

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ESTER RODRIGUES DA SILVA PAZ

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZA MT EM PRÉ-ESCOLAS EM
CONSONÂNCIA COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O QUE NOS
DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?**

RONDONÓPOLIS/MT

2023

ESTER RODRIGUES DA SILVA PAZ

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZA MT EM PRÉ-ESCOLAS EM
CONSONÂNCIA COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O QUE NOS
DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Canan.

RONDONÓPOLIS/MT

2023

P368i Paz, Ester Rodrigues da Silva

A implementação do Programa Alfabetiza MT em pré-escolas em consonância com o projeto político-pedagógico: o que nos dizem os documentos oficiais? / Ester Rodrigues da Silva Paz. – 2023.

102 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.

1. Educação Infantil. 2. Projeto político-pedagógico. 3. Alfabetização. 4. Mato Grosso. I. Canan, Silvia Regina. II. Título.

CDU 37

ESTER RODRIGUES DA SILVA PAZ

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZA MT EM PRÉ-ESCOLAS EM
CONSONÂNCIA COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O QUE NOS
DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, ___de _____2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Regina Canan (PPGEDU/URI).

Profa. Dra. Jaqueline Pasuch.

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS;
Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP 98400-000;
Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;
Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas.

Curso:

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina:

Dissertação.

Orientadora:

Profa. Dra. Silvia Regina Canan.

Mestranda:

Ester Rodrigues da Silva Paz.

Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Temática:

Políticas Públicas e Gestão da Educação.

RESUMO

A constituição da Educação Infantil nas creches, por muito tempo, deu-se por meio de um atendimento assistencialista, a pré-escola foi formada como um espaço de preparação para a alfabetização. Por essas características, a sociedade passou a compreendê-la como um lugar de atendimento, o que a tornava um espaço que não necessitava de profissionais com formação. O desenvolvimento de pesquisas e mudanças nas legislações, que passaram a garantir o direito à educação para todos, desde o bebê, permitiram iniciar um processo de mudança desse cenário. Destaca-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da qual a finalidade da Educação Infantil passou a ser o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade [...]” (Brasil, 1996, s/p). Para além da Educação Infantil, a LDB também passou a determinar que é “incumbência da escola elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996, s/p). Nesse contexto, no Estado do Mato Grosso (MT), foi homologado o Programa Alfabetiza MT, que tem por objetivo a alfabetização das crianças. Esse propósito, do ponto de vista da finalidade da Educação Infantil, apresenta-se incoerente, uma vez que seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo analisar se o Programa Alfabetiza MT está contemplado nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Rondonópolis/MT. Sua finalidade foi compreender a concepção de criança e de Educação Infantil presente nos PPPs analisados; se as diretrizes do programa Alfabetiza MT estão presentes no Projeto da Escola e; ainda, o que dizem os documentos oficiais sobre essa temática. Uma das conclusões que o estudo proporcionou foi de que o Programa Alfabetiza MT não é citado nos PPPs das EMEIs estudadas. Em relação a concepção de Educação Infantil, os PPPs estabelecem o que está nos documentos oficiais para tal etapa, já o Programa Alfabetiza MT não discute a finalidade da Educação Infantil, mas sim o direito de aprendizagem da criança na pré-escola. Foi possível observar que a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças está contemplada nas formações do Programa Alfabetiza MT, contudo, nos PPPs não foi encontrada tal discussão, permitindo concluir que, em função de não ser essa a finalidade da Educação Infantil, as escolas se motivam ao entendimento de que não há necessidade de discussões que envolvam a apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil. A pesquisa em tela teve como base teórica principal autores como Celso Vasconcelos (2014); Paulo Roberto Padilha (2001); Mônica Correia Baptista (2010); Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011) e; Celso Antunes (2012). Inseriu-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

Palavras-Chave: Educação Infantil; Projeto Político-Pedagógico; Desenvolvimento Integral da Criança.

