOS AO RECONHECIMENTO DE UM ESPAÇO EDUCACIONAL.....	29
2.1 A TRAJETÓRIA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: O SURGIMENTO DAS CRECHES, ALGUNS MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS RELEVANTES	29
2.2 A CRECHE “GRUMIXAMEIRA”, UNIVERSO DA PESQUISA	33
3 ALGUMAS ANDANÇAS ATÉ CHEGARMOS A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	46
3.1 TRANSITANDO PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS NA BUSCA DE UM CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	50
3.3 CARACTERIZANDO O QUE É EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL....	55
4 O DESVELAR DE UMA REALIDADE: INQUIETAÇÕES SOBRE UM PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	60
4.1 AS DILIGÊNCIAS ESTABELECIDAS PARA ESTA PESQUISA: A METODOLOGIA	60
4.1.1 Os encontros formativos	62
4.1.1.1 Traçando um caminho: o plano formativo	64
4.1.1.2 Em busca da teoria que nos embasa	66
4.1.1.3 Homologia com a proposta da argila.....	66
4.1.1.4 Uma pesquisa com muitos sentidos e sabores	70
4.1.1.5 As narrativas dos processos pedagógicos: nascem nossas mini-histórias	71
4.1.1.6 A estética, um direito que reside nas sutilezas	75
4.1.1.7 Ah, Cambaxirra, se eu pudesse! Uma história com continuidades	76
4.1.1.8 Ressignificando as pautas, desconstruindo as atas para registros com as reflexões do grupo.....	77
4.1.1.9 Cadernos de marcas individuais: um convite à criatividade.....	78

4.1.1.10 Literatura: acesso à cultura mais elaborada.....	79
4.1.1.11 A transformação do refeitório.....	80
4.1.1.12 Uso das metáforas para construção de sentido	82
4.1.1.13 Tematizando: muitas linguagens e possibilidades para brincar com carrinhos.....	84
4.1.2 Algumas reverberações da formação.....	85
4.1.2.1 Ressignificando os relatórios de aprendizagem: implicações dos nossos estudos	86
4.1.2.2 Sessões do brincar heurístico como direito	88
4.2 ALGUMAS VERDADES PROVISÓRIAS CONSTRUÍDAS NESTA PESQUISA:	
ANALISANDO OS ENCONTROS FORMATIVOS	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	105
ANEXO A – Mini-história: Porque preto no branco é preto neh!.....	106
ANEXO B – Mini-história: O que tem ali?	107
ANEXO C – Mini-história: Chute pra lá e chute pra cá	108
ANEXO D – Pauta da HTPC do dia 26 de fevereiro de 2019.....	109
ANEXO E – Pauta da HTPC do dia 30 de abril de 2019.....	110
ANEXO F – Texto: “A creche Grumixameira e os campos de experiências”	111
ANEXO G – Relatório de aprendizagem e desenvolvimento 1º semestre de 2017	130
ANEXO H – Relatório de aprendizagem e desenvolvimento 2º semestre de 2019	134

APRESENTAÇÃO

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha)

Até onde minhas percepções alcançam para falar sobre quem sou hoje? Considero imprescindível a tomada de consciência do retrato trazido aqui para contar meu percurso profissional até chegar ao mestrado. Ele expressa um repertório finito de ser gente de um determinado tempo histórico e o ato de narrá-lo impõe uma visão de mundo absorto na minha subjetividade, repleto de contradições, lacunas; minhas afirmações e negações conscientes e inconscientes pulsarão neste desvelar. Extremamente desafiadora esta tarefa; diria que se trata de uma autoanálise. Aproveito estas primeiras linhas para uma revelação: acho que tenho certo gosto, meio sádico até, pelo difícil, pelas pessoas e coisas que sacodem minhas certezas. Percebo certo prazer com isto. Reajo inicialmente com o choque, sentimento de impotência, mas, passado o primeiro impacto, tento me aproximar. Acho que isto diz alguma coisa sobre o que considero importante na Meire que habito.

Introduzidas as provisoriiedades do que será contado como verdades aqui, pus-me a pensar quais são os marcos mais relevantes desta minha caminhada. Foram tantas pessoas, filmes, peças, exposições, literaturas, poesias, documentários, imagens, notícias, lugares, cotidianos. É com dificuldade e inúmeras revisões que lhes apresento a seleção feita. Sou filha de um cearense com uma mineira. Tive uma infância muito simples e com poucos recursos; minha mãe, muito rígida com os(as) filhos(as). Minhas boas recordações da infância são as brincadeiras na rua com os vizinhos, meus dois irmãos e meus primos. Comecei a frequentar a escola pública aos cinco anos de idade.

Do meu primeiro dia da pré-escola, recordo-me do cheiro agradável da massinha, do giz de cera novo, daquele silêncio e do medo de falar. A professora pediu para eu fazer um desenho. Antes disto, não me recordo de ter tido contato com algum material gráfico. Com o giz de cera marrom, rabisquei a folha inteirinha, e me lembro de ver os coleguinhas da mesa fazendo coisas que eu não entendia, mas sabia que eu não conseguia fazer nada parecido. Timidamente, fui

entregar meu trabalho para a professora. Ela rasgou e disse que eu podia fazer melhor. Baixei minha cabeça na mesa e chorei por todo período de aula. Apesar do ocorrido, guardo carinho da professora. Não coisifiquemos as pessoas como imutáveis e sem contexto histórico. Ela foi na minha vida muito mais que a cena descrita, que diz muito sobre meus questionamentos com a educação.

Em casa, lembro-me da minha mãe com uma caneta me ensinando a fazer um pintinho, uma casinha e um dado, desenhos que faço igual até hoje. Quando estava com sete anos, meus pais compraram o primeiro bar, e nos mudamos de casa. Sempre me ensinaram a importância do trabalho e do estudo. Meu pai fez apenas a antiga primeira série e minha mãe parou na quarta série; assim, desde muito cedo, assumi responsabilidades em participar das atividades da casa. Toda minha abertura e curiosidade sobre o feminismo têm incutido suas raízes desde a infância. Minha mãe nunca fez distinção entre meu irmão e eu, ou minha irmã, na divisão de tarefas. Aos dez anos, morando na cidade de Praia Grande, comecei, por iniciativa própria, a ajudar meus pais no comércio.

Na sexta série, passei a estudar à noite, pois trabalhava de dia, e aprendi muitas coisas extraescolares do cotidiano de uma periferia. Toda minha contrariedade ao discurso da meritocracia também se respalda nesta vivência. Eu sou uma exceção entre os colegas que tive na minha escolaridade; poucos fizeram faculdade e não conheço nenhum que tenha chegado ao mestrado. Muitos se evadiram da escola, cederam à marginalidade, foram presos, outros faleceram.

Em 1996, soube que uma prima cursava Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Hoje, a distância, analiso que vi, ali, minha oportunidade de ascensão, sair com uma profissão do Ensino Médio, uma vez que cursar a universidade não era, à época, uma possibilidade para mim. Surge, assim, o meu desejo pela docência. No segundo ano do Magistério, quando fui estudar em Santos, minhas estruturas se abalaram. As aulas de História, Filosofia e Sociologia me levaram a mundos desconhecidos. O pensar crítico foi apresentado. Conhecer o mito da caverna, o ato de ler, entre outros tantos textos, foi um divisor de águas. Neste mesmo período, fui voluntária do programa de prevenção de AIDS e DST da cidade de Santos, realizando palestras em escolas públicas.

Ao término do Magistério, arrumei emprego numa escola particular de Educação Infantil. Em 2002, fixei residência em São Bernardo do Campo, trabalhando no comércio, mas, logo depois, passei a pertencer ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), fato este que me proporcionou trabalhar em um asilo. Concomitantemente, voltei para a Educação Infantil, em escola particular. Em 2004, iniciei o curso de Pedagogia e, no ano

seguinte, dedico-me ao estágio remunerado da prefeitura de São Bernardo do Campo, atuando nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2006, ingressei na rede estadual de São Paulo como professora de Educação Básica (PEB I). Sempre optei pelas séries iniciais. Por ter desenvolvido gosto pela alfabetização, realizei o curso Letra e Vida, e a chegada do programa Ler e Escrever contribuiu muito com minhas práticas alfabetizadoras.

Passei a ter o hábito de prestar concursos públicos e, em 2010, fui chamada para ser coordenadora pedagógica de creche no município de São Bernardo do Campo. Desde então, venho me constituindo como formadora, encarando o desafio da gestão escolar.

A minha chegada à creche foi muito difícil. Não tinha experiência com crianças pequenininhas e iniciava um novo papel: coordenar o grupo de professoras. Fiz minha primeira devolutiva de planejamento sem nunca ter recebido uma. Hoje, com nove anos de experiência, tenho mais segurança, identifico melhor minhas falhas e conheço alguns caminhos para supri-las. No acompanhamento do trabalho pedagógico, aprendo muito com as práticas das professoras. Os desafios ainda são grandes, mas sou uma apaixonada declarada pelos enigmas da infância.

No meio de toda a minha história profissional, aconteceram dois marcos da minha vida pessoal que conversam diretamente com a pessoa que sou: a maternidade e o meu divórcio. Ambos me trouxeram aprendizagens essenciais no ser humano que me esforço para ser, nas causas que defendo.

Minha inquietação com o tema desta pesquisa, ou seja, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), emergiu em 2016, quando participei de um grupo de estudos ofertado por algumas orientadoras pedagógicas sobre os campos de experiências italianos. Já havia algumas escolas discutindo com seus grupos, uma vez que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apontavam esta necessidade. Queria levar para a creche onde atuo, porém necessitava entender mais. Este grupo cresceu e passou a se reunir, fora do horário de trabalho, por iniciativa de algumas formadoras. Temos nos alimentado em buscar esclarecimentos de como esta pedagogia da escuta pode se revelar nos cotidianos das nossas escolas. É um espaço de muita riqueza, sensibilidade e trocas.

Em 2017, juntamente com a diretora da escola que coordeno, levei como proposta de plano de formação para o grupo de professores(as) que começássemos os estudos para compor o currículo da instituição por campos de experiência e, desde então, temos nos debruçado para conceituar e propor experiências para nossas crianças.

Encerro estas pinceladas ressaltando minha alegria ao ser aprovada, no início de 2018, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove

de Julho (Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (Limape), a fim de que eu possa aprofundar meus estudos sobre a BNCC, na certeza de poder implementá-la de forma que as crianças possam ser cuidadas e educadas sem negar as suas especificidades.

No percurso do mestrado, além das disciplinas cursadas e dos seminários de pesquisa, participei, no mês de novembro do ano de 2018, do módulo internacional, ocorrido na cidade de Miami, nos Estados Unidos, na Universidade Internacional da Flórida (FIU).

Além disso, participei como ouvinte das Aulas Magnas: “Círculo de Cultura: 1968 – 50 anos depois”, “Educação, Política e interdisciplinaridade”. Apresentei um relato de prática – *Algumas estratégias formativas para implantação de um currículo por campos de experiência* – no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores “Inovação e Tradição – preservar e criar na formação docente”. Organizei o 1º Encontro de Educação Infantil: práticas pedagógicas, gestão e formação de professores, ocorrido no mês de dezembro de 2018, na Universidade Nove de Julho. Vale lembrar que, desde o ingresso no mestrado, participo do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), coordenado pela professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Também tive a oportunidade de publicar dois capítulos de livros e uma resenha, a saber: *Gestão Democrática nas instituições escolares: participar para quê?*, parte do livro *Financiamento das escolas de Educação Básica na Gestão Democrática e Participativa*, organizado pela professora doutora Rosemary Roggero e pela doutoranda Adriana Zanini da Silva, publicado pela editora BT Acadêmica, em 2019; *O brincar heurístico como uma potência de descobertas na escola da primeira infância*, parte do livro *Fazeres de Professores e Gestores da Escola da Infância: reflexões sobre cenas do cotidiano*, organizado pelos professores doutores Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Cristiano Rogério Alcântara, publicado pela editora Paco, em 2019; e a resenha do livro *Dez lições aos estudantes de Pedagogia: refletindo sobre a prática pedagógica*, de Ligia de Carvalho Abões Vercelli, publicada na *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, 2018.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória curricular da Educação Infantil acompanhou o percurso da história da educação no país, perpassada pelo ensino tradicional, preparatória para o Ensino Fundamental. As creches, no decorrer da sua história, foram muito marcadas e compreendidas como um espaço de cuidados de crianças em situação de pobreza, conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI - BRASIL, 1998), documento este, que já abordava a necessidade de romper com esta estrutura e rotinas rígidas que privilegiam apenas os cuidados, validando-os como parte importante do atendimento das crianças, porém não exclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEB – BRASIL, 2009) ressaltam a necessidade de rompimento com as áreas do conhecimento por meio de um currículo que compreende a experiência como atividade propulsora da aprendizagem, indicando que a organização curricular deverá se estruturar por eixos, centros, campos ou módulos de experiência. Este documento aponta a concepção de criança como um ser capaz, protagonista do seu processo de aprendizagem, vislumbrando um currículo voltado para sua integralidade, sem tantas rupturas, em que não haja a indissociabilidade do cuidar e o educar com intencionalidade no planejamento dos(as) professores(as).

No final do ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017), documento de caráter mandatário, que deve servir de base para os currículos do país, atendendo as DCNEI (2009), e organizando o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência, a saber: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gesto e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e, por último, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, elaborados para assegurar seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que trazem questões sobre o desenvolvimento integral da criança. Essa é uma pedagogia que investe na interação da criança com o mundo, destacando cada vez mais o papel do pedagogo, como autor da sua *práxis* pedagógica, a fim de garantir os direitos acima citados por meio das diferentes linguagens, oportunizando o acesso das crianças aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Segundo Larrosa (2002), experiência é algo capaz de nos transformar, de nos marcar nas entranhas.

Para iniciarmos esta pesquisa, foi realizada uma busca nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2015 a 2019, somente na área da educação. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores, em conjunto: BNCC, campos de experiência e creche. Nessa busca, encontramos apenas um artigo intitulado: *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa*, de autoria das professoras doutoras Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão, publicado na revista EccoS, em dezembro de 2016. Entendemos que a escassez de pesquisa neste tema se justifica pela BNCC ser um documento homologado no final de 2017, e que a partir de 2018 passou a ser escopo de pesquisas.

No artigo *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa*, Pandini-Simiano e Buss-Simão buscam contribuir com a discussão da BNCC (BRASIL, 2017), partindo da legislação educacional brasileira, suas diretrizes para a Educação Infantil; em seguida, analisam os fundamentos da proposição de um currículo por campos de experiência regulamentados pela BNCC e finalizam apontando possibilidades e desafios da Educação Infantil para compor sua estrutura curricular por meio dos campos de experiência.

As autoras apontam que esta forma de conceber a Educação Infantil requer um rompimento com as lógicas tradicionalmente importadas do Ensino Fundamental, compartimentada e escolarizada; incide na composição de um currículo menos burocratizado e intencionalmente vinculado à vida, em que as crianças possam construir sentidos e significados por meio das interações, linguagens e brincadeiras, articulando suas experiências aos conhecimentos sistematizados pelo homem.

Como desafios, alertam sobre a necessidade de concebermos as ações educativas articuladas aos saberes e experiências providas num processo relacional; consideram que devemos nos atentar para que tenhamos clareza da distinção de experiência e experimento; por fim, chamam nossa atenção para que a ação da criança não se desvincule de seu processo e relações educativas, para que não se promovam práticas pedagógicas padronizadas, conteudistas e objetivadoras. Também ressaltam o aspecto político de qualquer documento, em que sempre há uma seleção fruto de relações de poder, não existindo neutralidade, o que podemos inferir como um alerta para que façamos uma leitura crítica da BNCC.

Devido à falta de trabalhos sobre esta temática, também realizamos uma pesquisa no Google acadêmico. Encontramos onze artigos nesta nova pesquisa, sendo um publicado na *Revista Retratos da Escola*, em 2015; um *dossiê composto por nove artigos* somente sobre a BNCC para a Educação Infantil, publicado na *Revista Debates em Educação*, n. 16, 2016, da

Universidade Federal de Alagoas; e um artigo publicado na *Revista Dialogia*, n. 31, 2019. Abaixo, segue o quadro com todos os artigos encontrados.

Quadro 1 – Artigos acadêmicos sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

	Autor	Título do trabalho	Revista	Ano	Universidade
1	Rosânia Campos, Maria Carmen Silveira Barbosa	BNCC e Educação Infantil – Quais as possibilidades?	Retratos da escola	jul./dez. 2015	
2	Maria Carmem Silveira Barbosa, Silvia Helena Cruz, Paulo Sergio Fochi e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
3	Ligia Maria Leão de Aquino e Flávia Maria de Menezes	Base Nacional Comum Curricular: Tramas e enredos para a infância brasileira	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
4	Anete Abramowicz, Ana Cristina J. Cruz e Andrea Braga Moruzzi	Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
5	Suely Amaral Mello, Greice Ferreira da Silva	BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira?	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
6	Flávio Santiago, Ana Lúcia Goulart de Faria	Currículo é de responsabilidade: Discussão contemporânea na Itália	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
7	Márcia Aparecida Gobbi	Entreatos: Precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
8	Marcia Lucia Anacleto de Souza	Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

9	Léa Tiriba, Maria Luiza Rodrigues Flores	A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: Em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
10	Marcia Buss-Simão	Experiências sensoriais, expressivas, corporais e movimento nos campos de experiências da Base Nacional Curricular para a Educação Infantil	Debates em Educação	jul./dez. 2016	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
11	Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa	EccoS	dez. 2016	Universidade Nove de Julho (Uninove)
12	Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Cristiano Rogério Alcântara, Maria Carmen Silveira Barbosa	Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular	Dialogia	jan./abr. 2019	Universidade Nove de Julho (Uninove)

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação

No artigo *BNCC e Educação Infantil – Quais as possibilidades?*, Rosânia Campos e Maria Carmen Silveira Barbosa retomam a trajetória da Educação Infantil, apresentando alguns contextos marcados por lutas no campo ideológico, econômico e social. As autoras analisam o percurso da legislação revelando algumas tensões e como alguns avanços foram propulsores de outras demandas, como, por exemplo, quando a Educação Infantil passou a ser legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, como primeira etapa da Educação Básica, alavancando atenção para as *práxis* pedagógicas; analisam esta trajetória até chegarmos à BNCC. As autoras apresentam algumas possibilidades diante do cenário brasileiro, evidenciam que a BNCC conseguiu colocar, de forma propositiva, a organização das atividades cotidianas previstas como integrantes do currículo, como foram previstas nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Adentraremos agora a Revista Debates em Educação com o Dossiê: *Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate*, o qual, em sua primeira seção,

apresenta uma entrevista realizada por Telma Vitória com Rita de Cássia de Freitas Coelho, que à época ocupava o cargo de Coordenadora geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC). Nesta entrevista, Rita Coelho apresenta o panorama que levou à construção da BNCC, como a Educação Infantil passa a compor este documento, tecendo comentários sobre os impasses, críticas e próximos passos dessa proposta, que foram impossibilitados com a sua demissão realizada posteriormente.

O primeiro artigo dessa revista, intitulado *O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil*, traz as considerações dos consultores da BNCC. Eles retomam o histórico caracterizado por avanços e retrocessos na Educação Infantil, seus marcos legais, os relatórios e pesquisas que mostram a necessidade de uma base nacional para fins de equidade na educação, o que já estava previsto desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Explicitam que as escolhas feitas para a construção deste documento partem de alguns consensos já construídos e expressos nas DCNEI (BRASIL, 2009), que serviram de alicerce para a BNCC, revelam como foi pensada a proposição por campos de experiência e que a divisão por faixa etária visa garantir maior visibilidade às especificidades do trabalho com os bebês, expressam que os objetivos apresentados são flexíveis e abertos. Ressaltam que a criança, neste documento, é entendida como uma pessoa inteira em seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos. Encerram apontando que para a BNCC ser implantada existem aspectos fundamentais, como a equipe dos profissionais das escolas, número de crianças por professor, relação com a família e comunidade e a necessidade de qualificarmos os cursos de formação inicial dos professores. Lembram que esta é uma oportunidade de levantarmos esta demanda ao poder público. Somente assim, será possível promover a igualdade de oportunidades educacionais previstas nas DCNEI (BRASIL, 2009).

No artigo *Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira*, Ligia Maria Leão de Aquino e Flávia Maria de Menezes fazem alguns questionamentos sobre a segunda versão da BNCC. Avaliam que este documento carrega um ideário de formação humana e que, ao fixar objetivos educacionais, deslocam o foco do sujeito para dar centralidade às propostas educacionais. Consideram que as proposições que fundamentam a BNCC são um recorte da proposta curricular italiana que deixa a desejar na contemplação das culturas infantis e sua multiplicidade. Tecem uma crítica a um currículo fixado por bases comuns, pois não atenderia a diversidade dos vários territórios brasileiros; finalizam questionando se de fato é necessária uma base curricular, nacional e comum.

No artigo *Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?*, Anete Abramowicz, Ana Cristina J. Cruz e Andrea Braga Moruzzi

radicalizam e afirmam que a única opção para a Educação Infantil é dar um não para a BNCC e para a escola sem partido. As autoras fundamentam sua crítica a partir da falsa suposição que exista um espaço universal produtor do comum, unificador, homogeneizador, ferindo a multiplicidade, expurgando as diferenças. Questionam a necessidade de uma base para a Educação Infantil e as forças políticas, sociais e econômicas presentes nesta proposta, anunciando seu caráter neoliberal e privatista para a educação.

Em seguida, no artigo *BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira?*, Suely Amaral Mello Silva e Greice Ferreira da Silva analisam se na BNCC há a intenção de tratamento integrado da infância de 0 a 12 anos, se esta proposta contempla uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As autoras realizam esta pesquisa, apoiando-se na teoria histórico-cultural para fundamentar como as crianças aprendem em cada idade; citam o currículo integrador da cidade de São Paulo para abordar esta articulação que é algo maior que uma simples transição, pois deve garantir uma constituição de significados e sentidos para as crianças. Na análise que realizam na BNCC, encontram a intenção de continuidade, com a indicação de possibilidades amplas de vivências que demonstram a formação integral de seres humanos. Porém, sinalizam alguns indicativos, como a ausência de uma teoria pedagógica que sustente as práticas pedagógicas, pois consideram que não basta anunciar, precisam explicitar qual teoria está em voga; a necessidade de que professores da Educação Infantil e de Ensino Fundamental e familiares entendam e valorizem a educação das crianças pequenas como basilar na formação da personalidade e inteligência; finalizam alertando a urgência de lutarmos por uma formação de professores em caráter presencial, integral com no mínimo quatro anos de duração e feita por universidades comprometidas com a formação de qualidade.

No artigo *Currículo é de responsabilidade: discussão contemporânea na Itália*, Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria trazem as contribuições do Congresso do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, realizado em fevereiro de 2016, cujo tema foi *Currículo é responsabilidade*, que discutia as experiências italianas. Resgatam que naquele país não concebem a ideia de um currículo que possa ser pensado *a priori*, como algo negociável; dentre as responsabilidades previstas está a participação coletiva de todos, com foco na produção das culturas infantis, permeado pela escuta e diálogos com as crianças, de modo a favorecer as descobertas e invenções, constituindo o protagonismo delas. Demonstram um rompimento com ideias de verdades universais, colocando os consensos como armadilhas. Os autores constatarem que a BNCC está na contramão do que o currículo italiano propõe.

No artigo *Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação*, Marcia Aparecida Gobbi apresenta um ensaio em

que problematiza o processo de construção da BNCC nesse período histórico, colocando-o como um show dos horrores. Reivindica a participação de outros grupos na construção deste documento, questiona os interesses presentes nesta proposta, a serviço de quem ela está, se não seria a hora de nos apropriarmos melhor das DCNEI ao invés de termos uma base. Coloca-a como etapista quando fraciona as crianças por idades, acusa de transferir aos estudantes a responsabilidade por suas dificuldades, alerta que algumas padronizações podem desconsiderar as crianças em sua inteireza e complexidade, encerra seu assumido desabafo clamando por cautela e observação crítica.

No artigo *Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural*, Marcia Lucia Anacleto de Souza discute a perspectiva cultural na BNCC, analisa como a diversidade é abordada, se a forma como está contemplada pode promover uma educação intercultural que combata a desigualdade racial. A autora analisa a BNCC desde a sua primeira versão, na qual nem fazia menção às relações étnico-raciais, o que foi revisto na segunda versão, porém alerta que está contemplado de uma forma assistencialista, de mero acolhimento, sem vislumbrar um longo processo em que possamos avançar no combate ao preconceito tão arraigado na história e nos cotidianos deste país.

Em *A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras*, Léa Tiriba e Maria Luiza Rodrigues Flores corroboram com o eixo interação e brincadeiras, expresso nas DCNEI (2009), fazem uma crítica sobre as referências utilizadas na construção da BNCC em que apontam uma exclusividade de modelos ocidentais desconsiderando os povos e comunidades tradicionais brasileiras. Alertam que vivemos num contexto neoliberal fortemente marcado pelo consumismo e individualismo e que necessitamos urgentemente buscar alternativas numa perspectiva de sociedades sustentáveis; para tanto, é essencial nos religarmos com a natureza, que lutemos por uma sociedade planetária em que seja possível existirmos em comunhão com as outras espécies.

No último artigo do *dossiê, Experiências sensoriais, expressivas, corporais e movimento nos campos de experiências da Base Nacional Curricular para a Educação Infantil*, Marcia Buss-Simão analisa como o corpo foi tratado na história da educação, na visão de diferentes autores, discute centralidade do corpo em que está presente uma simultaneidade na inteireza do ser humano, não sendo possível segregá-lo e que os campos de experiência permitem que seja contemplado como sentimos e percebemos o corpo como nosso. Aponta a necessidade do acompanhamento docente com observação constante, sistemática de experiências, registros para que possa avaliar e dimensionar o trabalho pedagógico.

No artigo *Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular*, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Cristiano Rogério Alcântara e Maria Carmem Silveira Barbosa fazem uma retomada histórica recuperando como a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito das crianças, evidenciando como isto ainda é um desafio em nosso país e a trajetória percorrida para a construção das DCNEI (BRASIL, 2009) e, posteriormente, da BNCC (BRASIL, 2017). Os autores analisam por quais motivos temos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC; em seguida nos mostram as tensões ocorridas no processo de revisão curricular na cidade de São Paulo, evidenciando os desafios nessa realidade. Também problematizam como, neste campo de disputas ideológicas, muitos profissionais se fecham para o diálogo, sem conhecer os documentos em profundidade, seus avanços e tensões; apontam que as críticas são necessárias, mas que precisam estar fundamentadas, e deixam uma alerta para a premência do debate.