ABSTRACT

The establishment of Early Childhood Education in daycare centers, for a long time, took place through welfare assistance, the preschool was formed as a space to prepare for literacy. Due to these characteristics, society began to understand it as a place of care, which made it a space that did not require trained professionals. The development of research and changes in legislation, which began to guarantee the right to education for everyone, from the baby onwards, made it possible to begin a process of changing this scenario. The National Education Guidelines and Bases Law (LDB) stands out, from which the purpose of Early Childhood Education became the “integral development of children up to 5 (five) years of age [...]” (Brazil, 1996, s/p). In addition to Early Childhood Education, the LDB also began to determine that it is “the school’s responsibility to develop and execute its pedagogical proposal” (Brasil, 1996, s/p). In this context, in the State of Mato Grosso (MT), the Alfabetiza MT Program was approved, which aims to provide children with literacy. This purpose, from the point of view of the purpose of Early Childhood Education, appears incoherent since its objective is the integral development of the child. Thus, the present research aimed to analyze whether the Alfabetiza MT Program is included in the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of the Municipal Early Childhood Education Schools (EMEI) in the city of Rondonópolis/MT. Its purpose was to understand the conception of children and Early Childhood Education present in the analyzed PPPs; whether the guidelines of the Alfabetiza MT program are present in the school Project and, what the official documents say about this topic. One of the conclusions that the study provided was that the Alfabetiza MT Program is not mentioned in the PPPs of the EMEIs studied. Regarding the conception of Early Childhood Education, the PPPs establish what is in the official documents for this stage, while the Alfabetiza MT Program does not discuss the purpose of Early Childhood Education, but rather the child's right to learn in preschool. It was possible to observe that the appropriation of reading and writing by children is included in the training of the Alfabetiza MT Program, however, in the PPPs no such discussion was found, allowing us to conclude that, as this is not the purpose of Early Childhood Education, schools They are motivated by the understanding that there is no need for discussions involving the appropriation of reading and writing in Early Childhood Education. The research on screen was based on authors such as Celso Vasconcelos (2014); Paulo Roberto Padilha (2001); Mônica Correia Baptista (2010); Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011) and Celso Antunes (2012). It was part of the research line “Public Policies and Education Management,” of the Postgraduate Program in Education, of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missions (URI).

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Political Project; Comprehensive Child Development.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão primeiramente a Deus, que tem me sustentado, renovado minhas forças e esperança.

Ao meu esposo e filhos, pelo amor incondicional, pelo apoio e por compreender minha dedicação a pesquisa.

Ao meu pai por sempre ter me incentivado nos estudos e demonstrado que podemos superar qualquer desafio.

A minha professora orientadora, Silvia Regina Canan, pela confiança depositada na minha proposta de pesquisa e por me manter motivada durante todo o percurso, me direcionando ao melhor caminho.

Também quero agradecer à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Frederico Westphalen e a todos os professores do meu curso pelo comprometimento e qualidade do conteúdo oferecido.

E por fim, gratidão as EMEIS que participaram da pesquisa, cedendo seus PPPs para análise.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Total de trabalhos por descritores específicos (IBICT)	26
Gráfico 02: Total de trabalhos por descritores específicos (CAPS)	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Objetivo Geral, Questões de Pesquisa, Objetivos Específicos	23
Quadro 02: Levantamento realizado no IBICT, no período de 16 a 18 de março de 2023, considerando os últimos 10 anos	25
Quadro 03: Levantamento realizado na CAPES, no período de 16 a 18 de março de 2023, considerando os últimos 10 anos	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CEB	Câmara de Educação Básica;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil;
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;
EI	Educação Infantil;
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil;
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo;
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
MEC	Ministério da Educação;
MT	Mato Grosso;
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
PPP	Projeto Político-Pedagógico;
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil;
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.2 Objetivo Geral, Questões de Pesquisa, Objetivos Específicos.....	23
1.3 Problemática.....	23
1.4 Estado do Conhecimento	23
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	36
2.1 Contexto da Pesquisa.....	40
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO E ETAPA ESSENCIAL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA PARA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	42
3.1 A Finalidade da Educação Infantil e a Alfabetização nesse Contexto.....	51
4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: IDENTIDADE DA ESCOLA	57
4.1 O Projeto Político-Pedagógico e seu Lugar no Contexto das Escolas de Educação Infantil.....	60
4.2 Projeto Político-Pedagógico: Documento Essencial na Valorização da Educação Infantil.....	64
5 ANÁLISE DOS DADOS	68
5.1 Concepção de Criança e de Educação Infantil	70
5.1.1 Os Projetos Político-Pedagógicos: concepções de criança e de Educação Infantil	73
5.1.2 Programa Alfabetiza MT: concepções de criança e Educação Infantil.....	79
5.2 A Apropriação da Leitura e da Escrita pelas Crianças	88
5.2.1 Os Projetos Político-Pedagógicos e a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças.....	90
5.2.2 O Programa Alfabetiza MT: apropriação da leitura e da escrita pelas crianças	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o atendimento em creches foi motivado para atender crianças pequenas em situação de vulnerabilidade e na pré-escola para preparar a criança para o período de alfabetização. Isso fez com que a sociedade compreendesse que não havia necessidade de uma formação específica para atuar com tal faixa etária, deixando margem para que qualquer pessoa pudesse opinar sobre o que a criança deve ou não fazer na Educação Infantil. Contudo, a Constituição Federal de 1988 trouxe a Educação como dever do estado e da família e direito de todos, reconhecendo o direito à educação também em creches e pré-escolas. Outro documento importante para a valorização da infância foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, sendo um marco legal e regulatório, que tem como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente, garantindo dentre outros direitos, a educação.