Analisando as pesquisas apresentadas, destacamos a premência de estudos sobre a BNCC, homologada num período de grande conturbação política no país. Podemos constatar uma disparidade enorme entre os(as) pesquisadores(as) e especialistas da Educação Infantil, porém há algumas convergências ideológicas que parecem permear todos os artigos, que são os princípios e a concepção de criança estabelecidos nas DCNEI (BRASIL, 2019b), o que nos convoca a um trabalho que preze por esta criança de direitos com equidade de oportunidades para aprender e se desenvolver por inteiro.

Diante do exposto, as perguntas que orientam esta pesquisa são: Como implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma creche de forma crítica contemplando do PPP às práticas vigentes? Qual o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiências? Que desafios e possibilidades se evidenciam neste processo de discussão e transformações?

O objetivo geral é analisar como ocorre o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma creche de São Bernardo do Campo. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: Verificar o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiências; identificar os desafios e as possibilidades que se evidenciam neste processo de discussão e transformações.

Nossa hipótese é a de que para que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja feita de modo estrutural, de forma a contemplar do Projeto Político-Pedagógico às práticas pedagógicas, é preciso que a proposta seja estudada criticamente com todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos(as) e se reflita sobre as transformações necessárias e possibilidades de trabalho, tornando possível, assim, a superação do mero atendimento

burocrático exigido nos documentos vigentes, reverberando diretamente no cotidiano pedagógico compartilhado com as crianças e famílias, superando algumas lógicas, rotinas rígidas e práticas já cristalizadas.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo do tipo intervenção e os instrumentos de coleta são parte dos encontros formativos, texto do PPP, relatório de aprendizagem e análise das estratégias formativas dos encontros de formação. O universo da pesquisa será uma creche da rede municipal de São Bernardo do Campo. Como referencial teórico fundamentamo-nos em autores da Pedagogia Crítica.

Esta pesquisa está organizada em cinco partes: Introdução; na segunda parte, intitulada “O surgimento das creches no município de São Bernardo do Campo: da exclusividade dos cuidados ao reconhecimento de um espaço educacional”, fizemos um breve histórico resgatando o surgimento das creches em São Bernardo do Campo e apresentamos o universo da pesquisa: a creche “Grumixameira”.

Na terceira parte, denominada “Algumas andanças até chegarmos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, transitamos por alguns documentos oficiais revelando o percurso da busca de um currículo da Educação Infantil. Evidenciamos o marco da chegada dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) no currículo brasileiro. Em seguida, apresentamos a BNCC para a Educação Infantil, sua estrutura, contexto histórico e a proposta para os bebês e crianças bem pequenas. Ainda nesta seção, conceituamos o que é experiência na Educação Infantil, quais as transformações que implicam nesta concepção de organização curricular.

Na quarta parte, “O desvelar de uma realidade: inquietações sobre um processo de implementação da base nacional comum curricular”, apresentamos a metodologia, explorando os critérios estabelecidos para esta pesquisa, os sujeitos envolvidos, e fazemos a análise dos dados, apresentando algumas verdades provisórias construídas com este estudo.

Na quinta parte, apresentamos as considerações finais do estudo, as quais revelam que a implementação da BNCC é um processo complexo e que será necessário que os encontros formativos sejam pautados na experiência de aprender dos professores e demais educadores da equipe escolar.

2 O SURGIMENTO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: DA EXCLUSIVIDADE DOS CUIDADOS AO RECONHECIMENTO DE UM ESPAÇO EDUCACIONAL

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT, 1972, p. 247).

Este capítulo tem por objetivo apresentar como surgiram as creches no município de São Bernardo do Campo e caracterizar a creche “Grumixameira¹”, universo dessa pesquisa.

2.1 A TRAJETÓRIA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: O SURGIMENTO DAS CRECHES, ALGUNS MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS RELEVANTES

Nesse momento, apresentaremos alguns marcos da Educação Infantil na cidade de São Bernardo do Campo. Vale lembrar que este recorte deve ser compreendido em seu contexto histórico, que dialoga diretamente com o cenário brasileiro e com o mundo, não sendo um percurso linear e nem mesmo apresenta uma coerência de fácil compreensão.

O documento *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs* revela que, historicamente, as crianças de 0 a 6 anos foram atendidas por dois órgãos, a saber: pelo Departamento de Educação, a partir de 1960, nos Jardins da Infância, nos Parques Infantis e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) para crianças de quatro a seis anos; e pelo Departamento de Promoção Social a partir de 1979, por meio das creches para as crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Este documento enfatiza que, nos anos de 1960, com a influência do populismo implantado pela linha desenvolvimentista do então Presidente da República Juscelino Kubitschek, este município passou a acolher grandes indústrias automobilísticas,

¹ A creche será denominada grumixameira, nesta pesquisa, por tratar-se de uma árvore frutífera brasileira da floresta pluvial da Mata Atlântica. A escolha se deu em razão de ser uma árvore que faz parte do jardim da creche, sendo um convite a pensarmos na natureza, em uma educação numa perspectiva mais holística.

desenvolvendo-se de maneira acelerada e desordenada, atraindo grande número de migrantes de outros estados. Nessa mesma época, surge o movimento sindical e diversos movimentos progressistas, como os de Alfabetização Popular, pelo método Paulo Freire.

Com o crescimento da população, criou-se, em 1960, uma comissão em que se discutiu a criação do primeiro Jardim da Infância, o qual foi inaugurado em agosto do mesmo ano e denominado “Jardim da Infância Santa Terezinha”. A concepção de infância dessa época entendia a criança como uma semente que precisava ser cuidada, seguindo os princípios de Froebel e Decroly; portanto, as práticas pedagógicas eram orientadas por “[...] unidades de experiências: expressão artística e expressão corporal, valorizando ainda a alfabetização” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 18).

Com o golpe militar de 1964, ocorrem muitas mudanças sociais, surgem os parques infantis que atendiam crianças de 3 a 12 anos. Suas ações pedagógicas consistiam nas chamadas “unidades de trabalho” e datas comemorativas. As atividades eram recreativas, artísticas e esportivas; em função disso, as professoras eram chamadas de recreacionistas.

O documento aponta que, na década de 1970, o ensino ganha um caráter mais tecnocrata com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 5.692/71), que visava preparar a mão de obra para a indústria. Nesta mesma época, são cristalizados conceitos como déficit cultural, marginalização e carências, como uma resposta ao fracasso escolar, marcadamente pelo alto índice de reprovação e evasão escolar. Neste contexto, a pré-escola ganha a função de suprir as defasagens e fracassos escolares; cai sobre ela a expectativa compensatória de preparar as crianças para a alfabetização.

[...] em 1974, a administração municipal orienta a junção dos serviços de Jardim da Infância e Parques Infantis, ambos prestando atendimento às crianças de faixa comum de 4 a 6 anos. Alinhada à concepção pedagógica dos educadores. Mantêm-se as “Unidades de Trabalho” com caráter lúdico. Enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades específicas para a leitura e escrita, através de programas que deveriam ser estimular a linguagem e a coordenação motora, através dos treinos gráficos; noções de números e escrita de numerais também são desenvolvidos com o argumento de que preparariam as crianças para um bom ingresso na 1ª série. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 20).

Em 1979, com o retorno de vários intelectuais que haviam sido exilados do Brasil, entre eles, Paulo Freire, que defendia a escola pública para todos, extinguem-se os semi-internatos e muitas escolas municipais da Educação Infantil passam a atender em três períodos. A creche, até então, só era ofertada por instituições assistenciais e clubes de serviço, porém o agravamento da situação econômica e social faz surgir, em 1979, a primeira creche direta do município por reivindicação dos moradores do Jardim Petroni. A concepção pedagógica era claramente

assistencialista; a creche era entendida como espaço exclusivo de higiene e alguns cuidados. Tal fato fica evidente no depoimento da monitora de creche Maria Aparecida Dutra Alves:

[...] a minha função de monitora era cuidar das crianças: banho, recreação, levar na UBS, fazendo tudo da limpeza geral e havia o revezamento de dois em dois meses em que cada funcionária ficava responsável pela cozinha e refeitório, tanto na limpeza quanto no preparo da comida, solicitação de alimentos e lavagem toda a roupa da creche (toalhas, cobertores e lençóis) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21).

Paulatinamente, as creches vão aumentando em função da mobilização da população e mantendo sua tradição de “cuidados maternos e prevenção do abandono”. Somente em 1988, com a Constituição Federal (CF), a Educação Infantil é legitimada como um direito da criança.

Na década de 1990, a creche passa a ser entendida como um espaço educacional. No município de São Bernardo do Campo é feita toda uma reformulação com abertura de concurso público para diferentes cargos que passam a compor os profissionais da creche. Em 1991, elas migram do Departamento de Promoção Social para o Departamento da Educação.

Em 1992, São Bernardo do Campo lança sua primeira proposta curricular, intitulada *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs*. Este documento é conhecido na cidade como “amarelinho” (devido à cor da sua capa), fruto de uma ampla discussão com os educadores de toda a rede, tendo como supervisora a professora Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Esta proposta se destaca por propor que as sensações e experiências das crianças pequenas evoluem para as áreas de conteúdo que, futuramente, darão origem ao estudo das ciências, aproximando-se muito do que temos hoje como campos de experiência.

O documento apresentava como referência para o currículo da creche as intituladas “áreas de conteúdos”, sendo divididas em três grandes blocos: conhecimento de si; primeiras noções pré-lógicas; linguagem, conhecimento de mundo físico e social. No quadro 2 é exposto o caminho percorrido pelas crianças na construção do conhecimento, representado da seguinte forma:

Quadro 2 – Caminho percorrido pela criança na construção do conhecimento

Emoções partilhadas ⇒	Prazer, desprezar, alegria etc. ⇒	Conhecimento de si ⇒	Filosofia Psicologia etc.
Experiências exploratórias ⇒	Encaixar, empilhar etc. ⇒	Primeiras noções pré-lógicas ⇒	Matemática
Primeiros diálogos ⇒	Nomeações de objetos, relacionamentos etc. ⇒	Construção da linguagem, conhecimento do mundo físico e social ⇒	Português Ciências, Física, Biológicas e Sociais

Fonte: São Bernardo do Campo (1992, p. 51).

Indicava que as atividades a serem desenvolvidas na creche eram agrupadas em atividades de cuidado pessoal, atividades coletivas, atividades livres e atividades diretamente coordenadas pelo(a) educador(a). Para as atividades dirigidas, delimitava três blocos: as exploratórias, expressivas e linguísticas, com exemplos e possibilidades para os diferentes agrupamentos. Em 1996, foi homologada a LDB (Lei nº 9.394/96), primeiro documento a colocar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI - BRASIL), lançado em 1998, representou um avanço para essa etapa da educação, procurando legitimar o caráter educativo nas creches e pré-escolas, colocando como parte integrante e indissociável o cuidar e o educar. A grande crítica tecida por especialistas a este documento é importar a lógica do Ensino Fundamental, por compartimentar o conhecimento, trazendo uma organização por áreas do conhecimento, o que notoriamente não abarca a complexidade das crianças pequenas e sua inteireza em seus processos de conhecer o mundo.

Em 2004, São Bernardo do Campo lançou uma nova proposta curricular. Este documento usa como norteador o RCNEI, importando toda a sua lógica de organização, praticamente desconsiderando a proposta anterior do “Amarelinho”. O documento é composto por seis cadernos: Introdução, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Tecnologia, Informação e Comunicação.

O caderno II, destinado à Educação Infantil, apresenta os tópicos seguintes em seu sumário: Brincar, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Ambiental, Corpo e Movimento, Artes Visuais e Música, Rotina-Organização do Tempo e do Espaço, e Instrumentos Metodológicos. Na explanação de cada área de conhecimento, explicita um histórico, os objetivos, conteúdos e orientações didáticas, estes três últimos itens sendo divididos de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos.

Outro importante documento de caráter normativo são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), que trouxeram, como novo componente para o arranjo curricular da Educação Infantil do município, a necessidade de rompimento com as áreas do conhecimento, por meio de um currículo que compreende a experiência como atividade propulsora da aprendizagem.

Este documento elucida a concepção de criança como um ser capaz, protagonista do seu processo de aprendizagem, vislumbrando um currículo voltado para sua integralidade, sem tantas rupturas, em que o cuidar e o educar se integram com intencionalidade no planejamento dos(as) professores(as).

2.2 A CRECHE “GRUMIXAMEIRA”, UNIVERSO DA PESQUISA

Os dados a seguir foram obtidos pela coordenadora pedagógica, pesquisadora desta dissertação, por meio de consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e seus conhecimentos como participante de parte da história desta unidade escolar, na qual atua há 10 anos.

Figura 1– Fachada da creche “Grumixameira”



Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Grumixameira”, inaugurada em 31 de agosto de 1996, teve sua origem na luta social pela posse da terra, por volta do ano de 1985, na administração do então prefeito de São Bernardo do Campo, Sr. Aron Galante. A escola carrega em sua história a luta de uma população que reivindicava educação e cuidados para suas crianças. Há relatos de antigos moradores da comunidade que revelam momentos sofridos e profundamente significativos dos moradores que se empenharam bravamente pela conquista da creche, numa trajetória de inúmeras outras reivindicações para sobrevivência digna.

A área de sua construção era de propriedade particular, região esta inativa e cobiçada por posseiros que, aos poucos, foram se instalando e construindo seus barracos ao redor de um campo de futebol, local exato onde hoje se situa a creche. Alguns posseiros, considerando o aumento de pessoas que se aglomeravam no local para residir, sentiram a necessidade de organização e delimitação das áreas. Nomearam uma comissão que teria a responsabilidade de fazer um levantamento das dificuldades da população e discutir entre seus membros as questões locais para juntos buscarem soluções. Outros moradores de regiões próximas se solidarizaram com a luta dos posseiros, aliando-se aos mesmos em suas reivindicações e encaminhando ao prefeito abaixo-assinados em que apresentavam as suas dificuldades e solicitações.

Enquanto aguardavam decisões quanto à demarcação da região, as disputas pelos lotes aumentavam, sem que alguma política habitacional fosse definida pela administração pública municipal. Em 1986, por meio de convocação geral aos moradores, pensou-se numa mobilização popular junto ao prefeito com a finalidade de discutir a reurbanização dos bairros e, em especial, a situação das habitações situadas em áreas de risco.

Na ocasião, o presidente da Comissão dos Moradores, Sr. Mário, residente no Jardim Regina, na Passagem Salvador, metalúrgico, também militante do Partido dos Trabalhadores (PT), atuava como líder nas discussões e, na comissão eleita, redigia todos os fatos em atas, documentos estes que compõem atualmente o acervo histórico e social do núcleo de moradores do local, revelando toda a organização social pela conquista de melhorias na comunidade.

A prefeitura de São Bernardo do Campo demonstrava interesse pelas questões levantadas pelos moradores, prestando esclarecimentos sobre a dificuldade de desapropriação da área, vinculada à quitação. Em 1988, o então prefeito Dr. Maurício Soares prometeu urbanizar o local, trazendo melhorias como luz, água, esgoto e asfalto; cada morador teria a metragem do seu terreno definida e o espaço do campo ficaria reservado à construção da creche, cujo objetivo seria dar atendimento às crianças filhas de mães trabalhadoras. Havia posições contrárias: uma defendia a divisão do lote do campo entre algumas famílias, e a Pastoral da Família pleiteava a construção de um templo católico no local. Decidiu-se pela construção da creche e uma parte do lote foi destinada à Igreja, outra parte foi doada a um cidadão advindo de área de risco.

Cumprindo-se esta etapa, houve, em seguida, a construção do prédio da creche, em ritmo bastante lento, ficando a comissão de moradores encarregada pelas cobranças quanto à aceleração do processo de construção. Neste período, há relatos de roubo de material de construção, ocupação noturna do terreno para esconderijo de malfeitores, além de atos de vandalismo. Diante destas dificuldades, a Comissão exigiu serviço de vigilância, a fim de assegurar a execução das obras, bem como a tranquilidade dos moradores.

A trajetória aqui relatada revela uma história de luta e de organização social dos moradores deste bairro, sustentada pelo anseio da conquista por condições fundamentais para sua sobrevivência digna, considerando seus deveres e direitos de cidadãos.

Esta creche situa-se numa região conhecida como Montanhão. O acesso principal ao local ocorre por meio de ruas estreitas e bastante íngremes, nas quais transitam muitos veículos e pedestres. No local, há fluxo de ônibus, cujo ponto final fica em frente à escola. Existem também muitas vielas que são utilizadas exclusivamente por pedestres, sendo áreas de acesso bem difíceis com escadões.

A paisagem da região é composta por muitas moradias, construídas nas encostas da montanha, ocupando completamente sua área, não restando vegetação nativa no local. Também não há plantio de árvores nas calçadas, devido à sua área estreita. Pelo fato de ser um lugar muito alto, é possível avistar a cidade em grande parte da sua extensão.

A escola, a sede social do bairro e a capela são instituições referências de ações comunitárias em favor dos moradores da região e, em geral, são bastante respeitadas pelos mesmos. Aliás, um dos aspectos característicos da população local é a sociabilidade que se expressa nas relações de convívio e na organização sociopolítica local.

É grande o número de crianças e jovens que ficam sem ocupação no bairro. Faltam programas socioeducativos ou atividades voltadas para cultura, lazer e esporte que os beneficiem.

Figura 2 – Vista das casas da região da creche “Grumixameira”



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EMEB Grumixameira.

Na área contígua à escola fica uma capela e a pastoral da criança e nas proximidades há padarias, mercados, açougue, bares, bazares, avícola, farmácia, casa de verduras, de materiais de construção e muitas residências. A maioria das casas é construída em alvenaria numa pequena área de terreno, cuja ampliação, quando é feita, acontece na vertical. Existem também algumas casas construídas em madeira. Próximo à escola, funcionam duas Unidades Básicas de Saúde (UBS), nas quais estão cadastradas as famílias atendidas pela escola. Funcionam também instituições escolares municipais e estaduais, não dentro do bairro, mas nas imediações, onde as nossas crianças dão continuidade a seus estudos.

No ano de 2013, foi inaugurado um Shopping na região, que tem reflexos nas vidas dos moradores, pois valorizou a região, aumentou a oferta de empregos, além de ter se tornado uma opção de lazer para as famílias.

O prédio escolar da “Grumixameira” apresenta as seguintes características:

- a) 1 hall de entrada;
- b) 1 diretoria e secretaria;
- c) 1 sala da coordenação pedagógica;
- d) 1 sala para reuniões;
- e) 1 banheiro social;
- f) 1 ateliê de artes;
- g) 5 salas de aula, sendo todas pintadas com cores suaves para alegrar o ambiente e facilitar a identificação por parte dos usuários:
 - sala nº 1: ocupada pela turma de infantil II A – crianças de 3 anos;
 - sala nº 2: ocupada pela turma de infantil II B – crianças de 3 anos;
 - sala nº 3: ocupada pela turma de infantil II C – crianças de 3 anos;
 - sala nº 4: ocupada pela turma de infantil I A – crianças de 2 anos;
 - sala nº 5: ocupada pela turma de infantil I B – crianças de 2 anos.

As salas de aula de números 4 e 5 possuem banheiros anexos. As duas salas contam com uma pequena área externa para o banho de sol das crianças. As salas de aula 1, 2 e 3 contam com área externa coberta onde há um lavatório coletivo para cada uma delas.

- h) 1 banheiro para o atendimento específico das crianças das turmas de Infantil II;
- i) 1 cozinha;
- j) 1 despensa;
- k) 1 salão interno cuja maior parte, próxima à cozinha, é utilizada como refeitório e a outra parte, próxima às salas de aula e do hall de entrada, é utilizada para atividades comemorativas e de corpo e movimento;
- l) 1 biblioteca;
- m) 1 almoxarifado;
- n) 1 banheiro para funcionários;
- o) 1 banheiro para funcionárias;
- p) 1 área para roupeiro e “estacionamento” das motocicletas das crianças;
- q) 2 sótãos;

- r) pátio externo, com dimensões modestas, que circunda o prédio escolar e é utilizado para atividades livres, jogos corporais e brincadeiras;
- s) jardins que acompanham a extensão do muro da unidade escolar;
- t) 2 lousas em concreto nas paredes externas, próximas ao parque;
- u) 1 lavatório coletivo com 12 torneiras na área externa, próximo ao parque;
- v) 1 reservatório de água, em forma de coluna, na área externa;
- w) lavanderia em piso térreo;
- x) depósito em piso superior;
- y) parque com brinquedos e tanque de areia, totalmente fechado com alambrado e tela para que não haja acesso de animais.

O prédio escolar, no segundo semestre de 2006, passou por ampla reforma estrutural para melhor atender às dinâmicas estabelecidas no espaço e também às necessidades infantis. As salas de aula contam com um tapete grande, uma mesa sextavada com seis cadeiras, armário, colchões para o momento do sono, brinquedos e livros.

A escola possui quatro computadores, três impressoras, um retroprojetor, um telão, dois televisores, e um aparelho de DVD, todos estes equipamentos em uso e em boas condições de uso. A lavanderia tem duas máquinas de lavar roupas, uma secadora e um tanquinho. O ateliê dispõe de duas mesas retangulares com capacidade para dez crianças em cada uma. No refeitório, há dez mesas com seis cadeiras cada uma.

Figura 3 – Área externa da creche “Grumixameira”



Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

Quanto aos recursos humanos, atualmente possui 33 funcionários, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Funcionários da creche “Grumixameira”

Quant.	Cargo Função	Horário de trabalho	Período de férias
11	Auxiliar em Educação	8h às 17h	Janeiro
6	Professora de Ed. Básica Infantil	Manhã*	Janeiro
6	Professora de Ed. Básica Infantil	Tarde**	Janeiro
1	Diretora escolar	(2ª) 13h30 às 17h30 (3ª, 4ª e 6ª) 07h às 17h30 (5ª) 8h30 às 17h30	Janeiro
3	Cozinheira	07h às 16h48	variável
1	Oficial de Escola I	7h30 às 16h30	À escolha
5	Apoio à limpeza	6h30 às 15h30 8h30 às 17h30	À escolha
1	Coordenadora Pedagógica	(2ª, 5ª) 07h às 16h00 (3ª) 07h às 18h30 (4ª) 8h30 às 17h30 (6ª) 7h às 12h30	Janeiro

Horário das professoras		
	*MANHÃ	**TARDE
2ª	7h00 – 13h50	11h10 – 17h30
3ª	7h00 – 18h30	7h00 – 18h30
4ª	7h00 – 14h40	9h30 – 17h30
5ª	7h00 – 14h50	9h35 – 17h30
6ª	7h00 – 14h50	9h35 – 17h30

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

O atendimento previsto é de 91 crianças. As salas são reduzidas por não atenderem a metragem estipulada pelo Ministério da Educação (MEC). Em São Bernardo do Campo, as turmas do Infantil I são compostas por 18 crianças que completam três anos no decorrer do ano vigente. A previsão era de 17 crianças, porém, em 2019, contamos com duas crianças a mais que vieram por determinação judicial.

As turmas de Infantil II são compostas por 19 crianças que completam três no decorrer do ano vigente. O quadro abaixo apresenta a organização das turmas.

Quadro 4 – Organização das turmas da creche “Grumixameira”

Período	Agrupamento	Turma	Total de alunos por turma	Total de alunos por período
Integral	Infantil I	A	18	93
	Infantil I	B	18	
	Infantil II	A	19	
	Infantil II	B	19	
	Infantil II	C	19	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

A escola possui doze professoras, duas por turma (uma para o período da manhã e a outra para o período da tarde) e duas que ficam para as substituições.

Quadro 5 – Professoras da creche “Grumixameira”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade		Tempo na PMSBC	Tempo na escola	Observação
		Graduação	Pós-Graduação			
1	Estatutária	Pedagogia	-	8 anos	5 anos e 3 meses	-
2	Estatutária	Pedagogia	-	3 anos	1 mês	-
3	Estatutária	Pedagogia	-	6 anos	6 anos	-
4	Estatutária	Pedagogia	Educação Infantil	5 anos	3 anos e 3 meses	
5	Estatutária	Pedagogia	Educação Infantil	25 anos	25 anos	-
6	Estatutária	Pedagogia	-	3 anos e 5 meses	1 mês	-
7	Estatutária	Pedagogia	Psicopedagoga	3 anos e 7 meses	1mes	-
8	Estatutária	Pedagogia	Ludopedagogia	3 anos	1 mês	-
9	Estatutária	Pedagogia	-	5 anos	3 anos e 3 meses	
10	Estatutária	Pedagogia	-	5 anos	3 anos e 3 meses	Magistério
11	Estatutária	Pedagogia	Educação Infantil	3 anos	1 mês	-
12	Estatutária	Pedagogia	-	7 meses	7 meses	-

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

As turmas do Infantil I possuem dois auxiliares e as turmas do Infantil II possuem um auxiliar.

Quadro 6 – Auxiliares em Educação da creche “Grumixameira”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade		Tempo na PMSBC	Tempo na escola	Observação
		Graduação	Pós-graduação			
1	Estatutária	Psicologia	-	02 meses	02 meses	
2	Estatutária	Pedagogia	-	2 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses	

3	Estatutária	-	-	2 anos e 8 meses	02 meses	
4	Estatutária	Adm. De Empresa	-	02 meses	02 meses	
5	Estatutária	Pedagogia	-	02 meses	02 meses	
6	Estatutária	Pedagogia	-	04 anos	4 anos	
7	Estatutária	Pedagogia	-	4 anos	02 anos	
8	Estatutária	Psicologia e Pedagogia	-	4 anos e 5 meses	4 anos e 5 meses	
9	Estatutário	-	-	7 anos	7 anos	Técnico em contabilidade
10	Estatutária	Comércio Exterior	-	02 meses	02 meses	
11	Estatutária	Pedagogia	Arte-Educação	10 anos	9 anos	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

A escola conta com quatro funcionárias de apoio à limpeza.

Quadro 7 – Equipe de apoio à limpeza da creche “Grumixameira”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade	Tempo na PMSBC	Tempo na escola
1	Frente de trabalho	Não alfabetizada	9 meses	3 meses
2	CLT	3 ° grau completo	9 anos	5 meses
3	CLT	Ensino médio completo	11 anos	2 meses
4	CLT	Ensino médio completo	9 anos e 7 meses	2 meses
5	Frente de trabalho	Ensino médio incompleto	6 meses	6 meses

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

A cozinha possui três funcionárias de uma empresa terceirizada.

Quadro 8 – Cozinheiras da creche “Grumixameira”

Ordem	Situação funcional	Escolaridade	Tempo na Empresa
1	Terceirizada	Ensino Médio completo	1 ano
2	Terceirizada	Ensino Médio completo	1 ano
3	Terceirizada	Ensino Médio completo	1 ano

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

Na secretaria contamos com a oficial de escola, diretora e coordenadora pedagógica.

Quadro 9 – Demais cargos e funcionários da creche “Grumixameira”

Quant.	Cargo	Situação funcional	Escolaridade		Tempo na PMSBC	Tempo na escola
			Graduação	Pós-graduação		
1	Oficial de escola	Estatutária	Magistério/técnico em nutrição	-		
1	Diretora	Estatutária	Pedagogia	-	7 anos	6 meses
1	Coordenadora Pedagógica	Estatutária	Pedagogia	Educação Infantil	9 anos	9 anos
1	Orientadora Pedagógica	Estatutária	Pedagogia	Supervisão escolar	15 anos	4 anos

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

A equipe gestora é composta por direção e coordenação pedagógica que, por meio da observação diária da rotina geral da escola, acompanha e avalia o trabalho que é desenvolvido pelos(as) docentes e demais funcionários(as). Por meio dessa observação, faz-se as intervenções necessárias com a finalidade de adequar as práticas aos padrões de qualidade previstos. Também estabelece um plano de formação a fim de que se possa refletir sobre as práticas e suas implicações no contexto educacional.

A equipe gestora tem a responsabilidade de acolher as crianças e suas famílias, bem como o levantamento das necessidades das turmas no que diz respeito às substituições e encaminhamentos de questões específicas.

Além da organização geral da escola, que é feita diariamente, há momentos de encontro para a elaboração do planejamento semanal dos dois grupos de professoras e auxiliares no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Semanalmente, a coordenadora acompanha os registros e planejamentos de parte dos grupos, sendo que a frequência de entrega é quinzenal e é rodiziada, ou seja, infantil I entrega numa semana e infantil II na outra.

Acompanhamos também, todas as segundas e quartas-feiras, o desenvolvimento da atividade de intersalas², pois sabemos de sua importância e julgamos necessário este acompanhamento.

² Atividade que consta na Proposta Curricular de São Bernardo do Campo. Consiste na organização dos espaços com diferentes brincadeiras em que as crianças podem escolher onde e com quem brincar.

A diretora acompanha e resolve as questões administrativas da escola e também faz as reuniões mensais da Associação de Pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola, bem como providencia todas as compras necessárias e faz as prestações de contas para os pais e Secretaria da Educação (SE).

Uma ação constante da equipe de gestão é cuidar da relação com as famílias, tanto das crianças que frequentam a escola como também da comunidade, dando toda a atenção necessária e providenciando os encaminhamentos necessários.

Quadro 10 – Ações da equipe gestora

OBJETIVO GERAL	AÇÕES	RESPONSÁVEIS
Organizar e garantir em conjunto a articulação da rotina promovendo a valorização do ambiente escolar como espaço social e de convivência, além de integrar equipe escolar com educandos e suas famílias buscando promover qualidade e sucesso no atendimento à comunidade.	Planejamento e avaliação dos planos de formação dos professores, auxiliares e demais funcionários, inclusive HTPC, HTP, reunião de gestores, reunião com trio de educadores.	Direção e Coordenação
	Planejamento e desenvolvimento das reuniões pedagógicas e sábados letivos.	Direção e Coordenação
	Participação em reuniões com as chefias e outras secretarias.	Direção e Coordenação
	Comunicação e colaboração com a equipe escolar e com a comunidade.	Direção e Coordenação
	Mediações e intervenções das relações no espaço escolar e da escola com a comunidade.	Direção e Coordenação
	Atendimento à comunidade: reuniões, entrada e saída, contato por telefone, entre outros.	Direção e Coordenação
	Participação em cursos e assessorias.	Direção e Coordenação
	Planejamento e acompanhamento dos eventos da escola.	Direção e Coordenação
	Leitura, estudos e planejamento das ações.	Direção e Coordenação
	Comunicação com a equipe escolar e também com a comunidade.	Direção e Coordenação
	Planejamento, organização, acompanhamento e entrega de documentação.	Direção e Coordenação
	Acompanhamento e organização dos passeios na escola.	Direção e Coordenação
	Planejamento, desenvolvimento e avaliação do conselho de escola e APM e também reuniões mensais.	Direção
	Gerenciamento dos recursos públicos, compra de materiais, organização, acompanhamento e entrega de atas e documentos.	Direção
	Solicitações, acompanhamento e gerenciamento das obras e manutenções na parte estrutural do prédio e seus equipamentos.	Direção
	Acompanhamento e organização da vida funcional dos membros da equipe escolar (folha de frequência, relatórios, redes, cursos e outros).	Direção
Acompanhamento da rotina e reunião com a supervisora da cozinha.	Direção	

	Organização e acompanhamento dos documentos da escola.	Direção
	Direcionamento e acompanhamento da rotina escolar e espaços: almoçarifado, substituições, abonadas, faltas, arrumação dos espaços, atendimentos diversos, acompanhamentos de entrada e saída etc.).	Direção
	Plano de acompanhamento do trabalho dos professores.	Coordenação
	Acompanhamento dos planejamentos e registros, observação em sala de aula e devolutivas.	Coordenação
	Atendimento e acompanhamento à Equipe de Orientação Técnica e professora do AEE.	Coordenação
	Orientação, acompanhamento e documentação em relação aos alunos com AEE.	Coordenação

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2019 da EMEB “Grumixameira”.

A escola possui regimento que é de conhecimento de todos os funcionários. Na primeira reunião é apresentado para as famílias e disponibilizado uma cópia na agenda das crianças para consulta.

As escolas deste município possuem uma Equipe de Orientações Técnica (EOT), com fonoaudióloga, psicóloga, assistente social e terapeuta educacional. Quando necessário, a equipe é acionada para auxiliar o trabalho pedagógico da escola; para tanto, fazem observação das crianças no contexto escolar, reuniões com famílias, professores, gestores e também oferecem formações quando necessário.

A direção, coordenação e oficial de escola dividem as responsabilidades. Embora tenham as atribuições definidas, todas acolhem as necessidades e encaminham conforme disponibilidade e prioridade. Todos os dias, a entrada e saída das crianças é acompanhada por alguém da secretaria e as famílias são recebidas e atendidas de imediato, e caso seja necessário uma conversa mais formal é agendada rapidamente.

Os prontuários das crianças ficam na secretaria e são constantemente atualizados com dados trazidos pelas famílias; os atestados médicos são arquivados nesta ficha, cópias de relatórios de aprendizagem também. As famílias recebem uma cópia dos relatórios de aprendizagem que são realizados semestralmente pelas professoras. A Secretaria de Educação tem um portal e *e-mail* institucional, em que são marcadas as reuniões, disponibilizadas redes com orientações, cursos etc.

Realizamos cinco reuniões com as famílias ao longo do ano. Costuma ter uma média de 70% de participação; as pautas são discutidas em HTPC. As famílias que não podem comparecer agendam outro dia para conversar com os respectivos professores dos seus filhos.

O calendário é unificado para a rede, porém algumas datas podem ser decididas por cada unidade escolar. Neste ano, os sábados letivos serão dois com atividades com a comunidade

escolar. A escola possui APM e Conselho de Escola; trabalha com um plano integrado articulado através de reuniões mensais previamente estipuladas no calendário.

O Projeto Político-Pedagógico é atualizado todos os anos. As modificações são feitas através dos estudos que são realizados nos encontros formativos, discutidos e sistematizados, e passam a compor o PPP. A cada funcionário novo é apresentado este documento de caráter norteador do trabalho.

As famílias passam por uma entrevista quando entram, uma conversa para conhecer a criança, seus hábitos e as expectativas em relação à escola. O PPP é emprestado ao longo do segundo semestre para todos os familiares que aceitam levar para casa.

A escola se denomina democrática participativa. O uso da verba é discutido com todos os funcionários e órgãos colegiados. É feita uma lista de prioridades para cada ano. A escola avalia que possui um canal de comunicação, mas que pode melhorar esta questão. No atual momento, todos os meses são enviados calendários para as famílias com os eventos, dias que não terão aula, reunião de APM e Conselho, grupo secreto no *facebook* para socializar cenas do cotidiano (o trabalho pedagógico); são fixados cartazes na entrada das salas com lembretes de datas importantes.

O número de vagas e os critérios de seleção para a vaga são determinados pela SE, no caso das creches, mãe trabalhadora e menor renda per capita. Estas informações são dadas às famílias no momento de inscrição. Esta creche possui uma organização para alguns espaços coletivos: parque, área externa e casinha. Biblioteca escolar interativa (BEI) e *ateliê* são agendados para atender os planejamentos das professoras.

A atribuição dos professores, deste 2018, passou a ser feita com critérios estabelecidos pelo grupo e discutida em assembleia. Não há remanejamento de crianças ao longo do ano. A frequência das crianças é controlada pelos professores e, em caso de muitas faltas, a secretaria faz contato telefônico para verificar o que está acontecendo.

A merenda escolar é enviada por empresas contratadas pela prefeitura. São oferecidas cinco refeições:

- a) café da manhã;
- b) hidratação (suco natural);
- c) almoço;
- d) lanche da tarde (geralmente fruta);
- e) jantar (sopa).

O cardápio é disponibilizado na entrada da escola. As refeições são servidas no refeitório, exceto o suco, com horários fixos.

Temos uma média de 12 reuniões pedagógicas anuais. Nas iniciais, tratamos de acolher a equipe e organizar a escola para início das aulas. Para as demais, realizamos planejamentos das atividades coletivas e todos os anos, a partir da avaliação, definimos metas de trabalho (aspectos que iremos melhorar). Nestes encontros, realizamos estudos e ações para estas metas.

A organização das salas de atividades é feita pelos(as) educadores(as); no PPP, constam princípios para a organização dos espaços e indicações do que os estudos apontam que deveria ter em salas para esta faixa etária.

O instrumento de avaliação usado é o proposto pelo MEC: “Indicadores de Qualidade da educação Infantil”. Todos os anos, em reunião pedagógica, o instrumento é analisado com todo o grupo e adaptado para nossa realidade. Esta escola tem optado por aplicá-lo na penúltima reunião com pais, pois há uma maior participação, e na última apresentamos os resultados.

3 ALGUMAS ANDANÇAS ATÉ CHEGARMOS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Cada criança que nasce é uma espécie de surpresa para a humanidade. E é nesse espírito que elas devem ser recebidas. (COMEÇO..., 2016).

Nesta parte, transitamos por alguns documentos oficiais revelando o percurso da busca de um currículo da Educação Infantil. Evidenciamos o marco da chegada dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) no currículo brasileiro, o marco das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009). Em seguida, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) para a Educação Infantil, sua estrutura, contexto histórico e a proposta para os bebês e crianças bem pequenas. Ainda nesta seção, conceituamos o que é experiência de aprender na Educação Infantil.

3.1 TRANSITANDO PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS NA BUSCA DE UM CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Campos e Barbosa (2015) apontam que, para discutirmos a história da Educação Infantil, precisamos considerar todas as lutas, em suas diferentes dimensões (ideológica, econômica e social) que envolvem uma profunda reflexão sobre o papel da mulher, da família e das crianças na sociedade.

Vitória (2016) aborda que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil tem em torno de cento e oitenta anos, inicialmente vinculado a cursos livres, como a pré-escola, e ao assistencialismo, como creche, comumente destinado a crianças de baixa renda, perpassado por influências higienistas, até percorrer objetivos educacionais. A autora afirma que, com certeza, a forte demanda social impulsionou conquistas e avanços referentes à formação de professores e financiamento. Caracteriza que um dos maiores desafios para a concretização da identidade da Educação Infantil está intrinsecamente ligada à discussão de um currículo e proposta pedagógica.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, configura-se uma nova necessidade social, um lugar para deixar as crianças. As lutas pelas creches nascem desta organização da sociedade dita moderna e passa a ser reforçada pelos movimentos feministas que reivindicam os direitos das mulheres. Com o tempo, passa-se a questionar a qualidade do atendimento destas instituições e, por meio de outras disputas e discussões, a creche passa a ser defendida e exigida como um direito das crianças, sendo garantida oficialmente na Constituição Federal (BRASIL,

1988) que, em seu artigo 205, apresenta a educação como um direito fundamental, determinando que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Campos e Barbosa (2015) ressaltam que, com o reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394, de 1996) dando vazão para esta política pública, as atenções se voltam para a *práxis* pedagógica buscando romper práticas meramente assistencialistas, colocando na pauta discussões de concepções de criança e infância, num movimento em que havia muitas disputas permeadas por avanços legais e alguns retrocessos.

Podemos destacar um documento dessa época, bastante importante – *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* –, escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, o qual aborda os direitos das crianças, explicitados abaixo, esmiuçando, com exemplos no texto, cada um deles:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Este texto é considerado um marco para a educação de bebês e crianças bem pequenas, pois até então não tínhamos menção em documentos do MEC sobre o trabalho pedagógico realizado nas creches. Podemos verificar que seus apontamentos são atemporais e permanecem válidos nos documentos posteriores.

Um exemplo de retrocesso foi a Emenda Constitucional (PEC - nº 233/1995), a qual sentenciava que a Educação Infantil de zero a três anos, devido a não ser prioridade no governo, sob o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, deveria ser ofertada por meio de parcerias da sociedade civil com o Estado.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), um marco muito importante para essa etapa da educação, legitima seu caráter pedagógico, porém este material sofreu muitas críticas, principalmente por trazer uma organização por áreas de conhecimento, conformando-se a lógica estabelecida ao Ensino Fundamental.

Em 2009, impulsionada pelo Parecer CNE/CEB nº 20, foram legitimadas as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório no qual encontramos os princípios que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas da Educação infantil:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

A proposição de um documento regulatório visa enaltecer as singularidades da Educação Infantil, rompendo com a nossa tradição que tinha como escopo a preparação para o Ensino Fundamental, efetivando-se por meio de práticas escolarizadas, numa perspectiva que respeite proposições trazidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que considera a criança como

Sujeito histórico e de direitos que as interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 25-27).

Destacamos ainda a alteração na Lei nº 12.796, de 2013, que em seu artigo 26 define que todos os currículos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, deverão ter uma base nacional comum. E a Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que reafirma a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Sendo a Educação Infantil parte da Educação Básica, deverá ser contemplada na BNCC. As DCNEI (2009) representam um certo consenso na Educação Infantil, sendo um documento maior; ou seja, a Base dele derivou das Diretrizes e orienta o trabalho pedagógico.

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Iniciamos narrando o início da construção da BNCC para a Educação Infantil. Rita Coelho³, que esteve na coordenação geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC), participou das primeira e segunda versões da BNCC, trabalhou para que esse documento contemplasse a Educação Infantil de forma a garantir suas especificidades e sua identidade pedagógica prevista nas DCNEI (2009). Em entrevista a Telma Vitória, narrou o processo de elaboração e afirmou que a primeira etapa consistiu em analisar as propostas pedagógicas que estavam no PAR 2014⁴; foram examinadas 1.469 propostas de 27 unidades federadas por intermédio do trabalho de 14 consultoras. Estas pesquisas demonstraram:

- Ausência de referência às DCNEI;
- Distorção de conceitos e concepção;
- Orientações inadequadas e insuficientes;
- Formas diversas de organização curricular tais como matriz curricular;
- Grade, por disciplina, por datas e outras;
- Forte caráter preparatório para o ensino fundamental;
- Brincar reduzido a uma estratégia didática;
- Pouca referência aos bebês; práticas pedagógicas que não se relacionam com as DCNEI. (VITÓRIA, 2016, p. 6).

Em junho de 2015, foi instituído um Comitê de Assesores para coordenar a construção da BNCC, sendo que o comitê da Educação Infantil foi composto, à época, pelas professoras: Zilma Ramos de Oliveira e Maria Carmem Silveira Barbosa. Concomitantemente, foi criada a Comissão de especialistas, totalizando 116 pessoas. Devido à Educação Infantil não trabalhar por disciplinas e áreas, foram contratados mais dois especialistas dessa etapa de ensino: a professora Dra. Sílvia Helena Cruz e o professor Paulo Sérgio Fochi, à época doutorando na Universidade de São Paulo (USP).

Historicizando este processo, Rita Coelho revela que a primeira versão preliminar do documento foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015, no Portal da Base. Esta consulta pública teve 370.000 contribuições; obteve, ainda, quatro pareceres de leitores críticos e outros

³ Socióloga e militante histórica na defesa dos direitos das crianças. Sua experiência profissional de longa data inclui inúmeros trabalhos em rede pública municipal, sendo reconhecida sua atuação em Belo Horizonte, assim como na presidência da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME – e na constituição do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil – MIEIB.

⁴ O Plano de Ações Articuladas é o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=104>. Acesso em: 12 ago. 2019.

quatro pareceres de coletivo de instituições de Educação Infantil. Ocorreram mais de 80 reuniões para a discussão desta proposta, que contou com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Todos pela Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Após incorporar muitas alterações, a segunda versão do documento foi disponibilizada em 03 de maio de 2016. Previa-se que, entre junho e agosto de 2016, esta versão fosse discutida em reuniões estaduais, coordenadas pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e Undime e uma versão final fosse encaminhada pelo MEC para o CNE até novembro. Esperava-se que a deliberação final e aprovação da resolução fosse realizada até dezembro de 2016.

Todo esse processo planejado sofreu uma forte ruptura com os acontecimentos no cenário político brasileiro. Muitas tensões e disputas estavam em jogo. Tivemos um forte discurso crescente liderado pelo Movimento Escola sem Partido e igrejas que questionavam as metas do PNE com acusações de doutrinação ideológica, defendendo a exclusão de temas relacionados às diversidades. Em 12 de maio de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff foi afastada do cargo, e seu vice Michel Temer trocou vários membros do gabinete; Rita Coelho e grande parte dos conselheiros da educação foram demitidos.

Fochi (2018) nos alerta sobre as marcas trazidas neste processo descontínuo da elaboração da BNCC, o que afetou diretamente este documento; assim, devemos conhecer, problematizar e refletir com muita seriedade, já que a versão homologada teve perdas neste processo. Após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a BNCC foi retirada dos consultores e passada para o Movimento Todos pela Base da Educação Nacional, que tem empresários como parte dos integrantes.

Observamos, nos artigos trazidos na introdução desta pesquisa, que a BNCC em sua segunda versão, em 2016, apresentava muitos dissensos para a Educação Infantil. Devemos nos atentar que este rompimento levou o documento para as mãos de pessoas que não acompanharam diretamente o processo de construção; com isto, o percurso e a lógica estabelecida acarretou em algumas consequências, as quais precisamos localizar para abordarmos com profundidade os pontos problemáticos para não cairmos em críticas esvaziadas.

Uma das críticas sobre a construção da BNCC é a possível perda de autonomia do educador. Neste sentido, a coordenadora geral afirmou “[...] que a Base dá direção ao trabalho

do professor, mas não determina o como” (VITÓRIA, 2016, p. 7); portanto, não reconhece nenhuma perda neste sentido.

Uma das críticas à BNCC é o seu vocabulário ligado às disciplinas de Didática e Psicologia, como: objetivos, aprendizagem e desenvolvimento. Em relação a isto, Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019, p. 41) ressaltam:

A estratégia adotada pelo governo brasileiro de construir uma Base pelo discurso dos objetivos, das competências ou habilidades foi uma decisão do grupo com maior poder no debate; todavia, é possível pensar numa Base escrita a partir de outra referência teórica e metodológica. Ter uma Base Nacional não significa ter esse modelo ou ainda essa BNCC (2017). Por exemplo, os objetivos podem ser construídos de modo fechado, com um produto definitivo, ou estabelecidos de modo aberto, processual, inclusivo. Talvez a questão não seja ter uma Base, tema que já havia sido definido no campo da disputa democrática desde a CF, mas a abordagem político-teórica e metodológica com a qual ela foi realizada.

Os autores afirmam ainda que a Base não é currículo, mas balizadora, cabendo às redes, escolas e comunidades constituírem diálogos que, por meio da escuta das crianças e seus territórios, construam sua identidade em consonância com a cultura local. Enfatizam que não podemos perder de vista que,

Para uma criança, estar na escola é diferente de estar em casa, na rua, no parque com os amigos e com a família. A escola é o lugar onde ela amplia, aprofunda e complexifica sua compreensão de si mesma e do mundo que habita; é o espaço de encontro com a multiplicidade, pluralidade, alteridade, o novo, num contexto de diálogo e compreensão mediado por adultos capazes, que contribuem para o conseqüente avanço dos processos de desenvolvimento de todas as crianças e sua cidadania. (VERCELLI; ALCÂNTARA; BARBOSA, 2019, p. 48).

A seguir, retomamos outras críticas tecidas durante a construção da BNCC (2017), a fim de compor reflexões a serem consideradas numa leitura crítica a este documento oficial da educação brasileira. Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016); Santiago e Faria (2016); Gobbi (2016); Souza (2016); Tiriba e Flores (2016) são autores que debatem esta temática, apresentando os seguintes argumentos:

- a) um currículo por bases fere a diversidade e multiplicidade das culturas infantis;
- b) o histórico de sua construção;
- c) ser apenas um recorte do currículo italiano, não apresentando a participação devida em sua construção;
- d) etapista e objetivadora, desconsidera a criança em sua inteireza e complexidade;

- e) não propõe uma educação intercultural com intencionalidade para o combate às desigualdades e ao preconceito;
- f) desconsidera os povos e comunidades tradicionais brasileiras, partindo de modelos ocidentais.

Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016), responsáveis pela redação até a segunda versão explicam que este documento pode ser utilizado para buscarmos a equidade num país com tanta desigualdade a partir de alguns consensos já construídos e expressos na DCNEI (2009). Defendem a divisão etária, explicitam que foi uma decisão intencional com o objetivo de dar maior visibilidade aos bebês. Ressaltam que, se observarmos os objetivos, eles estão escritos de forma flexível e apontam que somente o documento se tornar oficial de caráter mandatório não garante sua implementação; será necessário analisá-los criticamente com a equipe dos profissionais das escolas, pensarmos no número de crianças por professor, constituirmos uma boa relação com as famílias e comunidade local. Também indicam a necessidade de melhorarmos a qualidade da formação inicial dos professores. Por fim, fazem um chamado para que usemos a discussão da BNCC (2017) para levantarmos as demandas necessárias para o poder público; somente assim conseguiremos promover a igualdade.

Fochi (2018) alerta que devemos nos atentar para as ementas dos campos de experiência e os direitos das crianças previstos na BNCC, pois, quando entramos no site do MEC e pesquisamos este documento, somos encaminhados para baixarmos o arquivo com a tabela dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que reduz a nossa possibilidade de compreensão, pois acessamos apenas parte do documento, sendo que os princípios explicitados nas ementas e os direitos de aprendizagem devem ser nossos grandes balizadores.

A etapa da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017) contém apenas dezoito páginas das seiscentas páginas do documento, na íntegra. Inicia-se resgatando a nossa legislação que a reconhece como direito de todas as crianças brasileiras e sua inserção na Educação Básica. Apresenta a construção da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Resgata a concepção de criança prevista na DCNEI (BRASIL, 2009), bem como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, sendo: as interações e as brincadeiras. A partir disso, anuncia os direitos de aprendizagem.

Na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2017), esses direitos estavam destrinchados a cada campo de experiência; em sua última versão, esta parte foi suprimida. Os direitos ficaram da seguinte forma:

Figura 4 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

Após a apresentação dos direitos, aborda-se a premência da intencionalidade educativa, revelando o papel do trabalho educativo: “[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

Em seguida, são apresentados os cinco campos de experiência que foram elaborados para assegurar os direitos citados, com uma ementa que aborda os aspectos que compõem o desenvolvimento integral da criança em cada campo. Os campos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em continuidade, são propostos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiência. Eles são organizados em três grupos etários, uma divisão inaugural em nossos documentos. É preciso salientar que também há uma tensão entre os pesquisadores

da infância. De um lado, os que defendem esta divisão, pois ela explicita e reconhece as especificidades de um grupo muito invisibilizado nas produções acadêmicas (os bebês); do outro, os que defendem que esta divisão é “etapista”, desconsiderando a criança real e única, uma vez que a divisão etária proposta é: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Após os objetivos, são apresentados indicativos para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Mas como falar em campos de experiência sem conceituar o termo. Isso é o que veremos a seguir.

3.3 CARACTERIZANDO O QUE É EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da educação, encontramos vários autores que caracterizam nosso processo de aprender como algo que ocorre por meio das relações que estabelecemos com o ambiente, processados internamente pelos órgãos dos sentidos. Um destes autores foi Dewey, como aborda Teixeira (2010, p. 33):

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros.

E continua relacionando com o que significa a experiência educativa:

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Delimitando sua integralidade na existência humana, o autor ressalta que se não conhecêssemos as experiências humanas, ainda estaríamos vivendo como nossos antepassados, mas que nas relações que vamos estabelecendo vamos nos apropriando e criando outras formas de pertencer ao mundo.

Para compreendermos a proposição dos campos de experiência, algo inaugural nos documentos educacionais brasileiros, é importante localizarmos o que isto significa e o motivo desta escolha. Uma das grandes críticas ao RCNEI (BRASIL, 1998) era o fato de se conformar

a lógica do Ensino Fundamental, estruturando-se por áreas do conhecimento. As DCNEI (BRASIL, 2009) indicam o rompimento desta lógica estabelecida.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiência que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos e projetos fugindo de rotinas mecânicas. (BRASIL, 2009, p. 95).

Esta indicação está pautada na compreensão de que esta compartimentação não faz sentido para os bebês e crianças, pois seria desconsiderar a integralidade em seus processos de aprendizagens e desenvolvimento. Portanto, construir uma BNCC por meio dos campos de experiência foi uma novidade, que teve como inspiração o currículo italiano que é reconhecido e aclamado em diversos lugares como uma experiência exitosa em lidar com a complexidade da educação infantil.

Inferimos que é impossível uma leitura crítica da BNCC (BRASIL, 2017) sem conhecer estas escolhas e motivações e sem buscar bibliografias complementares para uma compreensão do que significa pensar em campos de experiência. Essa é uma pedagogia que investe na interação do indivíduo com o mundo, destacando cada vez mais o papel do pedagogo, como autor da sua *práxis* pedagógica que garante os direitos das crianças e por meio das diferentes linguagens oportuniza o acesso delas aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para tanto, é imprescindível localizar o que é experiência na Educação Infantil, quais são as intenções, no que se difere das áreas de conhecimento.

Augusto (2013) aponta que na língua portuguesa a palavra experiência pode ser utilizada com sentidos diferentes. No mundo profissional, ter experiência agrega valor de conhecimentos da realidade; no campo da ciência, podemos utilizar para falarmos de experimentos e muitas vezes também é atribuída como sinônimo de vivência. Assim, é importante delimitarmos e conceituarmos o que entendemos por experiência de aprender na Educação Infantil.

Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social. Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica (AUGUSTO, 2013, p. 22).