Em 1996, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que a finalidade da Educação Infantil é o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, s/p). Mais tarde, a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), as quais contemplam o conceito de Educação Infantil, de criança, de proposta pedagógica, dentre outros. O documento coloca que a Educação Infantil é um espaço não doméstico, chamando atenção para a necessidade de profissionais com formação acadêmica e não meros reprodutores de práticas desenvolvidas no âmbito doméstico.

Todo esse reconhecimento levou a ampliação do atendimento e o aumento de pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, resultando na constatação de que o período da primeira infância é determinante para toda a vida, ou seja, tudo que a criança tem a oportunidade de vivenciar, ou não, nesse período contribuirá para a constituição do caráter, valores, crenças e formação de conceitos em vários temas. Oliveira (2011), ao escrever sobre a história da Educação Infantil fora do Brasil, afirmou que, “a expansão dos serviços de educação infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo influenciada, cada vez mais, por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças já a partir do nascimento” (Oliveira, 2011, p. 78). No Brasil não foi diferente, estudos apontavam para a

necessidade de a Educação Infantil buscar por identidade e abolir com um atendimento meramente assistencial ou preparatório. As crianças são pessoas com direitos, constroem histórias, ensinam e aprendem com os outros. Estão se constituindo, construindo identidade e autonomia.

Especificamente na pré-escola, o atendimento de cunho propedêutico é muito forte, principalmente com crianças das classes mais abastadas. Esse é um modelo de atendimento ainda presente em escolas de Educação Infantil no Brasil, devido a concepção de familiares e até mesmo de professores de que a criança precisa ler e escrever, aprender cálculos matemáticos e outras habilidades, que a prepararão para uma vida adulta bem-sucedida economicamente. O Parecer CNE¹/CEB ²n. 20/2009, ao fixar as DCNEIs, dispõe que “a construção da identidade das creches e pré-escolas, a partir do século XIX em nosso país, insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças” (Brasil, 2009, s/p).

Assim, para as crianças pobres era oferecido o mínimo, alimento e higiene. Enquanto para parte da sociedade, com maior poder aquisitivo, buscava-se oportunizar o desenvolvimento do cognitivo, fazendo com que aquelas famílias mais abastadas continuassem a mandar e contratar mão de obra barata daqueles que receberam alimento e cuidados básicos para a sobrevivência. Consequentemente, essa visão de pré-escola como período em que a criança deve ser preparada para os anos posteriores da alfabetização, em especial com atividades de leitura e escrita de silabários, sequência numérica e operações de adição e subtração, perdurou por muitos anos no Brasil e em alguns lugares persiste até os dias atuais.

Contudo, tanto o atendimento assistencial, como o defendido com práticas escolares, não é o que coloca a legislação. Hoje, o atendimento defendido por autores da área e pelos documentos oficiais é aquele no qual o cuidar e o educar andam juntos, haja vista serem crianças com idades que ainda necessitam de cuidados, estão conquistando autonomia, assim como, precisam de professoras com amplo conhecimento do desenvolvimento da criança, para então proporcionar momentos de interação, socialização e propostas pedagógicas que objetivem conhecer melhor a si, respeitar o outro, solucionar problemas e conflitos, desenvolver o raciocínio lógico e

¹ Conselho Nacional de Educação.

² Câmara de Educação Básica

iniciar um conhecimento de mundo que lhe possibilitará se posicionar com criticidade, mas, sobretudo, ser uma criança feliz, com vivências repletas de lembranças positivas.

Dessa forma, partindo do entendimento de que a criança não é formada apenas do aspecto cognitivo ou do aspecto físico, por exemplo, estudos foram corroborando para a necessidade de oportunizar a criança um desenvolvimento integral, no qual o aspecto social e psicológico também fosse contemplado nas propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Além da finalidade da Educação Infantil, a LDB, de 1996, coloca a incumbência da escola em “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996, s/p), que é essencial para o funcionamento da escola. Em relação a nomenclatura Proposta Pedagógica, Oliveira (2010, p. 04) escreveu que: “receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas”. Contudo, concordamos com Celso Vasconcelos (2014, p. 169) quando afirma que prefere “Projeto Político-Pedagógico à Proposta Pedagógica, por entender que a primeira é mais abrangente [...]” e analisa desde as questões mais singulares da escola, como a comunidade atendida e o pedagógico, até as mais amplas, como contexto político, aspectos culturais e socioeconômicos (Vasconcelos, 2014)³.

Os artigos citados da LDB têm importante papel na organização da Educação. Um se trata da primeira etapa da educação básica, com objetivos específicos, visando um atendimento de qualidade, pode ser preponderante para o desenvolvimento de uma pessoa, portanto, o alicerce para as etapas seguintes. O outro artigo coloca como competência de a escola elaborar sua proposta pedagógica, a qual norteia todos os outros projetos e é obrigatória para a autorização do funcionamento da escola.