Para diferenciar experiência de vivência, a autora evidencia que todos os dias passamos por muitas situações, porém a maior parte não se constituirá em uma experiência promotora de

conhecimento, caso não se transforme em sentido para as nossas vidas. Esta forma de compreensão da experiência converge com as ideias de Larrosa (2002). Para ele, experiência é algo capaz de nos transformar, de nos marcar nas entranhas.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa. Não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Fochi (2015), a grande mudança incide essencialmente no protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem. Evidenciando também a importância de se estruturar uma nova lógica na didática rompendo com as divisões disciplinares, impostas pelo nosso currículo por áreas.

A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade. (FOCHI *apud* FINCO, 2015, p. 221).

Para fundamentar o trabalho com campos de experiência, Fochi (2015) retoma a “didática do fazer”, trazida por Bondioli e Mantovani (1998), os quais propõem três princípios capazes de sustentar as experiências como motores propulsores da aprendizagem das crianças: a ludicidade, a continuidade e a significatividade.

O princípio da ludicidade traz à tona as particularidades das crianças em seus processos de descobrirem o mundo e construírem significados; também evidencia o caráter provisório das elaborações das crianças, ressignificando o erro, trazendo-o como parte do seu processo de construção, repleto de tentativas, idas e vindas.

Os campos de experiência como espaço da ação humana abrigam o comportamento lúdico e isso significa organizar um contexto que favoreça o acesso a um repertório de informações ampliadas. Dando como exemplo o uso de materiais não estruturados combinado com pequenos brinquedos, as crianças inventam cidades, constroem narrativas sobre as organizações sociais percebidas por elas, evidenciam seus argumentos provisórios sobre as necessidades de um espaço social e particular e experimentam papéis percebidos e desejados por elas. Combinam jogo de faz de conta com atividades exploratórias e criativas. (FOCHI, 2015, p. 225).

Porém somente a ludicidade não é suficiente para o processo de aprender e aprofundar as experiências. Outro pilar importante elencado por Bondioli e Mantovani (1998) é o da

continuidade. A criança precisa testar possibilidades, repetir suas ações de forma que possa elaborar suas hipóteses para construir suas aprendizagens. Nesse sentido, Fochi (2015, p. 226) ressalta:

Como a realidade da criança é ainda bastante fragmentada, marcada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas. Isso significa dizer que a continuidade implica condições objetivas (i) de tempo, para que as crianças possam permanecer em seus percursos de investigação; (ii) de materiais em quantidade suficiente para que cada criança do grupo não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório de negociações entre os próprios materiais; (iii) de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo local, sem que as obrigue a permanecer todas em uma mesma atividade por longos períodos de tempo; e (iv) de grupo, pois já se sabe que as crianças conseguem atuar melhor quando estão em pequenos grupos

Por fim, o último princípio destacado como sustentador das aprendizagens na perspectiva dos campos de experiências é o da significatividade em que reside o espaço para criação de sentidos, significados pessoais, onde é imprescindível a clareza de que a construção dos conhecimentos acontece dentro de cada um e não fora.

A produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: (i) a autoria, não são tomados de algum lugar pronto, mas construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo; (ii) a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (HOYUELOS, 2006, p. 177); e (iii) a provisoriedade, pois os significados produzidos não são rígidos, mas são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento. (FOCHI, 2015, p. 226).

O currículo por campos de experiência há tempos faz parte da educação das escolas infantis da Itália. Esse país é precursor nesta forma de conceber o currículo. Há anos, muitos autores discutem esta concepção e têm organizado os documentos educacionais e suas práticas pedagógicas neste sentido. Rinaldi (1999) aponta que, em sua experiência nas escolas de Reggio Emilia, houve a necessidade de mudanças na forma de estruturar o planejamento, pois tradicionalmente os(as) professores(as) costumam, no início do ano, elaborar um plano, definindo claramente os objetivos, prevendo as etapas que pretendem percorrer para alcançar com as crianças.

Há muito tempo, em Reggio Emilia, os professores trabalham com o que eles chamam de “currículo emergente”. Nesta prática, os(as) profissionais lançam os objetivos educacionais gerais, mas não preveem, antecipadamente, os objetivos específicos de cada projeto ou atividade; ao invés disto, elaboram hipóteses sobre possibilidades que poderiam ser alcançadas

levando em consideração seus saberes sobre as crianças e experiências anteriores. Os objetivos são flexíveis e vão sendo adaptados com os interesses e necessidades das crianças.

Outros aspectos muito elementares nesta concepção de educação referida por Rinaldi (1999) é a posição que a família ocupa, sendo considerada parte integrante. A educação é feita de forma compartilhada pela tríade: criança, família e escola. Outro aspecto de grande relevância é a concepção de criança, protagonista do seu aprendizado, respeitada nos seus direitos e sempre ocupando um lugar de capaz, curiosa, ativa. Além disto, uma visão que transpõe uma educação voltada apenas para as necessidades, mas que intenciona o desenvolvimento integral em sua amplitude de possibilidades e riqueza de explorações.

Na verdade, a escolarização, para nós, é um sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo. Um ponto, entre muitos, parece-nos ser fundamental e básico: a imagem das crianças. O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, e a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. (RINALDI, 1999, p. 118).

Como podemos ver, toda a educação é pensada na inteireza do ser, em que a escola é colocada como parte desse processo humanizador. Está a serviço de contribuir com a formação na sua integralidade, onde todos os conteúdos são intencionalmente baseados em princípios, valores que vislumbram um ser humano capaz de se relacionar e viver em sociedade.

4 O DESVELAR DE UMA REALIDADE: INQUIETAÇÕES SOBRE UM PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais ludicamente. (FREIRE, 1978, p. 9).

Nesta parte, apresentamos a metodologia, explorando os critérios estabelecidos para esta pesquisa, os sujeitos envolvidos, a análise dos dados, sinalizando algumas verdades provisórias construídas com este estudo.

4.1 AS DILIGÊNCIAS ESTABELECIDAS PARA ESTA PESQUISA: A METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de cunho qualitativo do tipo intervenção. Optamos pela pesquisa qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (2015), “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito deles”. Para fundamentar a pesquisa qualitativa, as autoras recorrem a Bogdan e Biklen, que elucidam cinco características como estruturantes deste tipo de pesquisa:

- 1- A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3- A preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto;
- 4- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
- 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (BOGDAN; BIKLEN *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 11).

A intervenção está pautada na pesquisa-ação e, de acordo com Severino (2016), tem por objetivo intervir no contexto a fim de modificá-lo. Malheiros (2011) aponta que uma intervenção é feita numa determinada realidade para que, posteriormente, os resultados possam ser analisados. Para esse autor, na pesquisa-ação é necessário compreender a realidade e o contexto do problema para, em seguida, implementar uma intervenção. Esse tipo de pesquisa objetiva um aumento de conhecimento acerca de um dado fenômeno.

Os dados para se conduzir uma pesquisa-ação, segundo Malheiros (2011, p. 109), são:

1. Identificar o problema de pesquisa. Essa identificação poderá ocorrer no nível do senso comum, já que será seguida de uma etapa diagnóstica;
2. Realizar o diagnóstico para se compreender a essência do problema, servindo de subsídio a futuras hipóteses de intervenção;
3. Construir o referencial teórico com base no diagnóstico traçado;
4. Estruturar o modelo de intervenção delimitando período, espaço, sujeitos envolvidos e forma de avaliação;
5. Identificar, por meio de instrumento próprio, o resultado da intervenção realizada;
6. Realizar a análise dos dados e chegar às suas conclusões.

Os instrumentos de coleta de dados foram: os encontros formativos com as professoras e parte da documentação pedagógica produzida pelas professoras da unidade escolar pesquisada.

Para analisar a BNCC (BRASIL, 2017), recorreremos à abordagem do ciclo de políticas públicas de Stephen Ball e seus colaboradores, que vem sendo utilizada em diversos países para a análise de políticas educacionais.

Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) apontam a natureza complexa e multifacetada de qualquer política pública. Propõem um ciclo contínuo com três aspectos que precisam ser considerados para uma análise: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A política proposta estabelece relações com as intenções do governo, seus assessores, departamentos educacionais, considerando também as escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas surgem. A política de fato é constituída pelos textos políticos e legislativos que são basilares para que alcancem as práticas. Já a política em uso se refere aos discursos, práticas institucionais que são estruturados no processo de implementação. Para estes autores, os profissionais que trabalham nas escolas não estão totalmente fora dos processos de formulação e implementação das políticas, pois participam das disputas ideológicas e são os responsáveis pela sua implementação, onde a política é sujeita à interpretação.

Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) apresentaram, de forma mais refinada, o ciclo das políticas públicas, renomeando para três contextos: influência, produção de texto e contexto das práticas. A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, os três contextos, relacionando-os com a presente pesquisa.

O contexto de influência se refere ao modo como as políticas são iniciadas, como são elaborados os discursos políticos. Vimos na terceira parte desta pesquisa que, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação brasileira deveria ter uma base nacional que

orientar seus currículos, ainda que haja muitas divergências neste quesito entre os(as) pesquisadores(as) da Educação Infantil sobre a necessidade de existir uma base para essa primeira etapa da Educação Básica. Este processo é narrado nesta pesquisa, revelando esta disputa conflituosa e que teve sua inserção referendada pela legislação vigente.

Já no contexto de produção, que diz respeito ao texto em si, podemos averiguar a linguagem e o resultado das disputas e acordos. Neste, vimos que apenas dezoito páginas da BNCC (2017) são dedicadas à etapa da Educação Infantil. É o primeiro documento a propor os campos de experiência; sua organização propõe direitos de aprendizagem e se conforma à lógica estabelecida de definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos para as demais modalidades de ensino.

O contexto da prática se relaciona em como esta política está sendo implementada, que discursos estão sendo produzidos, que tipo de relações, interpretações estão sendo feitas. A seguir, apresentaremos uma possibilidade de interpretação da BNCC (BRASIL, 2017), realizada em uma creche do município de São Bernardo do Campo.

A equipe de gestão da creche “Grumixameira”, perante o desafio de compreender a BNCC e transpor para seu currículo, investiu na formação continuada como arena para estas discussões, abrangendo muito além do documento em si, para construção dos saberes sobre esta base, mas tentando buscar em profundidade a relação com a experiência de aprender na educação infantil, buscando delimitar o papel deste profissional.

4.1.1 Os encontros formativos

[...] nós somos profissionais que estamos experimentando um jeito de fazer educação que nós desconhecemos, não é aquele que a gente viveu enquanto alunos, e para isto a gente tem de fazer e pode fazer melhor se fizermos em companhia (FOCHI, 2018).

Esta seção será escrita em primeira pessoa, uma vez que me proponho a historicizar a trajetória formativa sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que venho realizando com as professoras da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Grumixameira”, localizada na cidade de São Bernardo do Campo, a qual coordeno, desvelando algumas construções deste percurso, motivações e verdades provisórias. Entendo que narrar este percurso pode revelar o modo como opero, além de me ajudar na análise dos dados, oportunizando uma compreensão em qual universo formativo as professoras, sujeitos desta pesquisa, estão imersas. Nesse sentido, intencionalmente proponho que, ao percorrermos a trajetória realizada por minha equipe,

seja explicitada as minhas motivações, como elas foram construídas internamente, para que fossem levadas ao grupo de professoras. Esta tarefa está carregada da minha subjetividade com minhas seleções, memórias, interpretações, porém considero uma proposta que pode revelar dados sobre os desafios da coordenação pedagógica, como se consolida este formar, formando-se.

Vale lembrar que tal formação iniciou no ano de 2017, pois foi o momento de discussão do documento, portanto, do plano formativo, mas daremos ênfase nos processos formativos ocorridos em 2018 e alguns exemplos de como a formação tem gerado mudança na cultura escolar desta unidade com reverberações em 2019 no cotidiano da unidade escolar, bem como a apropriação feita pelas professoras que percorreram este movimento formativo.

Seria impossível apresentar todos os encontros formativos, estratégias utilizadas e contextos propostos. Diante deste desafio, utilizei como critério escolher as estratégias que avalio que foram mais potentes na nossa aprendizagem acerca dos campos de experiência que mais repercutiram em nossos discursos e práticas. Para melhor visualização, apresento a lista da seleção feita, sendo treze contextos nesta seção e dois na seção “algumas reverberações da formação”:

1. Traçando um caminho: O plano formativo;
2. Em busca da teoria que nos embasa;
3. Homologia com a proposta da argila;
4. Uma pesquisa com muitos sentidos e sabores;
5. As narrativas dos processos pedagógicos: nascem nossas mini-histórias;
6. A estética, um direito que reside nas sutilezas;
7. Ah se eu pudesse Cambaxirra! Uma história com continuidades;
8. Ressignificando as pautas, desconstruindo as atas para registros com as reflexões do grupo;
9. Cadernos de marcas individuais: um convite à criatividade;
10. Literatura: acesso a cultura mais elaborada;
11. Uso das metáforas para construção de sentido;
12. A transformação do refeitório;
13. Tematizando: muitas linguagens e possibilidades para brincar com carrinhos;
14. Ressignificando os relatórios de aprendizagem: implicações dos nossos estudos;
15. Sessões do brincar heurístico como direito.

4.1.1.1 Traçando um caminho: o plano formativo

Desde a minha chegada à referida unidade escolar em 2010, havia indicações para que fosse realizada a revisão da proposta curricular do município abarcando uma discussão em rede sobre as DCNEI (2009). Constantemente, este era um apontamento em nossas reuniões com representantes da Secretaria de Educação (SE), porém essa pauta não era assumida como prioridade. Em 2016, houve dois marcos que considero importantes para que me sentisse mais segura e levasse a proposta do plano formativo para a equipe: o primeiro foi o convite para participar de um grupo de estudos, organizado por algumas orientadoras pedagógicas (OPs) com a proposta de estudarmos o livro: *“Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro”*; o segundo, uma palestra ministrada pela professora Maria Carmem Silveira Barbosa, que abordou os campos de experiência. Decidi que não deveria mais aguardar decisões da SE. Faria os estudos, mesmo com as minhas limitações, com a perspectiva de romper com as áreas de conhecimento.

Estes dois marcos fomentaram o desejo, a necessidade e me deram um pouco de segurança para me lançar a este desafio. Foi quando propus, juntamente com a diretora da época, e juntas levamos para o grupo de educadoras a proposta, ressaltando que iríamos acolher o que o grupo colocasse como desejo de estudo; porém seria contemplado como campo de experiência e iniciariamos conceituando o que é experiência na escola da infância. O grupo de educadores acolheu a indicação da dupla gestora, o que resultou no plano de formação a seguir:

Quadro 11 – Plano formativo de 2017 da creche “Grumixameira”⁵

Plano de formação 2017

No levantamento feito sobre quais seriam as necessidades de formação dos educadores para 2017 surgiu uma variedade razoável de conteúdos, impossibilitando, assim, as possibilidades de escolha de um único assunto. Além disso, nós da gestão entendemos que é urgente refletir sobre a abordagem presente nos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e também a Base Nacional Comum Curricular (BCNN), que propõem uma Pedagogia por Campos de Experiência.

Considerando nosso lugar de escola pública, avaliamos que é fundamental que nossos educadores conheçam quais são os indicativos desta pedagogia e em que concepção ela está sustentada. Não podemos negar nossa responsabilidade em iniciar o processo de compreensão e implantação dessa proposta, mesmo que isto nos pareça difícil.

Esta situação nos levou a propor que o plano de formação se iniciasse com esta demanda de discussão sobre o que significam os Campos de Experiência e que práticas educativas esta proposta indica. Este caminho sugerido apoia-se na ideia de que antes de elaborarmos um plano para tratar das “áreas de conhecimento” apontadas pelos educadores

⁵ O plano formativo está como foi colocado no PPP de 2017. Não consta as etapas do 2º módulo, pois foram inseridas posteriormente, considerando o percurso do 1º módulo.

para estudo, na qual Arte aparece com maior número de indicações, é preciso estudar sobre os Campos de Experiência porque esta pedagogia diverge da ideia de áreas de conteúdos, ou seja, propõe uma nova maneira de pensar os planejamentos e práticas na educação infantil e também nas outras modalidades de ensino.

Apoiados nessas afirmações, iniciamos os estudos de 2017 refletindo sobre o que nos indica os documentos oficiais e depois estudamos as diferentes linguagens, como constam na BNCC, começando por “Traços, cores e imagens”, que se aproxima da sugestão mais apontada pelos educadores.

Objetivo geral:

Adequar as práticas desta escola para que se aproximem daquilo que é indicado na BNCC para a Educação Infantil e que isto aconteça com a compreensão e envolvimento de todos os educadores.

Objetivos de aprendizagem:

- Verificar se os educadores compreenderam o que significa a Pedagogia por Campos de Experiência;
- Verificar se os educadores compreenderam o que significa “ter experiência” na educação infantil;
- Verificar se os educadores conseguiram desenvolver seu trabalho considerando e respeitando o grande desejo das crianças conhecerem o mundo que se expressa na enorme curiosidade que têm sobre tudo, e que seus planejamentos sejam guiados por isto;
- Verificar se os educadores entenderam a importância da observação atenta dos interesses das crianças para, a partir deles, criar condições para que a experiência educativa expanda os conhecimentos e significação das crianças;
- Verificar se os educadores ampliaram suas práticas oferecendo diferentes experiências para que as crianças aprendam mais sobre imagens, cores, e as diversas linguagens artísticas.

Desenvolvimento do plano

Desdobramos este plano em dois módulos que serão trabalhados em sequência, sendo que o segundo depende do desenvolvimento do primeiro:

Módulo 1 – Conceituação da Pedagogia por Campos de Experiência;

Módulo 2 – Campo de Experiência: traços, sons, cores e imagens.

ETAPAS 1º MÓDULO:

1ª Etapa:

Situar historicamente o surgimento da Pedagogia dos Campos de Experiência.

2ª Etapa:

Conhecer e compreender a concepção envolvida nesta pedagogia e refletir sobre os conceitos que envolvem os Campos de Experiência.

3ª Etapa:

Levantar quais são os desdobramentos dessa proposta na prática educativa desta escola.

4ª Etapa:

Discutir a prática sob esta perspectiva.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de J. W. Geraldini. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

OLIVEIRA, Z. R. de (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

Fonte: PPP 2017 da creche “Grumixameira”.

4.1.1.2 Em busca da teoria que nos embasa

Algumas propostas, em minha avaliação, foram potentes e propulsoras de reflexões importantes para a conceituação da experiência, de um currículo por campos e de criança protagonista que almejamos em nosso cotidiano. Iniciamos nossos estudos com dois textos: *A experiência de aprender na Educação infantil*, de Silvana de Oliveira Augusto, e *Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência*, de Paulo Sergio Fochi. Durante o nosso percurso, utilizamos vários textos; entretanto, estes foram essenciais para nossa reflexão acerca da proposição dos campos de experiência.

4.1.1.3 Homologia com a proposta da argila

Propus a leitura dos textos, porém passei a me questionar em como marcar o grupo, com a potência do conceito de experiência cunhado por estes autores. Elaborei uma atividade prática,

com argila, material este que é pouco utilizado na escola; considerei muito adequado para a homologia do processo, pois ainda aproveitaria aproximá-lo das professoras, levantando, por meio das ações delas, possibilidades de trabalho com as crianças. Fiz uma pesquisa e elaborei as quatro etapas descritas a seguir:

- 1ª Conhecimentos prévios – exploração livre do material;
- 2ª Apresentação de algumas possibilidades – a partir das imagens, modelar algo;
- 3ª Conhecendo a exposição – sua autora e contexto – uma obra coletiva;
- 4ª Estabelecendo diálogos com os textos e nossas práticas.

Quando as docentes chegaram à sala de reunião, encontraram uma mesa com argila e potes com água. Foram convidadas a modelarem o que quisessem.

Figura 5 – Professoras explorando a proposta com argila



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As professoras recorreram aos seus repertórios e construíram panelinha, flor, tartaruga, sol, cestinha de frutas, borboleta, panelinha. Alguns exemplos abaixo:

Figura 6 – Algumas produções com argila realizadas pelas professoras



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante a proposta, assumi o papel da “professora” da turma, fui observando o grupo e criando memórias, fiz alguns esquemas em um bloquinho e fotografei o processo. As professoras apresentaram o que fizeram e foram convidadas a dar um nome para suas produções. Em seguida, analisaram algumas obras; apresentei para elas imagens dizendo apenas que se tratava de uma artista que trabalha com argila.

Figura 7 – Imagens da exposição "Here&There" (Aqui e ali)



Fonte: <https://www.dw.com/pt-br/artista-brasileira-%C3%A9-destaque-na-documenta-em-2012/a-16032053>

A cada imagem apresentada, convidava as professoras a falarem sobre o que viam, quais eram suas impressões. Após apreciarem, foram novamente convidadas a estabelecer uma relação com o que viram e expressar na argila.

Figura 8 – Produção das professoras após a observação das imagens



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na terceira etapa, as professoras foram conhecer a artista Ana Maria Maiolino e a história da instalação "Here&There". Li trechos de uma entrevista realizada com a artista na

qual contava suas intenções ao montar uma instalação próxima da casa dos Irmãos Grimm, relacionando com a segunda guerra mundial e a ditadura militar brasileira. Após toda esta explanação, as professoras fizeram uma única “obra” em grupo. O grupo da manhã fez uma mão relacionando com o trecho da entrevista que a artista abordou como sendo um grande instrumento humano. Já o grupo da tarde fez uma casa, remontando o sentido poético que Maiolino trouxe ao visitar a Alemanha.

Figura 9 – Produção das professoras em subgrupos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em seguida, conversamos sobre o que foi vivido. Fui retomando, por meio dos seus registros, as falas, as expressões, as sensações, e juntas relacionaram com os textos estudados. Na primeira etapa, as professoras trouxeram seus repertórios, memórias. Uma delas nos contou da sua infância em Minas Gerais, que brincava com barro na beira de um rio. Houve quem sentiu falta de outras ferramentas para manipular a argila, tais como: palitos, colheres. Uma professora relacionou a atividade com o filme *Ghost* causando muitas risadas ao lembrarmos das cenas românticas.

Na próxima etapa, quando olharam para as imagens isoladas da artista, reagiram questionando o que seria aquilo. Por que as pessoas se interessariam em ver algo assim? Seriam cobras? Fezes? E reproduziram o que viram; a leitura que fizeram: a cama, as cobras.

Na etapa final, quando conheceram o contexto e as intenções da artista, foi pedido que elaborassem, em grupo, uma única produção. Elas tiveram que decidir o que fariam, dialogar para escolher, dividir as tarefas. Durante a confecção, lidaram com várias questões; ou seja, na construção da mão foram comparar e ver quantas linhas temos nas dobras do meio. Descobriram que umas delas não tem o dedo anelar do tamanho do indicador; na casa foi grande o desafio para fixarem o telhado; tiveram que sustentar com algumas colunas depois

de diversas tentativas. Ambos os grupos discutiram a quantidade de água para que a argila não rachasse. Muitos saberes foram construídos e, na discussão, evidenciamos os seguintes aspectos:

- a) ludicidade, significatividade e continuidade;
- b) as narrativas durante o processo;
- c) as interações;
- d) construções de hipóteses;
- e) divisão de tarefas;
- f) a escola como um lugar da cultura mais elaborada;
- g) tornar mais complexas as aprendizagens das crianças;
- h) o professor como “criador” de necessidades;
- i) a construção de sentidos coletivos.

Pudemos marcar a discussão do conceito de experiência por meio desta proposta, recorrendo a ela diversas vezes ao longo do nosso plano formativo.

4.1.1.4 Uma pesquisa com muitos sentidos e sabores

Ainda em 2017, outra proposta que considero muito potente em experiência e que estabeleceu uma homologia dos processos foi uma provocação intitulada “Uma pesquisa de muitos sentidos e sabores”. Frutas, legumes, tintas, lápis de cor, gizes de cera e canetinhas foram os materiais utilizados.

Após conceituarmos experiência na escola da infância, partindo dos textos citados acima, da atividade prática e da tematização de algumas práticas da escola, percebemos que nos aproximamos de propostas que dialogassem mais com o campo “Traços, sons, cores e formas”, proposto na BNCC (BRASIL, 2017). Reproduzi uma provocação que vivenciei num curso que abordava artes na infância, porém com objetivos diferentes, além de tematizar quais aprendizagens uma proposta como esta poderia desencadear nas crianças. Também problematizei os registros e evidenciei as narrativas como uma potente possibilidade de documentação pedagógica para a creche.

Em seguida, as professoras se dirigiram à área externa da escola e foram convidadas a explorar os materiais. Solicitei que tentassem explorar como as crianças fariam, numa tentativa para que soltassem sua curiosidade.

Figura 10 – Organização do espaço da proposta: “uma pesquisa de muitos sentidos e sabores”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As professoras pesquisaram de diversas formas os materiais disponíveis, cheirando, pegando, esfregando. Pintaram sobre as frutas e legumes, carimbaram, fizeram desenho de observação. A sombra foi um elemento notado no grupo da manhã; com isso, descobrimos que naquele local da escola bate sol pela manhã, e se quiséssemos utilizar a luz natural, seria o melhor horário.

Após a exploração, foi pedido às docentes que dissessem palavras que expressassem as sensações vividas. A HTPC seguinte foi iniciada com as marcas criadas e sensações descritas. Discutimos o quanto expor as produções pode ser uma forma de retomar com as crianças o que elas fizeram, criando memórias para que, de alguma forma, possam reviver a experiência para continuar.

4.1.1.5 As narrativas dos processos pedagógicos: nascem nossas mini-histórias

Também abordamos os registros fotográficos e discutimos o quanto eles podem apoiar a memória do professor. Eu imprimi uma sequência de fotos de cada educadora e pedi que elas narrassem o momento vivido; depois partilharam suas escritas. Também questionei se elas conheciam as mini-histórias. Elas foram o primeiro disparador nesta unidade escolar para discutirmos a possibilidade de registro das crianças. Nesta escrita, debatemos o lugar que ocupamos ao narrarmos cenas dos pequenos, de quanto é necessária uma entrega, uma escuta atenta e que nos instalamos no lugar de alguém que cria hipóteses, que interpreta a realidade de acordo com seus repertórios.

Figura 11 – Escrita de uma professora das cenas da experiência

Nome: Camila Data: 12/09/17

Registro

 Com a canetinha comecei a desenhando uma borboleta mas não terminei por me distrair pensando nas possibilidades de que produzir com o brócolis

 Início da exploração com hortelã! havia cheirado e fiquei pensando se sairia tinta dela no papel

 Pinte o suporte com giz de cera verde para acompanhar a cor do giz com a da hortelã, ficaram parecidas.

 Após esfregar bastante a hortelã vi que não saia mais com nem cheiro. Por ficar bem amassada também ficou difícil continuar utilizando a folha.

 Ao passar a hortelã no papel, além da cor que se imprimiu no papel também escalou o cheiro.

 Usei o brócolis como uma árvore no suporte e desenhando graminhas em volta com canetinha verde.

 exploração da hortelã - ao esfregar no papel soltou tinta verde

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 12 – Escrita de uma professora das cenas da experiência

Nome: Jaqueline Data: 12/09/97

Registro

Foi uma atividade prazerosa e enriquecedora!

 a Maça verde me chamou a atenção, a temperatura, a textura. Perceber que não 'fixava' o traço, e quando eu passava o dedo o traço sumia...

 Descolir uma nova possibilidade de desenho com a sombra da fruta. Observar não só com os olhos, mas com as mãos, o olfato...

 Pode fazer uma flor com a maça!
Carambei a parte de cima da maçã e eu vi uma flor!

 Investigar.
Olhar o pimentão,
E o cheiro forte, e as sementes e as rugas...

 As pequenas linhas do pimentão,
o bonão do hotetã parece giz deitado
Observar a exploração do outro
e ver o quanto esse ~~observador~~ ^{olhar} pesquisador
move, transforma e embelaza a vida e as coisas
do mundo.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A seguir, apresentamos aspectos problematizados na discussão a partir desta proposta, que se configurou uma atividade potente em experiência para os educadores da creche:

- a) elementos envolvidos na proposta e suas possibilidades de exploração;
- b) organização do espaço;
- c) os espaços externos como uma rica possibilidade de novas descobertas;
- d) Como me senti? O que descobri? O que me interessou?
- e) o lugar que o professor ocupa ao observar uma criança;
- f) as mini-histórias como uma possibilidade de documentar os cotidianos da criança pequena;
- g) a questão estética das propostas;
- h) como expor para as crianças.

Vale ressaltar que esta proposta com as sequências de fotos foi o primeiro disparador para pensarmos as mini-histórias. Conversamos sobre o lugar que o professor ocupa ao narrar as pesquisas das crianças, pois quando escreveram sobre suas fotos puderam recorrer à memória, sabiam o que pensavam, o que sentiam, o que tentavam. Já para falar das crianças precisariam criar hipóteses e somente com uma escuta atenta e sensível conseguiriam se aproximar de suas descobertas e poéticas do processo. Nesta discussão, evidenciamos o quanto nossas narrativas estão impregnadas na nossa visão de mundo, da imagem e concepção de criança que construímos até este momento; portanto são leituras que podem ser provisórias. Alguns professores se arriscaram, em 2019, a construir algumas mini-histórias, destacadas nos anexos A, B e C.

Figura 13 – Marcas das explorações realizadas no encontro anterior



Fonte: Acervo da pesquisadora.

4.1.1.6 A estética, um direito que reside nas sutilezas

Em nossos estudos acompanhamos como diversos autores abordam a primeira infância, o currículo por campos de experiência, como apontam uma pedagogia dos detalhes, das sutilezas, dos encantamentos, na qual a estética deve permear o cotidiano das crianças numa escuta atenta que permita tornarmos o ordinário em extraordinário.

Para sensibilizar o grupo de professoras de quanto podemos fazer isto com as situações mais simplórias do dia a dia, no momento do café, propus que utilizássemos materiais disponíveis na escola e organizássemos nossa mesa de café considerando os elementos estéticos.

Figura 14 – Mesa do café no momento da HTPC: o antes e o depois



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O plano formativo de 2017, alvo das estratégias formativas acima, não se encerrou e demos continuidade em 2018. Nesse momento, apresentarei as propostas que considero que foram mais potentes e assertivas para pensarmos numa formação por campos de experiências, em que houve intencionalidade para que as homologias dos processos fossem realizadas. Considero importante destacar que a seleção feita busca abordar as sutilezas, os detalhes, alguns maravilhamentos que estão diretamente relacionados com os campos de experiência inspirados na Itália. Busco evidenciar que pensar a formação pelos campos de experiência foi

transversalizando todas as ações formativas, transformando minha forma de conceber o planejamento e acompanhamento da experiência de aprender do professor nos contextos da escola da infância.

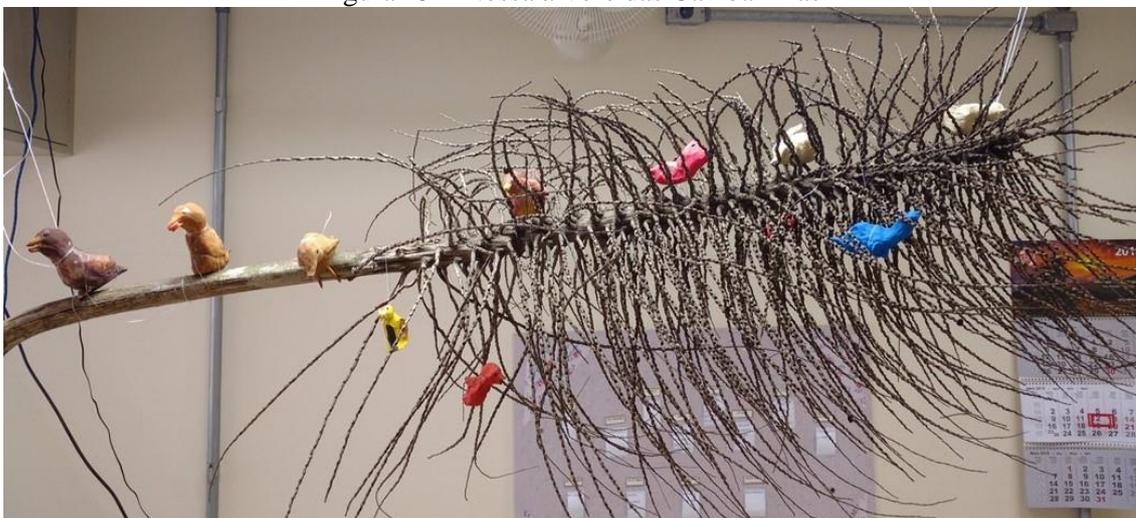
4.1.1.7 Ah, Cambaxirra, se eu pudesse! Uma história com continuidades

Numa das primeiras reuniões pedagógicas, fiz uma contação de história coletiva com a equipe de professores, do livro *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse*, de Ana Maria Machado. Trata-se de um conto cumulativo, no qual coloquei as falas que se repetem, projetadas no telão e, à medida que íamos narrando, o novo personagem era caracterizado com um adereço e lia sua fala. Ao final, fomos compor nossa árvore escrevendo em folhas elementos fundamentais da escola que desejamos. As palavras foram: respeito, empatia, acolhimento, flexibilidade, dedicação, positividade, carinho, harmonia, paciência, prontidão, verdade, alegria, atenção, felicidade, compromisso, aprendizagem, reconhecimento, cooperação, companheirismo e união.

Propus duas atividades de continuidade. Na HTPC seguinte, retomei propondo que modelassem na argila as cambaxirras e, no encontro formativo seguinte, pintamos as cambaxirras.

Coloquei nas salas dos educadores um galho com as cambaxirras, que ficou exposto por alguns meses, repleto de significado para essa equipe, que não passou despercebido para as crianças, pois estas, quando passavam pela sala, apontavam, mostrando-nos os passarinhos. Tentei imprimir a necessidade da continuidade para que a experiência ocorresse, o quanto o professor vai alimentando, apresentando novos desafios e criando elos que possam construir sentidos.

Figura 15 – Nossa árvore das Cambaxirras



Fonte: Acervo da pesquisadora.

4.1.1.8 Resignificando as pautas, desconstruindo as atas para registros com as reflexões do grupo

Propus ressignificarmos os registros das HTPCs, que eram realizados em caderno de ata e muitas vezes eram compostos em grande parte pelos informes do dia e algumas decisões do grupo, revelando pouco ou quase nada sobre as discussões pedagógicas que foram realizadas, que perguntas permeavam nosso encontro, o que estávamos pensando sobre o assunto estudado... A primeira mudança que realizei foi com as pautas. Inicialmente, eram diretas e enxutas, elencando as propostas do dia, como no exemplo a seguir:

Quadro 12 – Pauta da HTPC do dia 01 de agosto de 2017

<p>01/08/2017 – HTPC</p> <p>“Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhar e destinos... Que o chegar não é mais valioso que a andança, que o encontro é precioso e necessário!”</p> <p style="text-align: right;">Genifer Gerhart</p> <p>Objetivo do encontro: Refletir sobre o que é Arte e sua relevância na educação.</p> <p>Pauta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do registro do encontro anterior; ✓ Nutrição; ✓ Informes gerais; ✓ Discussão sobre o que é arte, nossas lembranças dela na escola e expectativas de estudo; ✓ Apreciação de algumas imagens; ✓ Vídeo.
--

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Passamos a compor uma pasta, modelo fichário, com plástico para cada dia. Assim poderíamos reunir a pauta, os registros dos dois grupos (professoras da manhã e da tarde), as redes da SE e anexos com materiais que foram produzidos nestes encontros. A intenção era romper com a formalidade do caderno de atas, com a sua impessoalidade, e sentido tão burocrático e fiscalizatório construído em nossa história. Para que as docentes pudessem se desprender dos informes, combinei que eu colocaria na pauta somente alguma alteração que fizéssemos nas discussões. Tenho uma preocupação muito grande de caracterizar as HTPCs como momentos formativos, por isso, tento delimitar bem o que são informes dos contextos formativos, buscando ocupar o mínimo de tempo possível. Seguem duas pautas em anexo para análise comparativa como exposta no quadro 12. Os anexos D e E exemplificam as transformações ocorridas nas pautas.

Passei a garantir em todas as pautas uma epígrafe ou imagem (antes fazia de forma esporádica). Com isto, busquei potencializar a construção de sentidos pessoais – mais uma possibilidade de relações que podem ser estabelecidas em nossos estudos. Dessa forma, colocamos na capa fotos de um HTPC externo que fizemos; pedi que falassem palavras que representassem o que são estes encontros para cada uma delas.

Figura 16 – Capa da pasta de formação 2018



Fonte: Acervo da pesquisadora.

4.1.1.9 Cadernos de marcas individuais: um convite à criatividade

Outra proposta que trouxe para a equipe foi o caderno de marcas individuais. Inspirei-me no grupo “Feito Afeto”, do qual participo. Na creche, temos muitos cadernos de desenho grandes que consideramos inadequados para a nossa faixa etária. Apresentei como uma atividade não obrigatória, convidando a todas para que enriquecessem nossos diálogos com as suas marcas que poderia ser por meio de alguma relação que estabeleceu com o nosso encontro, seja uma frase, um desenho, uma imagem, uma poesia, uma letra de música, um trecho de texto.

Tornou-se uma atividade permanente. Em todos os encontros lemos os registros. Em seguida, pergunto quem fez os cadernos das marcas individuais; assim, cada integrante que fez compartilha e explica os sentidos atribuídos, relacionando-os com o encontro anterior. Considero uma atividade potente de registro, que dialoga com outras linguagens, estabelecendo muito sentido de pensarmos a formação nos campos de experiência, indo além da escrita. Tem sido bem avaliada entre os educadores. Além de ser um exercício de resgate das memórias do

encontro anterior, muitas vezes as interpretações que as professoras fazem, suas avaliações, para mim, trazem indícios que podem ser estruturantes para o planejamento dos próximos encontros, ou até mesmo fazer algumas mediações pontuais.

Lembro do depoimento de uma professora, dizendo que gostou porque era um espaço no qual ela poderia colocar o que sentia, revelando que se sentiu contemplada na sua individualidade, que ali podia colocar os seus sentimentos. Tem sido muito interessante acompanhar o processo desta proposta. Nos primeiros meses, vinham relações mais gerais, algumas frases bem genéricas sobre a educação. O grupo tem refinado estas relações, ajudando o crescimento de todos; tem cada vez mais se tornando um espaço de partilhas de sentidos, alçando possibilidades mais criativas e inventivas, embora cada educador esteja num processo único de construção e disponibilidade. Tenho incentivado e valorizado bastante estes momentos. Exemplo:

Figuras 17 – Cadernos de marcas de sentidos pessoais



Fonte: Cadernos de marcas de sentidos pessoais.

4.1.1.10 Literatura: acesso à cultura mais elaborada

A leitura literária permeava os encontros formativos com frequência ocasional. Em todos eles tínhamos o que chamamos de “nutrição” na rede de São Bernardo do Campo. E nesta unidade escolar já passamos por diferentes organizações, trazidas somente pela gestão, organizadas por um rodízio entre todos os educadores, entre outras. Nestes momentos, eram partilhados textos literários, poesias, músicas, vídeos. Após assistir uma palestra com a Denise Guilherme, fiquei muito incomodada com as provocações que ela trouxe em sua palestra, discutindo o papel do coordenador pedagógico na formação de professores leitores, apontando sua relevância para a construção de metáforas, interpretação, sensibilização e humanização.

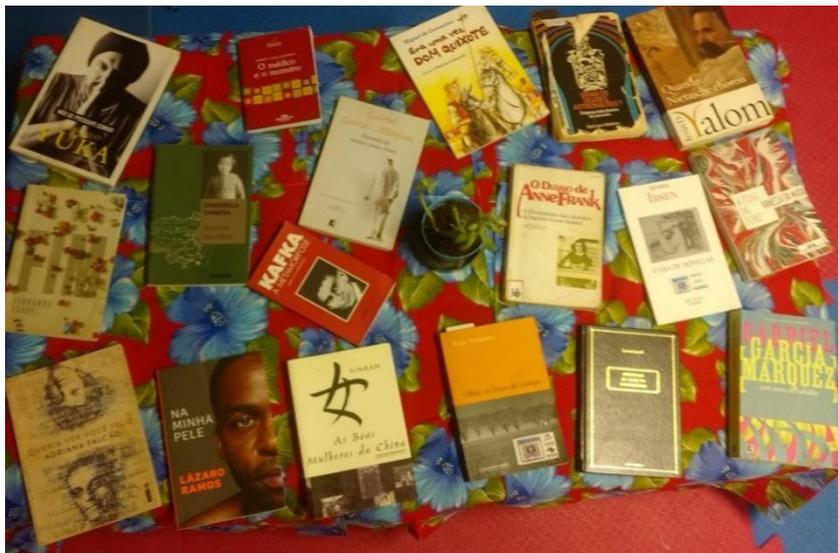
Assim, em 2018, propus que as nossas nutrições fossem feitas com livros literários. Pedi indicações para outras coordenadoras que já faziam isto com os seus grupos, para garantir uma seleção mais criteriosa e variada. Reuni alguns do meu acervo pessoal, fiz alguns empréstimos e levei para votação.

Quadro 13 – Escolha dos livros literários

Agrupamentos	2018	2019
Professoras manhã	Cinderela Chinesa – Adeline	Na sua pele – Lázaro Ramos
Auxiliares em educação	Fim – Fernanda Torres	Não se preocupe comigo – Marcelo Yuka
Professoras tarde	Fim – Fernanda Torres	Cem anos de Solidão – Gabriel Garcia Marquez

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Figura 18 – Organização do espaço para a escolha dos livros literários em 2019



Fonte: Acervo da pesquisadora.

4.1.1.11 A transformação do refeitório

Todos, nas primeiras reuniões pedagógicas, resgatamos a avaliação do ano anterior para estabelecermos as metas de trabalho que seriam desenvolvidas ao longo do ano de 2018. Uma das nossas metas era melhorarmos os momentos de refeições, abordando diferentes aspectos. Um deles era a estética do refeitório. Um dos meus desafios foi pensar esta proposta para a equipe na perspectiva da experiência, como deixar nosso refeitório menos impessoal, trazendo identidade e pertencimento. Lembrei de uma escola na qual as mesas estavam encapadas com

chita e plástico; parecia a própria fôrmica da mesa. Pensei que poderíamos, ao invés de um tecido pronto, confeccionar as toalhas com as crianças.

Numa reunião pedagógica, problematizei, apresentando a sugestão da confecção das toalhas com as crianças e sugeri fazermos o acabamento com o plástico. Houve alguns comentários questionando a durabilidade, se daria certo, que poderia rasgar, embolorar. Propus que testássemos para avaliarmos. Combinamos que cada turma faria duas tolhas e seus educadores decidiriam como iriam confeccioná-las.

Com as toalhas prontas, algumas pessoas da equipe se envolveram e ajudaram a fixá-las. Providenciamos para que tudo estivesse pronto para a próxima reunião pedagógica, que ocorreria em outubro. Propus um almoço especial em comemoração ao dia dos professores e funcionários públicos. Tentamos cuidar dos detalhes, confeccionamos guardanapos de tecido, compramos vasos com plantas suculentas para compor nossa mesa, entregamos o cardápio no dia anterior como convite, visando acolher, cuidar e fazer com a nossa equipe o que desejamos que façam com as crianças e famílias...

Figura 19 – Organização do espaço para o almoço com a equipe



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 20 – Algumas das toalhas de mesa feitas pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O impacto desta ação foi perceptível no encantamento demonstrado pelas educadoras. Com a nossa “obra” coletiva pronta, houve relatos de como ficou belo o nosso refeitório. Trouxeram manifestações das crianças. Uma delas, ao passar e ver, disse: “olha que bonita a nossa casa”. Uma outra, ao ver um dos educadores fixando o tecido, ponderou: “agora falta esta aqui” (apontando para a cadeira). Falas que revelam como notam, percebem e atribuem significados ao ambiente em que estão imersas. Considero importante revelar que a discussão para a realização foi permeada por questionamentos e, mesmo depois de pronta, recordo de uma educadora dizendo: “ficou muito lindo, mas não vai durar...”.

4.1.1.12 Uso das metáforas para construção de sentido

Tenho me esforçado e considero relevante na formação dos campos de experiência o uso das metáforas, na busca da construção de algumas imagens. Um exemplo disto foi quando assistimos o vídeo da palestra *A Educação Infantil para as crianças de 0-6: criar mundos possíveis*, de Paulo Fochi, no V Seminário de Educação Infantil: currículo, formação docente e primeira infância. Fizemos um exercício de elencar quais falas nos tocaram e iríamos nos comprometer em dialogar em nossos cotidianos.

Fochi (2018), ao falar das ações formativas, afirmou: “[...] como aquela metáfora de jogar uma pedra na água vão se abrindo ondas circunscritas que a gente não sabe o alcance de onde isso vai dar”. No encontro seguinte, essa frase foi a epígrafe, com a imagem abaixo.

Figura 21 – Imagem das ondas circunscritas



Fonte: <https://avatarenergia.com/energia-de-ondas/>.

Na HTPC seguinte, organizei o espaço com uma vasilha com água e diversos objetos (pedrinhas, pastilhas, rolha), e fomos brincar de atirar objetos na água para tentarmos formar ondas circunscritas. Os educadores se divertiram. Foi bastante descontraída a proposta, permeada por risos e pesquisas sobre as materialidades. Fiz o fechamento provocando cada um a pensar que tipo de onda quer produzir em sua formação, que muitas vezes não se trata apenas do objeto que escolhemos, mas da força que empregamos, do tanto que nos disponibilizamos a tentar outras vezes.

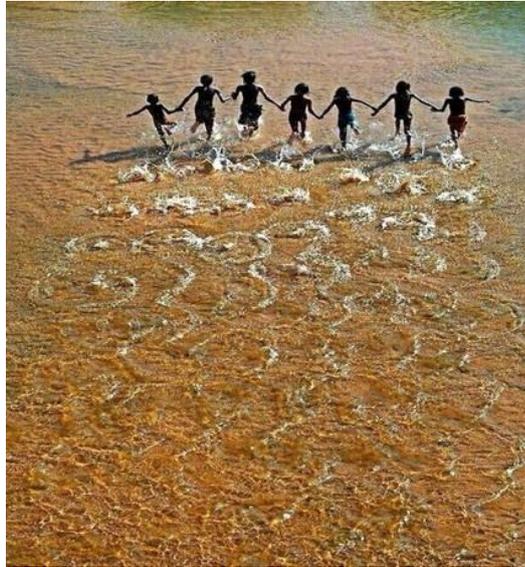
Figura 22 – Organização do espaço para exploração dos objetos na bandeja com água



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ainda com esta provocação, iniciamos o encontro posterior com outra imagem sobre as ondas circunscritas que podemos gerar e como juntas elas podem ser muito maiores.

Figura 23 – Imagem das ondas circunscritas



Fonte: Google.com

4.1.1.13 Tematizando: muitas linguagens e possibilidades para brincar com carrinhos

Considerando as possibilidades de continuidades para as crianças, iniciei com um espaço propositor pensando em como poderíamos agregar outros elementos a uma simples brincadeira de carrinhos que costuma agradar boa parte das crianças da nossa faixa etária. Composição de uma pista com algumas materialidades, tais como cilindros de papelão, tocos de madeira, alguns elementos da natureza, recursos audiovisuais. Projetei no telão uma corrida de carros; coloquei também um tecido na frente do telão para que os brincantes pudessem entrar na projeção.

Figura 24 – Organização do espaço para tematização da brincadeira com carrinhos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Exploramos, pensamos sobre quais ações as crianças teriam. Pedimos voluntários das turmas do Infantil I e Infantil II, gravamos sessões com as crianças e fomos tematizar o que realmente aconteceu, que experiência as crianças tiveram. Refletimos que só saberemos diante da observação cuidadosa. Algumas crianças exploraram os materiais que estavam no chão. Algumas brincaram com os carrinhos, outras com a projeção, a experiência com a luz. Conversamos como nos cotidianos é importante ir repetindo e por meio da observação ir retroalimentando o planejamento, compondo com os novos elementos, favorecendo que as crianças possam testar muitas possibilidades com os mesmos materiais, realizando suas pesquisas, construindo saberes e narrativas.

Fizemos o fechamento dos encontros formativos de 2018 retomando os textos estudados e sistematizando os aspectos que consideramos relevantes para irem para o nosso PPP. Coletivamente, criamos o texto *A EMEB Grumixameira e os Campos de Experiência*, conforme anexo F, que em 2019 passou a ser parte do PPP da EMEB “Grumixameira”.

4.1.2 Algumas reverberações da formação

Em 2019, após estudar com profundidade o conceito de experiência, notei que os processos de aprender na escola da infância tiveram alguns avanços por parte das professoras, entre eles, podemos elencar:

- a) que os contextos foram qualificados, houve avanços na oferta das materialidades, organização dos espaços, escuta das crianças;
- b) as sessões em subgrupos passaram a acontecer e vêm aumentando processualmente;
- c) as professoras estão mais desenvoltas em seus discursos e conseguem conceitualizar o que é experiência e proposição dos campos de experiência;
- d) os elementos da natureza passaram a ser considerados e estão mais presentes nos contextos propostos.

Apesar disto, via uma disparidade muito grande entre os planejamentos das turmas. Isto pode ser muito bom, quando revela autoria dos profissionais e está relacionado com a consolidação de um plano que contemple as especificidades de cada grupo. Porém, incomodava-me muito algumas turmas com propostas diversificadas, contextos significativos, esteticamente organizados e outros com muito pouco, ainda submetidas a uma rotina muito determinada pelo espaço.

Propus, então, que discutíssemos o que era direito de todas as crianças que frequentavam a creche “Grumixameira”. Foi um momento de imposição, mas criteriosa com compromisso

ético com a equidade e formação realizada com esta equipe, para que de fato tornasse real o que está previsto em nosso PPP. Na discussão destrinchamos as propostas práticas para não cairmos no discurso.

As crianças que vivem suas infâncias na creche “Grumixameira” têm direito a:

- a) pesquisar seus traços e expressar-se com recursos gráficos diariamente;
- b) ouvir histórias, bons livros, todos os dias;
- c) manusear livros, quando quiserem, em suas salas referência e ao menos uma vez por semana na biblioteca;
- d) participar de sessões do brincar heurístico, ao menos uma vez na semana;
- e) participar de sessões dos contextos investigativos (sequência e projetos) da turma, ao menos uma vez na semana;
- f) pesquisar sessões com argila ao menos uma vez na quinzena;
- g) participar de uma roda de música, além das cantigas tradicionais, que apresente possibilidade de ampliação de repertório e com alguns dos diversos elementos da música enquanto expressão humana.

Ficou acordado que todos os planejamentos devem contemplar os critérios estabelecidos acima. Ressaltamos o direito à beleza, que a cada contexto organizado, cuidemos da diversidade, da disposição dos objetos e da quantidade.

E de fato passaram a vir com estas propostas. Há muito trabalho para garantirmos que seja feito com a intencionalidade, com os elementos da significatividade e continuidade sejam contemplados. Porém, a equipe está envolvida em um processo de constituição dessa cultura escolar.

4.1.2.1 Ressignificando os relatórios de aprendizagem: implicações dos nossos estudos

A seguir, apresento trechos de dois relatórios de aprendizagem (constam na íntegra no anexo G e H), que são semestrais na creche, segundo a normativa da Secretaria de Educação. Eles foram realizados por uma professora que apresenta uma imersão profunda nos encontros formativos. Esta professora ingressou na rede de São Bernardo do Campo em 2015, passando por duas outras unidades escolares que atendiam crianças de 0 a 3 anos. Iniciou na creche “Grumixameira” em 2017; ficou em licença gestante no período de abril a outubro do mesmo ano.

Notemos que a professora, no primeiro relatório, anexo G, em junho de 2017, apresenta um relato comprometido com a rotina, com suas aprendizagens, apresentando uma escrita clara

e com vários detalhes sobre a criança, reveladores de suas particularidades e que já tinha um repertório interessante no uso dos instrumentos metodológicos.

No segundo relatório, anexo F, esta escrita se amplia substancialmente. Sua intencionalidade e concepção permeiam toda a sua análise. Destaco o seu pertencimento como protagonista dos contextos oportunizados para o Carlos⁶, uma criança da creche. Os aspectos da sensibilidade são aflorados, revela seus encantamentos. Ela narra detalhes que antes não eram validados como importantes. Ela cria subtítulos autorais que evidenciam o que quer ressaltar sobre aquela criança que foi fruto de seu trabalho intencional.

Os registros fotográficos no primeiro relatório já mostravam a Júlia⁷, outra criança da instituição em atividade, porém no relatório do Carlos revelam processos, por meio de sequências de fotos que nos permitem vê-lo na sua pesquisa em relação com os objetos ofertados.

A seguir, apresento dois trechos que podem demonstrar um pouco destes elementos destacados, quando a professora aborda as crianças demonstrando interesse pelos blocos de construção.

No primeiro semestre de 2017,

Já nas primeiras vivências com os blocos de construção, jogos de encaixe e empilhar, percebemos o seu interesse por esses brinquedos, que são, sem dúvida, os seus preferidos, o que inclusive gera situações conflituosas, porque frequentemente, Júlia acumula todas as peças para si, ela resiste às nossas mediações que visam ao compartilhamento dos brinquedos, contudo acaba cedendo.

Neste, a professora identifica sua predileção e o único apontamento são os conflitos que são gerados.

No segundo semestre de 2019:

Vários registros narram a pesquisa de Carlos com blocos, tocos, almofadas, brinquedos diversos, entre outros. Empilhando, alinhando, organizando coisas... A tarefa de construir com diferentes elementos exige concentração, silêncio e dedicação e possibilita o desenvolvimento da coordenação motora, noções de equilíbrio e dimensão espacial. Atentos a essa predileção de Carlos, buscamos incrementar situações, a fim de colaborar com esta interação tão significativa entre ele e a construtividade. Suas construções, seja com materiais estruturados ou não, a cada nova experiência, apresentam indícios de aprimoramento, potencializando seu interesse e criatividade.

⁶ Nome fictício.

⁷ Nome fictício.

Neste trecho, além de identificar esta predileção, ela evidencia que é fruto de diversos registros, o que se comprova nas fotos que apresenta; localiza quais aprendizagens considera que estão sendo construídas, revela seu papel de mediadora para continuidade da experiência.

Meu questionamento é este: Será que Carlos durante suas interações também não enfrentou conflitos? Parece que o que mudou foi o olhar desta professora que, interessada em compreender as crianças, vem construindo processos de aprimoramento de sua profissionalidade. Suas expectativas e prioridades estão sendo transformadas. Podemos ver nas fotos que, a partir da sua observação, que analisa com uma predileção os jogos de construção, ela oportuniza diferentes objetos com diversas materialidades para que Carlos possa pesquisar e aprofundar sua experiência na sua ação de empilhar os objetos.

4.1.2.2 Sessões do brincar heurístico como direito

Outro ponto que posso destacar é a implementação das sessões do brincar heurístico e as narrativas nos relatórios. Temos discutido que, nos relatórios semestrais, fica muito difícil contemplar a processualidade das aprendizagens. O brincar heurístico vem sendo discutido há pelo menos quatro anos nesta creche; somente com o combinado já apresentado conseguimos instaurá-lo para todas as turmas. Combinamos que seria um ponto abordado nos relatórios, que poderiam fazer uma parte comum explicando para as famílias o que é esta proposta, e em seguida seria apresentado que relações a criança estabeleceu. A seguir, apresento esta introdução realizada em conjunto com duas professoras da mesma turma, uma delas é a professora da Júlia e do Carlos.

Quadro 14 – Texto elaborado por duas professoras da creche “Grumixameira”

Sobre o Jogo Heurístico

Neste semestre, mediante o processo formativo desta equipe escolar, julgamos oportuno inserir em nosso planejamento as *sessões de jogo heurístico*. A palavra heurística vem do latim Eureka, aprender por si só. “As sessões são oportunidades privilegiadas para percebermos que as crianças observam, escolhem, pesquisam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram, encaixam, contrastam, refutam, comparam, experimentam e estabelecem relações complexas com os materiais e pessoas que fazem parte do seu cotidiano.” (FOCHI, 2018, p. 87).

Sob esta miragem, investimos nas sessões, para que, assim, nossas crianças pudessem vivenciar esses contextos de pesquisas com elementos e materialidades variados que

favorecessem ações como as mencionadas acima, e a partir dos registros e observações pudéssemos acompanhar e encaminhar suas jornadas de aprendizagem, lançando novos desafios de acordo com as necessidades.

Semanalmente, organizávamos o ambiente da sala, selecionando materiais e distribuindo em três ilhas (para isso, utilizamos os tatames de EVA) de modo uniforme. A turma foi dividida em subgrupos, conforme a escrita dos relatórios.



As fotos capturadas e os vídeos eram revertidos em *documentação pedagógica*: portfólio (documento que revela os processos individuais de aprendizagem das crianças) e registros reflexivos, no qual relacionamos teoria e prática, apontamos os impasses, as descobertas e conquistas, os encantamentos diários; articulamos as singularidades das crianças e projetamos contextos que as contemplem e, nesse exercício de reflexão, elucidamos a continuidade das propostas.

Fonte: Relatórios de aprendizagem 2º semestre 2019 da creche “Grumixameira”.

Em seguida, as famílias podiam ver algumas ações e processos de sua criança, conforme anexo H.

4.2 ALGUMAS VERDADES PROVISÓRIAS CONSTRUÍDAS NESTA PESQUISA: ANALISANDO OS ENCONTROS FORMATIVOS

Analisarei a seguir os encontros formativos. Elencamos as seguintes categorias: formação continuada, a experiência na aprendizagem dos(as) professores(as).

Ferreira e Leal (2010) apontam uma diferenciação entre formação inicial e formação continuada. Na primeira, embora alguns estudantes já desempenham a função docente, ainda não pertencem a um grupo formado por profissionais, não possuem experiência prática, enquanto que, na formação continuada, os papéis desempenhados são os de estudante e de profissional, sendo que o profissional prepondera, uma vez que se busca aprimoramento da prática docente.

Para as autoras, a formação continuada nem sempre é uma decisão que o(a) professor(a) toma sozinho, pois,

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o(a) professor(a) a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação. (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

As autoras ressaltam que é o engajamento ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano, mas, dependendo da forma como se coloca a formação continuada, esse engajamento pode não ocorrer. Nessa perspectiva, percebo e tomei todo o cuidado para que os encontros de formação ocorressem da melhor forma, pois envolvem sentimentos pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente.

Gatti (2003) aponta que os conhecimentos aos quais os(as) professores(as) têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados por meio de processos cognitivos, socioafetivos e culturais. Nesse sentido, entendo que o docente não participa das formações apenas para se apropriar de conteúdo, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos já adquiridos no dia a dia pessoal e profissional. Nessa perspectiva, Ferreira e Leal (2010) ressaltam a importância de se discutir as habilidades e conhecimentos necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos(as) professores(as) nas formações continuadas, tendo em vista a realidade na qual se encontra.

Para Imbernón (2011), é no cenário profissional que as regras da prática são aplicadas. É nessa realidade que os conhecimentos pedagógicos são gerados, uma vez que os problemas cotidianos não são apenas instrumentais; obrigam os(as) professores(as) a construir sentido para cada situação. Para o autor, a formação continuada deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita

[...] avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação á diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social [...] (IMBERNÒN, 2011, p. 72).

Isso significa que os profissionais da educação devam avaliar criticamente o cotidiano escolar para que possam, coletivamente, buscar soluções que aprimorem suas *práxis*. Ao elaborar o plano formativo, considerando as expectativas dos(as) educadores(as) e necessidades analisadas pela equipe gestora (no caso, a coordenação pedagógica e diretora), considero que, intencionalmente, buscamos abarcar os elementos apontados pelos autores, de fomentar a constituição de um grupo com objetivos em comum, de transformação da suas práticas por meio da teoria e discussão dos seus integrantes, oportunizando a escuta, o debate, confrontando nossas crenças e os saberes científicos com a realidade em que estamos inseridos, como afirma Tardif (2014, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Na creche pesquisada, os encontros formativos são realizados semanalmente com duração de três horas. O fio condutor destes encontros é o plano, embora tenhamos várias demandas impostas pela SE, e também do cotidiano, em que precisamos firmar nossos combinados, passar informes, cuidando para que não descaracterize este espaço de formação por excelência. Por isso, planejamos as pautas descrevendo os informes de forma que sejam tratados rapidamente para que delimitemos a maior parte do tempo para refletirmos sobre nossas questões pedagógicas.

A creche “Grumixameira” possui uma rotatividade muito grande de professores(as), devido a sua localização no alto de um morro, com apenas uma linha de ônibus bastante problemática e sem estacionamento para os profissionais que se deslocam de automóvel; as pessoas que escolhem geralmente foram aprovadas em concursos recentes e moram longe, e na primeira remoção, que é obrigatória, costumam ir para as escolas que se aproximem mais de suas residências. Atualmente, temos o grupo da manhã fixo e o da tarde que se modifica bastante a cada dois anos. Neste sentido, Tardif (2014, p. 51) nos alerta:

Na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental.

Saber que os primeiros anos de carreira são os que mais afetam a experiência dos professores nos traz uma responsabilidade muito grande, em como acolher e mostrar as possibilidades de um trabalho comprometido, sério, ético. Algumas organizações são essenciais, como ter um plano formativo coerente, embasado teoricamente, contemplar tematizações de práticas (como a provocação com a brincadeira com carros exposta acima), pois não estudamos para caso um dia precisarmos, como na formação inicial, mas essencialmente para melhorarmos as nossas práticas em nosso território. Outro aspecto que posso elencar é a sistematização dos estudos, garantindo a possibilidade de eles se perpetuarem; por isso, sempre ao final construímos sínteses dos nossos estudos que passam a compor o nosso PPP, como o texto do anexo F.

A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços de personalidade profissional. (p. 51).

“[...] a formação integral da personalidade não é mais de sua competência” (p. 46).

A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de team-teaching também fazem parte da prática de partilha dos saberes entre professores. (p. 53).

Compreendo que o meu papel é, fundamentalmente, garantir encontros potentes que envolvam os profissionais na formação continuada de forma significativa, para que possam ser envolvidos em processos geradores de transformações; porém sabemos que os desafios são enormes, que envolvem múltiplos fatores, carregados de subjetividades e rupturas. Placco e Souza (2015 p. 23), ao discutirem a aprendizagem do adulto, elencam alguns princípios norteadores:

- A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal.
- Aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias.
- O processo de aprendizagem é singular, envolve escolha deliberada.
- O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objetivo, o evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem.
- O ato de conhecer é permanente e dialético.
- O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos.
- A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição dos significados e sentidos.

Ter clareza destes princípios pode ser muito enriquecedor para as práticas do coordenador pedagógico, pode delimitar suas responsabilidades e reconhecer seus limites, pois são muitos os desafios deste cargo que, quando não analisados criticamente, corremos o risco de depositar apenas no(a) professor(a) a carga da sua formação ou ir ao outro extremo de se responsabilizar integralmente e se culpabilizar pelos fracassos do percurso.

Essa organização requer a mediação articuladora de um líder. A liderança, neste contexto, entendida bem como a atuação de um coordenador, investido e reconhecido pelos integrantes do grupo para assumir esse papel. Uma das tarefas fundamentais de tal liderança é criar condições para que intencionalidades individuais ou institucionais se traduzam, gradativamente, em objetivos e metas comum. Dessa forma, o líder planeja situações, aproveita oportunidades, medeia desafios, proponho questões que toquem os integrantes em suas buscas, interesses e necessidades. Essa trajetória é sustentada e assegurada pela construção progressiva de vínculos, sem a qual o próprio exercício da liderança torna-se comprometido e o grupo corre o risco de se descaracterizar. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 84).

Ao desempenhar minha função, busco assumir e considerar minha responsabilidade por promover possibilidades de pertença ao grupo. Posso colocar como exemplos explorados nesta pesquisa a construção das pautas, o cuidado com a estética e potência na organização dos espaços, preocupando-me com os detalhes, separando antecipadamente os recursos que serão utilizados, seja colocando um vasinho de planta, uma toalha, exposição dos livros que estão sendo utilizados. Os cadernos de sentido individual são um convite à expressão em outras linguagens, a arte, onde os profissionais podem avaliar os encontros e trazer pistas importantes dos sentidos que têm construído com as nossas discussões, um espaço permanente de abertura para a escuta em que as singularidades são exaltadas.

Neste processo, que é permeado de incertezas e dificuldades, busco me acalmar, reconhecendo o processo dialético como apontado por Placco e Sousa (2015). Quanto às resistências, esforço-me para que a forma como oportunizo os encontros sejam cuidadas a fim de que o convite seja bem feito, que tenha potência em experiência; para tanto, o uso das diferentes linguagens, que reconheço como essenciais, mas sem perder de vista que existe um limite rígido que é a deliberação do(a) profissional envolvido(a) e seu compromisso com os consensos a que chegamos em nossas discussões, como verdades provisórias a serem colocadas em práticas. A mim, cabe criar condições para que se efetivem, acompanhar e continuar investindo naqueles que não se apropriaram, seja por questões de compreensão ou mesmo de posicionamento.

Tardif (2014) evidencia que os saberes docentes são plurais e decorrem dos saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares e curriculares e experienciais,

com os quais os professores mantêm diferentes relações. Negar a complexidade envolvida nestes diferentes saberes que se interpelam no processo de aprender sobre ser professor neste tempo, perante esta legislação, pode ser importar a lógica que criticamos, sobre dar aula na educação infantil, caindo no equívoco de tratar um plano formativo de forma linear.

Para abordarmos a categoria experiência na aprendizagem do(a) professor(a) elucidado o caráter homólogo que tento propiciar nos encontros formativos, de suscitar nos(as) educadores(as) o que gostaria que eles(as) fizessem com as crianças. Em se tratando dos campos de experiência, busquei impregnar de sentido o que vem a ser experiência, que se encontra na BNCC de forma bem sintética: “Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Para construirmos sentido para esta afirmação foi necessário buscar vários referenciais que nos ajudassem à leitura crítica, aprofundada e reconhecendo as limitações que o documento final possui.

Silva (2011), ao escrever sobre “o lugar da experiência nas práticas educativas”, aponta cinco aspectos num diagnóstico do empobrecimento da experiência, atualmente. O primeiro seria a temporalidade que organiza as nossas vidas, tempo altamente regulado pela velocidade, marcado pela pressa, tempo contado e comumente de caráter urgente. O segundo aspecto que nos induz a limitar nossas experiências é confundirmos trabalho com experiência, submetendo-nos à lógica deste homem moderno. Assim, nas escolas importamos a lógica e discursos do mundo empresarial; exemplo disto são os controles de qualidade impostos por meio de crivos quantitativos, baseados em competências e habilidades. Como terceiro indicador, o autor aponta a competitividade. Somos envolvidos em espaços que cultivam a necessidade de sermos melhores uns que outros, criando sentimentos de rivalidade. O quarto aspecto diz respeito ao bombardeio de informações a que somos diariamente expostos, num mundo de busca obsessiva pela informação que nos é apresentada de forma sintética, de fácil consumo e assimilação, impregnados pela demagogia da facilidade. O quinto aspecto é o excesso de opiniões a que somos submetidos ou solicitados, privando-nos de tempo para o silêncio, a solidão em que poderíamos construir nossas reflexões. Somos bombardeados e levados a tomar partido sobre os diversos acontecimentos segundo os meios de comunicação, por meio de opiniões de especialistas, celebridades etc.

Tanto na proposta com a argila quanto na proposta com as frutas, tentei desenvolver um trabalho com diferentes linguagens, onde o grupo de professores(as) puderam tocar, sentir diferentes texturas, pesos, medidas, temperaturas, materialidades, cheiros; após as vivências,

procurei organizar, de forma potente, para que pudesse se tornar para alguns em experiência, e pensar, no plano das ideias, como sentimos e podemos narrar aquilo. O que vai de encontro ao pensamento de Larrosa (*apud* SILVA, 2011, p. 241):

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais; parar para sentir, [...] demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza [...].

Silva (2011, p. 240) também afirma que “[...] a narrativa poética funcionaria como esforço em reinventar a linguagem para significar as experiências e os acontecimentos que não cabem nos saberes científicos”.

Ao olharmos a seleção das propostas formativas, podemos nos questionar: Qual a relação disto com a BNCC? Trata-se de uma triagem – pois seria impossível abordar todo o plano –, de algumas estratégias que buscam evidenciar o papel da formação continuada, refletir para melhorar as práticas. Para tanto, é necessário traçar um plano, que passará por modificações durante seu percurso, considerando os sujeitos, e se preocupar com o processo. Precisamos necessariamente ampliar os repertórios. Se queremos que as crianças tenham acesso aos patrimônios culturais da humanidade, precisamos garantir que os professores também tenham, como preveem as DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

Ressalto que as professoras envolvidas estão em diferentes momentos e estabelecem diferentes relações com os estudos realizados. No exemplo da confecção das toalhas de mesa, todas as educadoras foram convidadas a pensar numa proposta que fizesse sentido para as crianças, que pudessem ajudá-las a se reconhecer nas toalhas do refeitório. Podemos ver que algumas construções alcançam de forma mais potente o protagonismo infantil, valorizando marcas genuínas das crianças pequenas.

Como no caso da mesa em que as crianças desenharam, expressando suas investigações gráficas, e como na realizada com seringas com tintas, em que as crianças brincaram vendo o efeito da reação do material, escorrendo e se fixando no tecido. Entretanto, ainda temos a do carimbo das mãos, que, ao vermos o resultado, pode ser considerada bonita, mas quando pensamos nas características da faixa etária, podemos concluir que precisou de uma intervenção direta dos adultos para que garantisse a ordem apresentada, uma criança por vez, com um educador segurando e colocando no local rígido.

O exemplo acima realça o princípio abordado por Placco e Souza (2015, p. 23), de que “O ato de conhecer é permanente e dialético”. Isto não quer dizer que esta professora não tenha aprendido com este plano formativo, mas que nesta ação proposta estabeleceu relações que

merecem acompanhamento para possíveis intervenções. Assim como os relatórios abordados, o fato de conseguirmos analisá-los e identificarmos avanços não significa que em outras situações esta professora não irá cometer mais equívocos. Todas as mesas foram valorizadas em seus processos e o mesmo acontece com os relatórios e as demais demandas do fazer pedagógico. Estas situações são preciosas para a continuidade das discussões, onde podemos retomar para nos revermos.

Destaco, ainda, o meu processo de transformação durante o percurso de discussão e desenvolvimento dos encontros formativos. Teixeira (2010, p. 36), ao abordar o conceito de experiência de Dewey, enfatiza:

[...] por essa definição, a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual.

Ressalta, assim, a busca por sentido, pela vida humana que é sempre inacabada e cada experiência pode gerar novas ressignificações em todos os envolvidos.

Verificamos a necessidade permanente de reflexão sobre os cotidianos à luz dos princípios e teorias. A construção da implementação da BNCC (BRASIL, 2017) se encontra em constante movimento de ressignificação dos fazeres dos profissionais envolvidos. Constatamos que somente a análise do documento é insuficiente para construção de sentido. Foi necessário tentar ganhar profundidade, pesquisar autores que abordem o que é experiência e as possibilidades de trabalho na escola da infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-intervenção teve como objeto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e sua implantação em uma creche, com foco na formação dos professores. Buscamos responder as seguintes perguntas: Como implantar a BNCC em uma creche de forma crítica, contemplando do Projeto Político-Pedagógico (PPP) às práticas vigentes? Qual o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiência? Que desafios e possibilidades se evidenciam neste processo de discussão e transformação? Perante estes questionamentos, tivemos como objetivo geral analisar como ocorre o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo, que atende noventa e uma crianças, com uma equipe de trinta e quatro funcionários.

Partimos da hipótese que para que a implementação da BNCC seja feita de modo estrutural, de forma a contemplar do PPP às práticas pedagógicas, é preciso que a proposta seja estudada criticamente com todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos(as) e se reflita sobre as transformações necessárias e possibilidades de trabalho, tornando possível, assim, a superação do mero atendimento burocrático exigido nos documentos vigentes, reverberando diretamente no cotidiano pedagógico compartilhado com as crianças e suas famílias, superando algumas lógicas, rotinas rígidas e práticas já cristalizadas.

No decorrer da pesquisa, abordamos os três contextos indicados por Ball (*apud* MAINARDES, 2006) para análise das políticas. No contexto de influência, verificamos, por meio das pesquisas trazidas nesta dissertação, que a construção da BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter mandatório, teve uma trajetória complexa permeada por tensões, num processo descontínuo, passando por diferentes mãos em sua redação, não havendo um consenso entre os pesquisadores da Educação Infantil. Apenas dezoito páginas são destinadas para esse nível de ensino. Há quem questione sua existência, seu processo de construção, o contexto em que foi homologada, seu próprio texto, como há quem defenda sua existência com algumas ressalvas.

No contexto de produção, que se refere ao texto em si, apresentamos seu conteúdo, formato, análises dos autores que participaram da segunda versão e as críticas realizadas por pesquisadores da infância que nos fazem alguns alertas que indicamos como importantes para uma leitura crítica.

Já no contexto da prática, analisamos o processo de implementação realizado em uma creche do município de São Bernardo do Campo, como foi estruturado um plano formativo que intenciona abarcar a BNCC para a construção do seu currículo. Os encontros formativos são

reconhecidos como um espaço privilegiado para gerir as reflexões, construção dos saberes e transformações na cultura escolar. O plano formativo é estruturado de forma a contemplar um estudo do documento, porém sua principal força motriz é pensar em conceituar o que é experiência, estabelecendo um processo homólogo com os professores envolvidos.

Considerando a premência de que os estudos realizados alcançassem as práticas vigentes, buscou-se garantir que, durante os processos pedagógicos, a experiência de aprender do professor fosse contemplada. Destacamos esta intencionalidade por meio de uma formação mais holística, que englobe a subjetividade dos sujeitos envolvidos, assegurando princípios políticos, éticos e estéticos. Para tanto, contemplamos repertório cultural por meio das leituras literárias, espaços cuidados esteticamente, tematização de práticas e sistematização dos estudos elaborados a partir da necessidade de adequar nosso currículo à BNCC (BRASIL, 2017), embasado em autores e pesquisas que evidenciam a quais significados esta pedagogia se propõe.

Não se trata de um modelo a ser seguido, mas revela um contexto, uma possibilidade de interpretação tecendo parte das construções de um determinado grupo inserido em uma realidade específica. A pesquisa evidencia um conjunto de relações que foram estabelecidas com o grupo de profissionais. Ressaltamos as transformações ocorridas primeiramente na atuação da coordenadora pedagógica, que, ao buscar a compreensão de experiência na pedagogia, tentou planejar situações homólogas e teve que modificar suas práticas para que tornasse os encontros mais potentes em construção de sentidos pessoais. Como, por exemplo, a construção das pautas com epígrafes que dialogam com as teorias estudadas, organização dos contextos, olhar mais cuidadoso para a estética, criação da pasta de registros, intenção de oportunizar os conteúdos por meio de diferentes linguagens, como na experiência com argila, com as frutas, com os carrinhos, uso de metáforas com citações, brincadeiras e imagens.

Com as professoras, verificamos os processos de aprendizagem em sua complexidade, que não são lineares, mas permanentes e dialéticos, por vezes contraditórios e apresentam caráter único para cada sujeito. Entretanto, os investimentos na formação continuada promoveram transformações em suas práticas, avanços e ressignificações. Podemos destacar a construção dos direitos das crianças que frequentam a creche “Grumixameira” e analisar que, para que uma ação se torne parte da cultura escolar, é necessário estudo, reflexão e intervenções; somente estudar e ter o discurso teórico não garante práticas. Embora cada pessoa tenha seu ritmo de apropriação, as crianças não têm este tempo para esperar; estão vivendo suas infâncias hoje, nesta instituição, e todas têm direito a um trabalho de qualidade.

As narrativas sobre as ações das crianças têm se ampliado e contemplado elementos ligados à sensibilidade do educador, revelando mais intencionalidade e escuta ativa, como

podemos conferir nos relatórios de aprendizagem e desenvolvimento apresentados, estabelecendo mais diálogos com a concepção prevista nas DCNEI (BRASIL, 2009).

As organizações dos contextos nos espaços foram bastante transformadas. Estão mais ricas, contam diferentes materialidades, as professoras cuidam da disposição, quantidade de objetos com maior dedicação e intencionalidade.

Por meio das sistematizações dos estudos, buscamos garantir a continuidade desta cultura escolar, dando subsídios para nossa memória, historicizando o nosso percurso e oportunizando o contato para os novos educadores, já que a creche “Grumixameira” possui uma rotatividade muito grande em sua equipe.

Constatamos que somente a análise das dezoito páginas dedicadas à Educação Infantil são insuficientes para compreendermos a proposição de um currículo por campos de experiência. Foi necessário nos reportar aos seus redatores iniciais, compreender a lógica estabelecida, suas fragilidades para fomentar uma discussão com profundidade. Ressaltamos que as relações estabelecidas passam pela análise interpretativa da coordenadora pedagógica e pesquisadora. Partiram de uma decisão política de frente a este no documento de pensar em possibilidades, em construções de sentido que são desejáveis na escola da infância, pois poderia apenas se deter perante as críticas que questionam inclusive a sua existência.

Esta pesquisa buscou evidenciar que temos muitas limitações, problemas e desafios para implementarmos a BNCC (BRASIL, 2017). É um texto que possui suas fragilidades, teve que se conformar à lógica do documento, organizado por objetivos de aprendizagens, embora haja muitos questionamentos sobre sua construção e faltas. Não podemos nos esquecer que ele é subordinado às DCNEI (BRASIL, 2009), que nos oferecem subsídios para uma leitura mais aprofundada do que é apresentado na BNCC (BRASIL, 2017).

É imprescindível partirmos do princípio de que temos autonomia e devemos nos impor ao compromisso ético, aos discursos que iremos promover, à teoria que escolheremos para estabelecermos relações, como iremos transpor para os cotidianos. Isto requer do coordenador pedagógico clareza das intencionalidades, acompanhamento sistemático com mediações e intervenções.

Vemos um conjunto de estratégias formativas em seus processos, com alguns movimentos de transformação que precisam ser constantemente escopo das reflexões para garantirmos uma educação compromissada com a experiência de aprender dos bebês e crianças bem pequenas.

Este texto não se encerra aqui. Convidamos outros(as) pesquisadores(as), assim como também daremos continuidade, a apresentarem diferentes propostas de implementação da BNCC nas escolas da primeira infância.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A crise na educação**: entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. **TV Escola, Salto para o futuro** [Novas Diretrizes para a Educação Infantil], Rio de Janeiro, ano XXIII, Boletim 9, p. 19-28, jun. 2013.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- AQUINO, L. M. L. de; MENEZES, F. M. de. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409/2133>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-37.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e movimento nos campos de experiências da Base Nacional Curricular para a Educação Infantil O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-207, jul./dez. 2016. Disponível em:

<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405/2141>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNCC e Educação Infantil – Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 30 jul. 2019.

COMEÇO da vida. Direção de Estela Renner. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 DVD (107 min.)

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? *In*: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Org.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010. p. 7-20.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. 9. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-231.

_____. **A Educação Infantil para as crianças de 0-6 anos**. Criar mundos possíveis. Trabalho apresentado no V Seminário de Educação Infantil: Currículo. Formação Docente e Primeira Infância, Tocantins-Palmas, 2018. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=_5tBPQqdP2o. Acesso em: 25 ago. 2019.

GATTI, B. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

GOBBI, M. A. Entreatos: Precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 110-135, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401/2138>. Acesso em: 30 jul. 2019.

IMBERNÒN, F. **A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de J. W. Galdi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MALHEIROS. B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MELLO, S. A.; SILVA, G. F. da. BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 66-88, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432/2136>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO M. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6799&path%5B%5D=3422>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PLACCO, V. M. N. de S. P.; SOUZA, V. L. T. de (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo**: Uma proposta integrada para o trabalho em creche e EMEl. São Bernardo do Campo, 1992.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Currículo é de responsabilidade: Discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 89-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408/2187>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, D. J. da. O lugar da experiência nas práticas educativas. *In*: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R.; AKKARI, A.; GOMES, A. A. (org.). **Formação e profissão docente**. São Paulo: UNESP: Junqueira&Marin, 2011. p. 224-242.

SOUZA, M. L. A. de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570/2139>. Acesso em: 30 jul. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). *In*: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Massangana, 2010. p. 33-65.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: Em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>. Acesso em: 30 jul. 2019.

VERCELLI, L. de C. A.; ALCÂNTARA, C. R.; BARBOSA, M. C. S. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, v. 8, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=11455&path%5B%5D=6694>. Acesso em: 30 jul. 2019.

VITÓRIA, T. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 1-10, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2810/2145>. Acesso em: 12 ago. 2019.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO E IMPLEMENTAÇÃO EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO”. Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar como ocorre o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, ____ de ____

Pesquisadora responsável: Meire Cardoso de Lima

Orientadora: Professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro 235/249, Liberdade, São Paulo. Tel: (11) 2633-9000

ANEXO A – Mini-história: Porque preto no branco é preto neh!

Porque preto no branco é preto neh!



Estamos todos em uma divertida atividade com papel e carvão. A criatividade das crianças estava a todo vapor, quando se iniciou a discussão:

- Você viu que passar o preto no branco fica preto?
- Mas quando eu passo o preto no preto ele some!
- Passa a sua mão para você ver, também fica preto com o preto.



- Vamos pintar tudo de preto?
- Faça rodas assim oh, rodando o preto.
- Assim?
- É. Você viu está ficando tudo preto o branco.
- É, porque preto no branco é preto né!



Data da realização: 01 de agosto de 2018

Autor: Prof. Rodrigo Casado

Fotografia: Rodrigo Casado

Protagonistas: Thaina (03 anos e 03 meses) e Davi (03 anos)

Turma: Infantil IIB

O Que Acontece na Escola...



ANEXO B – Mini-história: O que tem ali?

O QUE TEM ALI?

Na área externa, Heloá e Ana brincaram durante um longo período juntas. Iam de um lado para o outro. Ana fazia um convite silencioso através do olhar para que a colega a acompanhasse. Até que pararam num cantinho e ficaram observando algo entre a areia e os matinhos do canteiro do jardim.

O que será que tinha ali? Folhas? Formigas? Algum outro bichinho?

Elas se entreolhavam, riam e voltavam para sua

observação, permaneceram cúmplices com o segredo do que haviam descoberto.



Texto e imagens: Jéssica

Crianças: Heloá (1 ano e 8 meses)
e Ana (1 ano e 10 meses).

EMEB Manoel Torres de Oliveira

22/08/2018

ANEXO C – Mini-história: Chute pra lá e chute pra cá

CHUTE PRA LÁ E CHUTE PRA CÁ



Numa tarde gelada de quarta-feira, brincávamos na área externa e uma partida de futebol surgiu entre Lucas, Michael e Adrian. Um chutava e os outros corriam para ver quem alcançava primeiro a bola.

Michael tem um jeitinho de jogador: brinca com a bola apenas usando os pés, chuta com força para os colegas e espera que eles chutem de volta, se divertindo com a brincadeira.



Num determinado momento Adrian não quis mais brincar de bola.

Para que a brincadeira ficasse mais interessante, Michael e Lucas ficaram distantes um do outro, bem longe. Chutavam a bola com mais força para que ela alcançasse o parceiro de "partida".

Durante a brincadeira, uma garrafa surgiu e também participou do jogo.

A brincadeira seguiu para o escorregador e a companhia BOLA foi junto.



Texto e imagens: Jéssica
Crianças: Michael (2 anos e 4 meses),
Lucas (1 ano e 10 meses)

Adrian (2 anos e 6 dias)

EMEB Manoel Torres de Oliveira
22/08/2018

ANEXO D – Pauta da HTPC do dia 26 de fevereiro de 2019

3 26/02/19 – HTPC

- ⇒ **Objetivo do encontro:** Eleger o livro literário que leremos neste semestre. Decorar nossas bolsinhas. Socializar as expectativas do grupo em relação ao plano de formação. Retomar nossa concepção de infância, criança e escola através da discussão do material: “A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”.

Pauta:

- ⇒ Leitura do registro feito pela Daiana.
 ⇒ Marcas do encontro anterior (caderno de desenho);
 ⇒ **Nutrição:** Vídeo: Jout Jout sobre suas barreiras;
 ⇒ Votação do livro leitura para este semestre

Manhã: _____

Tarde: _____;

- ⇒ Oficina das bolsinhas;
 ⇒ Expectativas das professoras para plano de formação 2019:

Conteúdos desejados:	votos	total
Corpo, gestos e movimento	IIII	5
Musicalização	II	1
Documentação pedagógica (planejamento, registros, relatórios)	IIII	5
Campo: Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações	II	2
Outros campos de experiência	I	1
Fala, escuta, pensamento e imaginação	I	1
Elementos da natureza	II	2

- ⇒ Leitura e discussão do material: “A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”
 ⇒ **Informes:**
 ⇒ Retomando o horário das professoras e preenchimento das folhas:
 ⇒ A SE está exigindo que seja feito o HTP no dia das HTPCs até as 18h30 teremos que ajustar nosso quadro de horário. Os horários devem ser preenchidos com as HTPCs, portanto às terças-feiras todas colocarão das 7h às 18h30. E devem colocar a discriminação do horário normal; como fazíamos ano passado, colocaremos um modelo na pasta das folhas.
 ⇒ Apresentação do calendário de março.

ANEXO E – Pauta da HTPC do dia 30 de abril de 2019

9 30/04/19 – HTPC

... toda observação que fazemos precisamos estar cientes, não é a verdade do que acontece: toda observação é parcial porque o que sabemos capturar, fotografar, etc. depende do nosso ponto de vista subjetivo... [...] “observar” é um verbo ativo, um ato criativo que requer nossa interpretação. Por este motivo, observar implica repensar, pensar, sem pré-conceitos (Davioli, 2017, p. 27-29).

Objetivo do encontro: Trocar nossas impressões sobre a escrita da carta de intenções. Analisar e discutir abordagem do brincar heurístico por meio das sessões.

Registro: manhã: _____ tarde: _____.

Pauta:

- ⇒ Leitura do registro do encontro anterior.
- ⇒ Nossas marcas do encontro anterior (caderno de desenho).
- ⇒ **Nutrição: Leitura: Cem anos de solidão**, paramos na página _____.
- Leitura: Na minha pele**, paramos na página _____.
- ⇒ Trocando alguns sentidos pessoais no processo de escrita das cartas de intenções.
- ⇒ Desbravando as sessões do jogo heurístico:
 - Análise de uma ilha (possibilidades de ações)
 - Dissecando algumas cenas (vídeos e registros)
 - Partilha de referências bibliográficas
- ⇒ Vídeo e escrita da carta de intenções.

Informes:

- ⇒ Reunião com pais – Sugestão da oficina com as bonecas (adote uma boneca) e pesquisa sobre o dia melhor para as reuniões. Possibilidade da GCM vir para reunião com pais;
 - ⇒ AVAMEC;
 - ⇒ As redes serão enviadas por e-mail;
 - ⇒ Contribuição para a organização do espaço e atenção ao fechamento da escola;
 - ⇒ Horário das professoras unificado para dias de reunião com pais e passeio.
- Troca do horário de segunda-feira por sexta-feira, será necessário 1h30 a mais para contemplar a reunião, fruição na quarta-feira; a semana ficaria assim:

	06 – 2 ^{af}	07 – 3 ^{af}	08 – 4 ^{af}	09 – 5 ^{af}	10 – 6 ^{af}
Prof. ^a Manhã	7h às 16h20	7h às 18h30	7h às 13h50	7h às 14h50	7h às 13h50
Prof. ^a Tarde	8h às 17h30	7h às 18h30	11h10 às 17h30	9h30 às 17h30	11h10 às 17h30

ANEXO F – Texto: “A Creche Grumixameira e os campos de experiências”

Desde dois mil e dezessete, a equipe pedagógica desta EMEB, nos momentos formativos, tem se empenhado em compreender o que é experiência na Educação Infantil e como podemos conceber nossos cotidianos numa educação promotora de experiências para as crianças bem pequenas numa perspectiva que dialogue com a complexidade proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Em dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com caráter mandatório para todo o país. Este documento evidencia que a Educação Infantil seja organizada de forma a garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo cinco Campos de Experiência.

Partimos da seguinte premissa: para que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja feita de modo estrutural de forma a contemplar do Projeto Político-Pedagógico (PPP) às práticas pedagógicas é preciso que a proposta seja estudada criticamente com todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos(as) e se reflita sobre as transformações necessárias e possibilidades de trabalho, tornando possível, assim, a superação do mero atendimento burocrático exigido nos documentos vigentes, reverberando diretamente no cotidiano pedagógico compartilhado com as crianças e famílias, superando algumas lógicas, rotinas rígidas e práticas já cristalizadas.

Considerando estes aspectos, temos nos debruçado sobre estes dois documentos e temos trazido outros teóricos para ampliar nossos conhecimentos. Neste processo temos problematizado nossa organização de espaço, tempos, materiais, num exercício constante de refletir sobre nossos fazeres e saberes, para que sejam cada vez mais conscientes e reveladores de crianças capazes, potentes e protagonistas no seu processo de construção de conhecimento.

Como desdobramentos dessa ação formativa, o grupo foi realizando alguns registros e, ao final de 2018, com alguns saberes construídos por esta equipe nos propusemos a sistematizar estes estudos para compor o PPP dessa unidade, com o objetivo de atualizar e fortalecer a concepção da escola, mas, sobretudo, de marcar essa maneira de conceber o trabalho com as crianças pequenas por Campos de Experiência. A seguir, apresentamos este texto que foi elaborado por diversas mãos, de modo que fica evidente que seus autores buscaram segurança nos teóricos estudados, fazendo uma espécie de resumo dos textos que trazem aspectos que vislumbramos como nosso horizonte nesta creche. Consideramos este movimento natural, a necessidade de falarmos pela voz do outro, mas que, à medida que fomos nos aprofundando,

conseguiremos criar nossas narrativas e nos sentiremos mais autorizados a dialogar de forma mais desenvolta com estes teóricos.

O texto está dividido em duas partes: introdução e o campo “Traços, sons, cores e formas”. No texto introdutório tentamos elucidar o que é experiência na escola da infância, quais são os princípios e pilares que sustentam esta forma de conceber o currículo, fundamentando-nos em Augusto (2013) e Fochi (2015). Na segunda parte, apresentamos o campo “Traços, sons, cores e formas”. Recorremos à ementa da BNCC (2017) e nos fundamentamos em Barbieri (2012) e Gobbi (2009), buscando trazer à tona experiências que dialogam mais com este campo.

É importante salientar que não concebemos uma compartimentação dos campos e que este foi um princípio que permeou nossas discussões. Entretanto, didaticamente estamos seguindo a organização estabelecida da BNCC para irmos progressivamente, à medida que avançamos em nossos estudos e práticas, sistematizando em nosso PPP. Por isto, ainda não conseguiremos apresentar os outros campos, mas é intenção deste grupo que isto tenha continuidade no decorrer do ano de 2019 e 2020, como está explicitado em nosso plano formativo.

Introdução – Construindo alguns saberes para a implantação de um currículo por campos de experiências

Iniciamos nossos estudos com dois textos: “A experiência de aprender na Educação infantil”, de Silvana de Oliveira Augusto, e “Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência”, de Paulo Sergio Fochi, que discutimos com profundidade relacionando com as nossas práticas e documentos oficiais da Educação Infantil: DCNEI (2009) e BNCC (2017).

Segundo Augusto (2013), a educação de crianças tão pequenas ainda é mal compreendida por muitos. Ainda se entende que o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos é natural e necessita apenas de assistência em suas necessidades orgânicas. Porém, essa crença não está de acordo com o que dizem as pesquisas. Segundo os especialistas, essa fase da vida tem mostrado suas especificidades, e deve-se reconhecer a necessidade de um olhar específico para as crianças pequenas, garantindo educação de qualidade desde cedo. A autora diz ainda que para compreender o papel da Educação Infantil na formação de uma criança, deve-se pensar em propor experiências para elas. Aponta a necessidade de conceitualizarmos o que é

experiência, já que esta palavra pode em nossa língua ser utilizada com diferentes sentidos, sendo necessária a clareza do que é a experiência de aprender na Educação Infantil.

Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social. Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. **A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica.** (AUGUSTO, 2013, p. 22, grifo nosso).

A autora faz uma diferenciação entre **vivência** e **experiência**, evidenciando que todos os dias vivemos muitas situações, porém a maior parte dessas vivências não se constituem como uma experiência produtora de conhecimento, sem agregar sentido às nossas vidas. Esta forma de compreensão da experiência converge com Larrosa (2013) que traz como conceito de experiência algo capaz de nos transformar, de nos marcar nas entranhas.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21).

Sobre a experiência na Educação Infantil, a autora afirma:

[...] reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa. (AUGUSTO, 2013, p. 20).

Neste mesmo caminho, Fochi (2015) diz que a organização de um currículo por Campos de Experiência consiste em colocar no **centro do projeto educativo** o **fazer** e o **agir** das crianças. Situações que envolvam uma troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as **experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito**. Esse modo de organizar o currículo, em Campos de Experiência, não pode ser estruturado por Áreas do Conhecimento como a escola está acostumada. Não se pode ter um olhar isolado e dividido, mas compreender o todo, desde a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças, que segundo este autor constituem uma ecologia educativa.

Augusto (2013) reforça a premissa de que não se deve focar em **áreas** do conhecimento, mas, sim, que através das experiências as crianças adquirem conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Portanto, o planejamento do professor deve ser validado e considerado **a partir dos saberes das crianças**, visando à sua **articulação aos novos conhecimentos**, envolvendo a criança em processos de significação tornando essas aprendizagens como parte de sua própria experiência. A autora coloca que a experiência está circunscrita por três condições: de **interação**, de **diversidade** e de **continuidade**. Fochi (2015) se reporta a Bondioli e Mantovani para elucidar três princípios desta didática do fazer: **Ludicidade, continuidade e significatividade**.

A seguir compomos um quadro em que podemos refletir sobre os alicerces da experiência trazidos pelos autores estudados revelando aspectos importantes a serem considerados na proposição dos nossos cotidianos por campos de experiência. Podemos inferir suas convergências, onde se diferem, que diálogos estabelecem para refletir como estes norteadores fazem sentido em nossos cotidianos educativos.

Silvana Augusto	Paulo Fochi
<p>Interação - Em relação à interação, podemos citar Vigotsky “A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade...” que a experiência é sempre simbólica, mediada pela cultura e história do sujeito. Desde bebê, a criança aprende com as pessoas que interagem com ela. Desta maneira pode-se dizer que não é com a experiência que a criança aprende, mas sim na experiência.</p>	<p>Ludicidade - vem com uma forma peculiar de as crianças descobrirem e construírem sentidos. Um jeito de favorecer a criança ao exercício criador, a um espaço e tempo para formulações de suas teorias provisórias.</p>
<p>Diversidade - a experiência para a criança é sempre integrada; cabe ao professor criar os contextos a que as crianças serão expostas, propondo atividades diversas, coletivas, ou individuais, regulares e sistemáticas, constituindo campos mais amplos. Para tanto, a autora explicita uma lista de diversas</p>	<p>Significatividade - Essas experiências lúdicas e cobertas por continuidade abrem espaço para a significatividade, que é a produção de significados pessoais. Estes significados envolvem: a autoria, em que se parte de experiências construídas pelo sujeito; a eleição, ou seja, decidir</p>

<p>experiências previstas nas DCNEI (2009) que devem ser garantidas às crianças (conforme citação abaixo).</p>	<p>caminhos entre diversas incertezas; a provisoriedade, em que os resultados não são rígidos mas compreendem o momento. Produzir conhecimento por meio dos campos de experiência é perceber que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora.</p>
<p>Continuidade - “A continuidade das reflexões sobre a prática e a possibilidade de planejar uma e mais outra vez, de verificar os resultados com o grupo de crianças, de registrar e comparar as diferentes reações das crianças vão pouco a pouco permitindo que, ao longo do tempo, se constitua um saber que interroga, testa, confirma, cria, aprecia, marca, transforma”. A experiência demanda tempo, essa necessidade deve causar uma reflexão em relação ao uso do tempo nos planejamentos. A experiência deve promover tempo necessário para a criança apropriar-se de procedimentos, testar novos usos, retomar uma atividade iniciada em outro momento e sistematizar conhecimentos.</p>	<p>Continuidade - A realidade da criança é ainda bastante fragmentada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade permite o crescimento e a qualidade da experiência. Essa continuidade implica em condições objetivas como: tempo suficiente para investigação, materiais em quantidades adequadas para que não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório, espaço que garanta diversas opções de atuação, sem obrigar aqueles que já acabaram suas pesquisas a permanecerem por longos tempos de espera, e de grupo sabendo que as crianças conseguem atuar melhor em grupos menores. Esse conceito de continuidade favorece um ciclo em que toda a experiência toma algo das experiências passadas e deixam algo, e/ou modificam as experiências que virão.</p>

Consideramos importante destacar as experiências que devem ser garantidas para as crianças previstas nas DCNEI (2009). Para tanto, trouxemos na íntegra o artigo 11 que aborda: “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”. Conforme quadro abaixo:

Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira

Garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; 9 Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Neste mesmo documento encontramos os princípios que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas da Educação infantil:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Os redatores da BNCC relatam que partiram destes princípios para elaboração dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conforme imagem abaixo). Consideramos importante analisarmos nossas práticas balizando-as nestes princípios e direitos que devem ser garantidos em todo o território brasileiro, que todas as crianças possam ser respeitadas sendo vistas e ouvidas como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI 2009, p.12).

Imagem 1 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

Fochi (2015) nos alerta que nas situações mais ordinárias do cotidiano como atividades de higiene, alimentação e sono, por exemplo, residem grandes potências para as experiências que precisam ser consideradas e problematizadas. Que a aprendizagem da cultura ocorre nas interações com outras crianças e adultos, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, apropriando-se de rituais e modos de funcionamento de cada cultura.

Por não estarem posicionados em terrenos rígidos e fechados, os campos de experiências se aproximam verdadeiramente das tradições da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é incerto ou imprevisível, pela novidade que se apresenta com a chegada de cada novo membro. Fochi nos provoca: “É preciso ficar atento para que a escola se converta em um privilegiado, generoso e honesto modo de estar na coletividade e de viver a vida”.

Traços, cores, sons e formas

Iniciamos trazendo a ementa deste campo de experiência conforme foi sistematizado na BNCC (2017):

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Fonte: Quadro feito a partir da ementa da BNCC (BRASIL 2017, p. 39).

Na busca de nos aproximarmos das experiências que dialogam mais com este campo e identificar estas manifestações artísticas, culturais e científicas em nossos fazeres nos envolvemos com o livro “Interações: onde está a arte na infância?” de Stela Barbieri, neste processo tematizamos nossas práticas, os educadores foram envolvidos em muitas propostas que visavam uma homologia dos processos e dentre outras estratégias formativas as educadoras sistematizaram alguns fragmentos de seus sentidos pessoais com os conteúdos dos seguintes capítulos:

Educação Infantil e Arte Contemporânea

Onde está a arte? No espaço?

Onde está a arte? Nos materiais?

Onde está a arte? Na linha?

Onde está a arte? No corpo?

Onde está a arte? Na natureza?

Perceber, falar, pensar arte.

A seguir apresentamos a seleção feita pelos educadores envolvidos nestes estudos como o que consideram importante.

Educação Infantil e arte contemporânea

Segundo Barbieri (2012) a arte dialoga com o universo das crianças pequenas porque trata de todos os assuntos do mundo, aqui e agora. A arte contemporânea está associada aos mais diversos aspectos da vida e permeiam o dia a dia das crianças.

As crianças são como a Arte: pura expressão. Acho que é por isso que os adultos as chamam de arteiras. Há infinidade entre as crianças e a arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida. Então podemos dizer que ambas se alimentam da mesma fonte. (Professora Rosely apud Barbieri, 2012, p.26)

Importante lembrarmos da inteireza das crianças, para elas, as coisas acontecem todas ao mesmo tempo, simultaneamente. A escola muitas vezes não dá espaço para que a criança se coloque, eles muitas vezes trazem para a arte questões das suas vidas. E segundo a autora a escola pode ser um espaço para construir e reconstruir o mundo. E o educador tem o papel de estar atento e sensível a essas formas que a criança usa para expressar-se. Interpretar suas necessidades e transformá-las em ações.

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. (Campbell apud Barbieri, 2012 p.30)

Barbieri (2012) diz que a palavra experiência pode adquirir significados singulares para cada pessoa. Cada experiência que temos é única e intransferível. Elas podem ser compartilhadas, mas jamais transferida para outros. Diante das infinitudes de situações que passamos, mesmo as mais simples e rápidas contribuem para fazer de nós o que somos. A experiência não é aquilo que passa por nós, é o que passa em nós e fica marcado em nossas vidas.

Mas as experiências mais marcantes que nos tomam e nos transformam, muitas vezes podem acontecer em um milésimo de segundo e nos marcar para o resto da vida. (Barbieri, 2012, p.30)

É importante proporcionar experiências significativas, perceber os indícios que as crianças trazem de suas casas e de suas vidas e propor ações para ampliá-las. Estes indícios vão enriquecendo o trabalho do professor. A palavra experiência pode ser entendida como o ato de experimentar, provar algo novo, entrar em contato e explorar as possibilidades. Isso tudo na infância se intensifica, eles estão mais dispostos e curiosos para descobrir possibilidades, desvendar mistérios e conhecer coisas novas.

Onde está a arte? No Espaço?

O espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também. A organização é uma das intervenções do professor, por isso, precisa ser planejada. Precisamos pensar sobre o acesso aos materiais para crianças; quais são as possibilidades de transformação do próprio ambiente; como dar continuidade à proposta.

O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Suscita ritmos.... É preciso pensar os espaços e ambientes na escola para que propiciem encontros, pesquisas e criação, como comenta a autora. O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que o frequentam. O ambiente nos desperta para a ação e organiza nosso deslocamento.

Organizar o ambiente de forma que as crianças possam usufruir, se sujar, se expressar, sem tantas restrições. É importante numa proposta de artes, organiza-la de tal modo que as individualidades se manifestem com força expressiva. É preciso apreciar generosamente a produção infantil. As sutilezas do percurso criativo podem ganhar vida por meio da relação do professor com trabalho das crianças.

Entre o tempo e o espaço: Tempo: que a criança possa usufruir um período generoso para realizar seus trabalhos, mergulhar e desenhar em muitos papéis e, se esse movimento continuar intenso, poder continuar no dia seguinte. O espaço usado deve ser o ambiente de oficina, um espaço permanente ou criado na própria sala de aula. Onde materiais estejam disponíveis para que as ideias possam ser concretizadas. Ambiente que é possível pensar fazendo, onde perguntas, ideias e invenções ganham movimento. Reforçar a intencionalidade do professor ao organizar o tempo e o espaço, os materiais e as interações.

As paredes da escola falam? Proporcionar uma experiência estética no ambiente escolar expondo a própria produção das crianças, permitindo que as crianças olhem o que fizeram, vejam a produção uma das outras. E possam discutir, conversar, e aprender com isso.

Usar painel limpo, pendurar os trabalhos com harmonia, distribuídos para que não fiquem entulhados. A exposição deve mostrar o cuidado do professor com a produção dos seus alunos. A valorização do processo de criação deve acompanhar a exposição. A exposição é um ambiente de trocas, que apresenta outra forma de comunicação para comunidade expressiva da escola.

É interessante ter um evento com participação dos pais, um ritual como mostras culturais. A escola também necessita de rituais de encontro, celebração do trabalho. Uma exposição pode ser um bom momento de encontro entre pessoas.

Espaços culturais - A escolha de visita de exposições é uma decisão a ser tomada pelos professores, considerando a adequação da exposição à faixa etária das crianças.

Onde está a arte? Nos materiais?

Suporte é a base para uma ação poética. Há muitas possibilidades além do papel. Os lugares onde o suporte é colocado pode variar (chão, mesa, parede e o próprio corpo). Na faixa etária 0 a 3 anos é importante oferecer às crianças materiais para que possam sentir a textura. Liberdade para brincar com terra, areia, experimentar diferentes cores e sabores. Como professores, precisamos encontrar as ações que cabem e combinam com nossos grupos de crianças e conosco.

Cada escola nos traz diferentes possibilidades. Podemos trabalhar com as folhas das árvores, utilizar diferentes cores de terra. A materialidade está sempre por ser inventada, retomada, investigada. Olhar em volta e perceber como podemos usar os materiais, substâncias e objetos inusitados. Observar o entorno e criar ambientes para que as crianças experimentem e criem. Além de preparar o material, a maneira de dispô-lo no espaço é fundamental para exploração e investigação das crianças. Desejar um professor atento e sensível, capaz de promover o potencial expressivo dos pequenos e ampliar suas habilidades artísticas. Materiais de artes podem ser os mais variados que possível, de objetos do cotidiano até materiais específicos como: caixa papelão, madeira, papeis diversos em tamanho cores e formas, fitas, lãs, frutas. Os lugares onde o suporte pode ser colocado também varia: chão, parede, mesa, corpo, cavalete. Devemos nos atentar a faixa etária – cada faixa etária traz potencias específicas,

observar o brincar das crianças as investigações, propor desafios. Que as crianças tenham tempo e oportunidade para experimentar os diversos materiais aprendendo-os à sua maneira.

Onde está a arte? Na linha?

Aprende-se a desenhar, desenhando. A escola deve ajudar a criança a expressar-se apresentando ferramentas e procedimentos que criam condições para que ela se coloque no mundo. O educador precisa dar as mãos para a criança na aventura de inventar e conhecer o mundo. Tentar com elas, mas não impedir a possibilidade de voo, não minimizar a potência que existe na criação.

A inquietação é algo a ser alimentado nas crianças. Alimentar o desejo de procurar. Encorajá-las a acreditar no valor de suas perguntas e ideias, em seu poder de realização. As pesquisas evidenciaram a importância do desenho infantil como processo de desenvolvimento de linguagem e uma maneira singular de comunicação enquanto desenha a criança canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia.

Onde está a arte? No corpo?

A autora ressalta que o corpo da criança fala. A reflexão e o pensamento estão junto com o corpo, integrados com a imaginação. O movimento é fundamental para o crescimento saudável e pleno desenvolvimento, por isso, deve-se privilegiar a ação, o movimento, para que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras de forma geral. Sem movimento não há desenvolvimento e ciente disso o educador deve privilegiar a ação na Educação Infantil, considerando em seu planejamento a diversidade de movimentos que a proposta pode suscitar.

A autora nos traz a ideia de criança sinestésica (criança atua no mundo com todos os seus sentidos). A escola, portanto, tem o papel de oferecer condições para que a criança exercite essa sinestesia. O corpo concebido como espaço privilegiado para as crianças pequenas experimentá-lo, testá-lo e conhecê-lo;

É importante que o educador tenha intencionalidade, promovendo a interlocução com as crianças. Nas experiências que o professor promove é preciso desconstruir as rotinas, deixar que as crianças participem das propostas de acordo com suas características pessoais.

Onde está a arte? Na natureza?

“O contato com a natureza nos reconcilia com nosso ser, nosso corpo fica mais vivo e somos chamados a restaurar a natureza que existe em nós e nos lugares em que vivemos”. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos.

O planejamento pedagógico precisa considerar as características do lugar em que vive e de seu grupo, a atividade ganha mais sentido, pois favorece a continuidade do percurso de criação pessoal. É necessário trabalhar com as crianças para que observem a abundância da natureza: aprender a ver, a ouvir, a fazer perguntas, a buscar respostas, a perceber que as respostas não são definitivas, e que podem permanecer sendo perguntas.

Pode-se explorar a água e luz como elementos da natureza potentes, propondo pesquisas com esses elementos, líquidos coloridos e outros materiais, exploração de lanternas à prova de água que são colocadas nas bacias, mesa refletora, elementos que provocam e envolvem as crianças.

O educador pode aproveitar as oportunidades que a natureza oferece para a criança, integrando-a como parte da natureza, apurando o seu olhar e levando em consideração a natureza ao redor, deve aproveitar pequenos espaços e oportunidades de contato da criança com a natureza.

A autora nos traz a ideia de Educação para a felicidade, onde o sujeito é participativo e todos os envolvidos participam do processo de aprendizagem. Sendo seu papel o de propiciar espaços em territórios de liberdade; propor oportunidades de pesquisa e investigação e ajudar a recuperar a curiosidade natural da criança “o ser humano é único, inteiro. As experiências não estão separadas em áreas e a natureza é uma ótima fonte de aprendizagem para a vida”.

Perceber, falar, pensar arte

Realizar atividades de apreciação de obras de arte amplia a cultura, enriquece o olhar. As crianças são curiosas e adoram brincar de descobrir formas, linha, ponto, cor, luz e textura. Sendo assim o trabalho com apreciação de obras de arte deve acontecer desde cedo na educação infantil.

O professor planeja esses momentos, fazendo com antecipação as seleções do que irá trabalhar, instigando a observação, a descoberta e o interesse das crianças. Podem ser feitas

perguntas "O que você gosta nessa obra? ", "Como é a roupa das pessoas? ", "Que cores foram utilizadas? ", "Como o artista conseguiu tantas cores diferentes? "

Como professores, devemos sempre ao propor a leitura de imagens, organizar as crianças de maneira que todas possam estar bem próximas da reprodução da obra. Para isso, é interessante fazer grupos pequenos.

Quando observamos obras de arte com as crianças pequenas seja ela pintura, gravura, fotografia, escultura, não é necessário dizermos em que século foi realizada, mas dizer que foi a muito tempo atrás, quando não existia carro, computador e nem celular, deixando a conversa acessível a elas. Ter cuidado para não se tornar uma aula tradicional.

O exercício com "Releitura de Obras" permite que a criança tenha contato com a natureza da arte de forma participativa; contemplando e adquirindo elementos sobre determinada obra. Ao reproduzir suas produções a criança desenvolve a percepção, imaginação e amplia seu universo cultural.

Exposições das produções de cada um: Ao mesmo tempo, valoriza suas produções e possibilita que façamos relações entre o que está exposto e obra de arte. Perguntar o que mais gosta e o que mais chateia naquela obra. Essa é a primeira camada de leitura de qualquer obra.

Livros ilustrados são obras de arte e não apenas imagens para decorar, são tão necessárias quanto o texto. É a possibilidade da criança olhar para o que a outra pessoa imaginou sobre a história em questão. É importante em primeiro lugar, fazermos uma leitura nossa, estudar. Assim, quando apresentarmos as imagens para as crianças vamos dialogando sobre o que percebem, o que chama mais a atenção.

Estudamos outro texto que aborda o desenho: "O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos" de Márcia Aparecida Gobbi por considerarmos uma referência importante, pois aborda especificamente os traços das crianças de 0 a 3 anos, contemplando as complexidades deste importante canal de expressão para as crianças pequenininhas..

O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos

O texto aborda a criação de desenhos feitos por meninas e meninos pequeninhos, até três anos de idade, desenhos esses que estão cheios de sentimentos e emoções, carregados das diversas e diferentes formas de cada criança perceber o mundo que a cerca. Porém, tantas vezes, esses traçados são poucos valorizados, guardados e esquecidos em gavetas, armários e pastas à

espera de um olhar sensível para que seja revelada a sua importância, que sejam colocados no plano dos pequenos para apreciarem suas expressões e manifestações artísticas.

Em um modelo social e cultural em que a marca primordial reside na escrita, como a linguagem mais importante e a forma de expressão mais utilizada indiscutível e única. As crianças pequeninhas são colocadas por alguns adultos numa condição de inferioridade, não reconhecendo suas diversas outras formas de expressão (através de seus choros, silêncios, gestos algo que revelam o que são e o que desejam), ressaltando assim, a importância de discutir as linguagens tão importantes utilizadas por crianças pequeninhas que não escrevem, mas que dançam, cantam, choram, gesticulam, circulam...

Podemos notar ainda que compreender o desenho infantil, os riscos, rabiscos, movimentos e linhas em períodos de suas vidas e do desenvolvimento infantil, é uma forma de enquadrá-los em padrões estereotipados da infância, se colocando, muitas vezes à espera de avanços e figurações onde tanto tempo é perdido. Onde se poderia contemplar o real ato de desenhar, que se estabelece como algo sem metas, sem padrões, moldes, sem imposições, mas sim como um processo de pesquisa realizado pela própria criança, considerando seus aspectos físicos e emocionais, sem imposição de técnicas didáticas, mas valorizando e incentivando suas descobertas e percepções, encarando às crianças como pesquisadoras.

Na escola as crianças têm inúmeras possibilidades de superfícies, com diferentes texturas, e tamanhos para riscar e rabiscar e enquanto fazem isso podem dançar, cantar, conversar, etc. Desenhar é um processo de pesquisa feito pela própria criança, quando ela desenha entra em diálogo com o corpo todo. Crianças são pesquisadoras e deve-se garantir suas descobertas. As marcas que elas realizam são narrativas, imaginações, inventividade e levantamento de hipóteses, constituindo a pesquisa pessoal de cada criança. Para a autora, os adultos tomam os rabiscos das crianças como feios, só uma fase de garatuja, e tentam fazê-las conseguirem formar traços mais elaborados. É importante maravilhar-se, apreciar o que se vê, valorizar o traçado das crianças pequenas, pois é a forma da criança mostrar sua pesquisa. E o olhar do professor deve ser investigativo para saber enxergar essa pesquisa.

Gobbi (2009) afirma que nas escolas se pensa muito no amanhã, de desenvolver do simples ao complexo, cada vez atingindo grau mais elevado. É necessário substituir a ânsia do amanhã pelo prazer do hoje. Olhar para a infância agora, organizar o espaço e tempo para buscar o tempo do lúdico. Para que isso aconteça é preciso que o professor tenha uma formação de prática pedagógica, na qual faça tudo o que as crianças fazem: pintar, fazer esculturas, dançar...

Na escola o desenho é tido como algo para acalmar a criança, um momento para que ela fique quietinha desenhando. É preciso que o professor tenha a capacidade de maravilhar-se. Se

deslumbrar, valorizar o universo infantil e criar um vínculo e trocas entre adultos e crianças. Que aprenda a olhar para o desenho das crianças e lê-los. É necessário estar com as crianças e preparar espaços privilegiados para se expressarem. A creche deve ser um território em que a criança pode ser criança e a infância pode ser vivida por inteiro.

Esses desenhos são marcas, uma pesquisa pessoal de cada um, são narrativas, imaginação, onde não apenas utilizam suas mãos, mas o corpo todo, pois segundo Mario de Andrade “as crianças desenhavam com o corpo”.

Cabe às professoras e aos professores que estejam com essas crianças, um olhar atento, capaz de colher informações, considerar a diversidade, a organização de tempo e espaço. Adultos que realmente estejam com elas e junto delas, interessado em saber como essas crianças são, não apenas em dizer como devem ser, o que devem fazer.

O que aprendemos do desenho que é importante:

- ✓ Valorizar movimentos espontâneos, fruto de ação natural;
- ✓ Valorizar, incentivar as fases dos desenhos, exemplo: rabiscos, vários tipos de linhas, abertas, fechadas, círculos, representações da figura humana;
- ✓ As crianças precisam sentir-se livres para criar e explorar;
- ✓ Possibilitar propostas para as crianças em seus traçados, exemplo: com interferências, tamanhos diversificados de suportes e elementos da natureza;
- ✓ Considerar o tempo de cada criança;
- ✓ Preparar materiais e o espaço onde as propostas de desenhos serão realizadas. Favorecer os espaços com ambientes convidativos, pois o visual é um componente essencial no ato da proposta;
- ✓ Oportunizar momentos de apreciação de suas produções deixando-as expostas para que criem sentimentos de pertencimentos;
- ✓ Que as crianças tenham oportunidades de observar e socializar com os colegas, pois aprendem com a observação;
- ✓ Disponibilizar materiais diversos para que testem e façam escolhas;
- ✓ Procurar garantir suas descobertas e percepções como pesquisadoras, sem evidentemente impor-lhes um formato acadêmico;
- ✓ Levar em consideração que cada criança tem um tempo para executar sua atividade;
- ✓ A quantidade de materiais, o acesso dos mesmos e o preparo do espaço, como um ambiente atrativo também fazem parte;
- ✓ Valorizar as questões que as crianças trazem inserindo-as no planejamento das próximas atividades;

- ✓ Desenhar com a criança e não pela criança;
- ✓ Trazer propostas em que as crianças vivam experiências de descobertas;
- ✓ Considerar a fase do desenho em que cada criança se encontra e ter clareza que no desenho não existe certo ou errado.
- ✓ Fazer com que as crianças se sintam provocadas e desafiadas por meio de atividades elaboradas de acordo com nossas propostas;
- ✓ “O desenho traz um prazer visual e motor, enquanto desenhamos, dialogamos com o desenho e os traços”.
- ✓ Aprendemos a desenhar, desenhando, por isso, temos que proporcionar momentos diários para isso;
- ✓ A prática do desenho coletivo faz com que a criança observe o desenho do outro e assim enriqueça sua própria prática;
- ✓ O desenvolvimento do desenho se dá através de pesquisas sobre seus traços;
- ✓ A inquietação é algo a ser alimentado nas crianças. É importante despertar o desejo de procurar. Encorajá-la a acreditar no valor de suas perguntas e ideias;
- ✓ Além de registrar, é necessário observar, interpretar e levantar hipóteses sobre o que as crianças fazem;
- ✓ O desenho infantil faz parte do processo de desenvolvimento da linguagem e uma maneira singular de comunicação;
- ✓ Quando a criança desenha, ela dança, assobia, conversa, canta e isso se mostra em suas produções.
- ✓ Se estivermos atentos em cada uma de nossas ações, também veremos as linhas que desenham, o mundo e poderemos compartilhar com as crianças nossas descobertas;

É necessário transformarmos a curiosidade num verbo e conjugá-lo diariamente, sem deixar que as incertezas interrompam esse caminho;

Referências

- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. *In*: BRASIL. Novas Diretrizes para a Educação Infantil. **Salto para o futuro**, Ano XXIII – Boletim 9 – Junho 2013.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, 2019.

GOBBI, Marcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de J. W. Gerald. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

ANEXO G – Relatório de aprendizagem e desenvolvimento 1º semestre de 2017



MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EMEB “GRUMIXAMEIRA”

Turma: Infantil II - Educadoras:

Nome:	Data de Nascimento:
--------------	----------------------------

RELATÓRIO DO 1º SEMESTRE – 2017

Júlia veio de outra unidade escolar, o que influenciou o seu período de adaptação. A tensão dos primeiros dias na nova escola logo foi superada e ela se mostrou segura e envolvida com as atividades, que buscavam acolher e criar vínculos de afeto e confiança com as crianças. Ao chegar com o pai, Júlia olhava o entorno da sala: os brinquedos e as crianças e sem hesitar entregava a mochila e começava a brincar, salvo em alguns dias nos quais resistia por alguns minutos a ficar e daqui a pouco, seu choro era revertido em sorrisos e envolvimento com a brincadeira.

Quando Júlia passou a ficar o período integral conosco, costumava nos dizer após o jantar: "Meu pai já tá chegando, né? Eu vou pra casa". Esta certeza, possivelmente, trazia a ela, a paz e a felicidade, de saber que após mais um dia, estaria de volta ao aconchego do seu lar e rodeada por pessoas que a amam.

Júlia Clara encontra-se em processo constituição da sua oralidade, em que já estabelece diálogos com seus pares, expressa seus desejos e vontades através da fala, como: “eu quero este”, “eu não gosto deste”, “eu quero mais”. Nas rodas de música, história e conversa, participa, respondendo a nossos questionamentos, cantando ou recontando histórias, nesse último, como a maioria das crianças da turma, copiando a fala do primeiro amigo (a imitação é característica desta fase do desenvolvimento); embora faça uso da oralidade para se comunicar, costuma expressar sua contrariedade através do choro, o que é relevante considerando sua faixa etária. Certo dia, registramos em vídeo, ela muito feliz dançando com um amigo, o que despertou a nossa atenção foram três aspectos da cena: a felicidade e envolvimento de ambos, a concentração e harmonia dos movimentos corporais, arriscando-se até em giros de mãos dadas, e em meio a isto, o fato de outra criança, ter se aproximado a fim de dançar com o amigo, Júlia, contrariada

com a situação, não soltou a mão do seu par, e começou a chorar baixinho, julgamos pertinente, enquanto mediadores, num primeiro momento, observar e possibilitar que eles se entendessem, o que de fato aconteceu, Vinícius, ao ver Júlia chorando, falou algo a outra criança que o esperava e esta, pareceu ter compreendido numa boa, de pronto, se afastou, imediatamente o par voltou pra pista, o rosto de Júlia era um misto de lágrimas e sorrisos. Evidenciamos nessa e em outras experiências com música e expressões sonoras como: brincadeiras, vídeos, rodas, simbólicas etc., o prazer de Júlia por esta linguagem, os seus sorrisos, gestos, olhares e movimentos denunciam isto.

Já nas primeiras vivências com os blocos de construção, jogos de encaixe e empilhar, percebemos o seu interesse por esses brinquedos, que são, sem dúvida os seus preferidos, o que



inclusive, gera situações conflituosas, porque frequentemente, Júlia acumula todas as peças para si, ela resisti às nossas mediações que visam o compartilhamento dos brinquedos, contudo acaba cedendo. Numa dessas vivências, durante a Rotina de Chuva, organizamos a sala com blocões de encaixe, peças de madeira, livros e na mesa, uma proposta de desenho com folhas brancas e pretas (algumas cortadas intencionalmente no formato das peças de madeira) e giz de cera nas cores branco e preto, a fim de provocar às crianças a perceberem o contraste das cores e outras ações possíveis como: parear cores e formas e testar novas possibilidades de desenho. Logo Júlia começou a empilhar as peças, ao se deparar com a impossibilidade de continuar sua construção, devido à altura, ela, intrigada, insistiu, na última tentativa, com sua torre caída, Júlia percebeu que podia empilhar as peças e depois com cuidado, levantá-la, e ela muito contente com seu feito dizia aos amigos: “ cuidado com a minha torre! ”.

Júlia gosta muito de desafios, seja no Parque, na Área Externa, durante as atividades de Intersalas ou Rotina de Chuva (espaços e vivências, nos quais são organizadas propostas de Corpo e Movimento), constantemente experimenta movimentos, testa seus limites, o que, algumas vezes demanda nossa intervenção, para alertá-la do perigo. Recentemente, numa de suas experimentações, Júlia subiu, pelo lado de fora, até o penúltimo degrau da escada que dá acesso a casinha do nosso Parque, a professora Jaqueline se aproximou dela, e sem assustá-la, falou

sobre as possíveis consequência desta ação, e ajudou-a na descida. Nesse espaço ela também explora as inúmeras possibilidades do brincar com a areia: fazendo bolos, esvaziando e enchendo potes, peneirando entre outras ações.

As ações de Júlia perante os objetos, testando suas possibilidades, demonstram que ela avança diariamente quanto ao planejamento destas e denotam a maneira como organiza o seu pensamento, desenvolvendo assim, noções de equilíbrio e alinhamento, ao brincar de transferir (encaixando, esvaziando, preenchendo etc.).

A exploração dos materiais plásticos como tinta, pincel, massa de modelar entre outros, interessam a Júlia. Seu olhar atento aos efeitos produzidos no papel durante a Pintura-surpresa da Borboleta; a concentração no manuseio da tesoura; o prazer em colar, pintar, desenhar, recortar, moldar. Para ilustrar essa sua busca por se fazer existir através da linguagem plástica, referenciamos a imagem abaixo, na qual, uma das propostas da atividade diversificada, foram folhas brancas A4 com interferência (recorte de um círculo) e canetinha, Júlia, em meio a outras propostas, preferiu sentar-se à mesa e desenhar em silêncio e desenhou, desenhou e...lá se foram quatro folhas. O traçado descontínuo e intencional, com movimentos circulares, formas abertas e fechadas, demonstram controle visual e a cada nova experiência ela aprimora seus rabiscos e desenvolve motricidade, segurando o lápis com firmeza e fazendo o movimento de pinça.

Júlia Clara é único nome composto entre as fichas da chamadinha, o que de certa forma, facilitou que ela e seus amigos, logo o reconhecessem, pois o desenho do nome é diferente antes, ela somente olhava a plaquinha sem reconhecê-lo, recentemente, passou a identificar o seu nome sozinha e o seu lindo sorriso expressa a emoção dessa descoberta.

Faz uso do banheiro e vem se apropriando das práticas de higiene e cuidado com o corpo. Nesse sentido nossas constantes intervenções tanto ajudando-a no que ainda não consegue fazer sozinha (escovar os dentes e higienizar corretamente após fazer cocô), lembrando-a sempre que



necessário sobre os momentos adequados e a importância de lavar as mãos e quando preciso, assoar o nariz.

O Faz-de-Conta vem sendo experimentado por Júlia em diferentes ocasiões da rotina, principalmente durante os jogos simbólicos, vivências com materiais estruturados ou/e não estruturados. Nesse aspecto, nossas observações e registros revelam as conquistas de Júlia, quanto sua autonomia, criatividade e interação com os amigos nessas brincadeiras. Num Jogo simbólico com caixas de papelão e tecido, junto com um amigo construiu a Casa do porquinho e o fez novamente enrolando em si uma esteira numa outra situação, suas falas ("o lobo tá chegando", "ele não vai me pegar") e expressões remetiam ao enredo da sua história preferida "os três porquinhos".

O cardápio escolar é aceito por Júlia, em especial alguns alimentos ofertados no lanche (banana, maçã, mexerica, melão e melancia) e no Jantar (macarronada e sopas de legumes com macarrão), frequentemente, ela solicita repetições. Faz uso social da colher, tigela e prato, serve-se no réchaud na hora do almoço, demonstra cuidado e coordenação não se sujando com facilidade e descarta os restos de alimentos no lixo.

Para o próximo semestre, partindo dos interesses apontados não somente por Júlia mas pelo grupo, incrementaremos as vivências com os blocos de construção, a fim de que experimente novas possibilidades de criação; também investiremos nas propostas com música, som e movimento, promovendo ambientes propícios para que Júlia desenvolva e descubra suas habilidades corporais e construa novas aprendizagens.

ANEXO H – Relatório de aprendizagem e desenvolvimento 2º semestre de 2019

RELATÓRIO DO 2º SEMESTRE – 2019

Nome:	Data de nasc.:
Educadoras:	Turma:



O menino de olhos encantados, é assim que enxergamos Carlos. Seu jeito de relacionar-se com o mundo nos cativa e desvela, o quanto a escola da infância é um lugar privilegiado, ao promover múltiplas interações com o meio social, favorecendo essas relações e cultivando esse encantamento.

A escuta atenta e o exercício de sensibilizar-se, transformados em registros, relatam cenas cotidianas, nas quais Carlos nos indica suas preferências e pesquisas. Com base nesses dados, se torna evidente que muitos dos encontros que teve neste espaço e tempo foram importantes para o seu processo de desenvolvimento. Sob

a perspectiva de uma pedagogia participativa, na qual temos ancorado nosso trabalho, a escola da infância defende a garantia dos direitos fundamentais das crianças, sendo alguns deles: o seu bem-estar, o direito a brincadeira, o contato com a natureza e a ambientes esteticamente organizados de modo a provocarem e convidarem as crianças a pesquisar e descobrir coisas sobre o mundo que a rodeia. Ao registrar as interações de Carlos com tudo que viu, ouviu, sentiu, provou e VIVEU na escola, constatamos a presença desses direitos. Sua expertise e inteireza ganharam espaço nas inúmeras oportunidades oferecidas ao longo deste semestre, Carlos brincou e pesquisou, elaborou suas hipóteses iniciais, a partir de testes e brincadeiras, nossa intenção era dar a ele, situações que favorecessem este processo de construir conhecimento, de maneira lúdica e prazerosa, para que a curiosidade de agora, seja alimentada diariamente e o motive a continuar explorando e intrigando-se com o mundo.

Carlos e a *construtividade*.



Vários registros narram a pesquisa de Carlos com blocos, tocos, almofadas, brinquedos diversos entre outros. Empilhando, alinhando, organizando coisas... A tarefa de construir com diferentes elementos exige concentração, silêncio e dedicação e possibilita o desenvolvimento da coordenação motora, noções de equilíbrio e dimensão espacial. Atentos a essa predileção de Carlos, buscamos incrementar situações, a fim de colaborar com esta interação tão significativa entre ele e a *construtividade*. Suas construções sejam com

materiais estruturados ou não, a cada nova experiência, apresentam indícios de aprimoramento, potencializando seu interesse e criatividade.



O livro

Neste semestre, o livro, se tornou um objeto interessante para Carlos, ao chegar, logo escolhia um título, folheando-o, observando imagens, víamos o diálogo entre seus olhos e mãos com o elemento, circulando de um lado para outro agarrado a ele. Embora goste de livros, nos

intriga o seu comportamento durante os momentos de leitura e contação, pois dispersa facilmente. Sigamos exercitando nossa escuta e sensibilidade para tornar esta relação mais significativa e que possa encontrar sentido nessas vivências, descobrindo o prazer da leitura.

Movimento e desenho

A exploração e manuseio de diferentes elementos artísticos de forma que favoreçam o movimento livre e a criatividade. Os rabiscos de Carlos passam a apresentar traços descontínuos, em ziguezague, na diagonal e pontos. Nesse registro, o corpo de Carlos revela a inteireza com a qual desenha: a mão que equilibra o tronco, pernas flexionadas e o olhar acompanhando o movimento da mão que marca o papel. Nesse semestre, a organização de diferentes ambientes provocativos, planejados de maneira que



Carlos pudesse conhecer parte da nossa cultura, que se expressa através do desenho, da pintura e da escultura. O uso de suportes e riscantes variados, tintas, massa de modelar e argila e as oficinas de colagem foram intencionalmente projetados em nossos planejamentos semanais.

Carlos encontra-se em processo de constituição da fala, embora não forme palavras, notamos que, nesse semestre passa a pronunciar sílabas como “Mama”, “Papa”, “aua” para água, “dá”... esses balbucios fazem parte do período de desenvolvimento em que se encontra e que posteriormente se configuram em palavras e pequenas frases, até o uso convencional da linguagem oral.

Quanto aos procedimentos de higiene e cuidado, Carlos reconhece seus pertences e os organiza, ao chegar coloca a chupeta junto a mochila e ao se preparar para dormir, faz o mesmo com seu calçado. Após o almoço, se posiciona para o momento da escovação e já não resisti a presença do adulto para ajudá-lo a realizar esse cuidado. Nos momentos de troca, continuamos investindo em conversas sobre o que está sendo feito, incentivando sua participação na ajuda com os itens de higiene pessoal utilizados; a fim de que perceba seu corpo, e em favor do seu posterior processo de desfralde.

O gingado de Carlos

Nas diferentes ocasiões e contextos provocativos com música, o molejo de Carlos nos impressiona. Ele samba. Numa bonita sintonia, remexe o corpo, demonstrando desenvoltura e esbanjando alegria. A dança é uma linguagem artística que faz parte da cultura humana desde os seus primórdios, ressignificando seus hábitos, costumes e rituais bem como sua história em si. Ao proporcionar vivências nesse sentido, oportunizamos o aprimoramento desta habilidade corporal que exige coordenação, postura e gingado.

Ao resgatar as memórias desse breve tempo de Carlos conosco, constatamos que a escola da infância é um quintal potente para suas brincadeiras e descobertas, que o olhar encantado pelas coisas não se perca e seja alimentado constantemente, para que encontre sempre beleza no que vê e cresça curioso, porque como já dizia Paulo Freire, é esta inquietude que nos move.

Seguem anexos alguns registros mais marcantes da trajetória da Carlos no projeto da sala “Frutas: Sabores e Saberes” e nas sessões do “Jogo Heurístico”.

28.08.2019

MELECA DE ABACATE

CARLOS, 1 ano e 10 meses



Observar e imitar. Ao ver Carlos explorando a meleca com as mãos e os pés, Carlos parou e tentou imitar o movimento corporal.

Sentir. Ao pisar na superfície verde e escorregadia, sentia os pés deslizarem e com nossa ajuda, atravessou.

Tocar. Mergulhou as pontas dos dedos numa porção e olhou, provavelmente percebendo a textura do elemento.

Testar.



A experiência visual e de tato com a massa de abacate feita por Carlos, deixaram marcas nos dedos, nas mãos, nos pés... Com sua inteligência, Carlos embarcou no deleite de sua obra, sentindo de modo sinestésico, ou seja, com o corpo todo, as propriedades e possibilidades desta fruta.

27/08/2019
 Sessão de Jogo Heurístico
 CARLOS, 2 anos e 3 meses



Carlos enche o balde com diferentes materialidades, separa as argolas num pote, ao testar a transferência pro um receptáculo menor, percebe que não entra.

19/09/2019
 CARLOS, 2 anos e 3 meses



As experiências visuais e de tato favorecem o momento de descobertas de Carlos, potencializando sua capacidade de construir suas próprias jornadas de aprendizagem. Nessa cena, a superfície porosa e áspera da esponja natural chamam sua atenção.

11/10/2019
 CARLOS, 2 anos e 4 meses



Numa outra sessão, Carlos continua seus testes com as argolas, desta vez testa encaixá-las nos carretéis. Percebe que algumas não passam, e então as descarta. Noções de conceitos matemáticos: tamanho, comparação e combinação se tornam visíveis em suas primeiras pesquisas.