Um PPP bem elaborado e com a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar será facilitador de uma prática docente que considere a legislação e os estudos na área, que vem demonstrando a necessidade de propostas pedagógicas que asseguram o desenvolvimento da criança de forma integral.

³ Considerando o entendimento de Celso Vasconcelos (2014), optamos pelo conceito de Projeto Político-Pedagógico, o qual será trabalhado no texto, mesmo conhecendo que usualmente o termo usado na Educação Infantil (EI) é Projeto Pedagógico. Além disso, o PPP implica, também, uma intencionalidade política, a partir da qual as propostas nesse campo são definidas.

Posto isso, a presente pesquisa pretende analisar a finalidade da Educação Infantil a partir das reflexões e discussões da elaboração do PPP de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal de Rondonópolis/MT, escolas que atendem apenas crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, público da pré-escola, cujo professores participem do Programa Alfabetiza MT.

Nossa análise desses documentos se voltará, em especial, para a concepção de criança e Educação Infantil das escolas que participam dos estudos e do Programa Alfabetiza MT, regulamentado através da Lei n. 11.485, de 28 de julho de 2021, por meio do Decreto n. 1.065, de 10 de agosto de 2021, que tem como objetivo garantir que todos os estudantes dos sistemas estadual e municipais de ensino do Estado de Mato Grosso estejam alfabetizados na idade certa, ou seja, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, em todas as escolas geridas pelo estado e nas escolas dos municípios que fizeram adesão ao programa. Portanto, nosso problema de pesquisa é discutir se o Programa Alfabetiza MT está contemplado nos PPPs das EMEIs da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT e inferir se as concepções de criança e de Educação Infantil dos referidos documentos comungam com os documentos oficiais.

A atual pesquisa faz parte dos estudos de Mestrado de um Projeto de cooperação entre instituições, desenvolvido entre a URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS e a Faculdade IBG, de Rondonópolis/MT, em uma linha de pesquisa que é tradição no programa, intitulada “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, sob orientação da professora Dra. Sílvia Regina Canan, que tem no currículo inúmeros trabalhos de orientações em temáticas como, políticas públicas, gestão da educação, PPP, política de formação de professores e internacionalização da educação.

O interesse pela temática surgiu pela atuação da pesquisadora enquanto professora da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Duas etapas importantes e com finalidades diferentes, mas ambas com crianças vivenciando suas infâncias. A legislação da Educação Infantil é contundente ao afirmar que as práticas pedagógicas nessa etapa devem ter como eixos norteadores as ‘interações e brincadeiras’ e que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, enquanto o programa Alfabetiza MT tem por objetivo alfabetizar as crianças.

Sendo assim, a análise se dará nos orientativos e materiais de formação do programa e em PPPs de escolas de Educação Infantil, para compreender como tal programa foi contemplado nas propostas pedagógicas dessas unidades, pois, o

cotidiano das escolas da Educação Infantil é permeado por grandes desafios e para o enfrentamento destes é necessário engajamento, diálogo e organização de todos os segmentos da comunidade escolar. Uma das formas de discutir e implementar essas ações é por meio do PPP e com políticas públicas que visem fomentar práticas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral da criança.

Como a análise do PPP se dará no contexto da Educação Infantil, mais especificamente nos PPPs de três escolas, em consonância com uma programa para Educação Infantil, imbuído a melhorar o processo de alfabetização, a abordagem se dará na perspectiva dos documentos nacionais que regem o atendimento a essa faixa etária, com destaque para a LDB e DCNEI, à luz de alguns autores que são referências nas temáticas discutidas, como Celso Vasconcelos (2014); Paulo Roberto Padilha (2001); Dermeval Saviani (2009; 2013); Mônica Correia Baptista (2010); Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011) e; Celso Antunes (2012).

Reiteramos que nosso estudo se concentrará no PPP das escolas de Educação Infantil, enquanto etapa que atende as crianças em uma faixa etária na qual o brincar deve ser valorizado, fazendo assim, parte das rotinas da instituição educativa. Essa é, também, importante em relação a aquisição de saberes que darão sustentação para o seu desenvolvimento durante toda a vida e; no Programa Alfabetiza MT, programa do governo estadual, que busca diminuir a defasagem na alfabetização das crianças do estado de Mato Grosso. Para tanto, tal programa conta com a participação dos professores e da equipe gestora das turmas de pré-escola da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

É intenção do diálogo proposto, chamar atenção para o lugar do PPP escolar em instituições da Educação Infantil. Considerando ser esse um documento que norteia o trabalho de todos os profissionais da instituição e o atendimento da comunidade escolar. Entendemos que sua construção precisa ser coletiva e apontar as concepções, os valores, a missão da escola, a realidade da comunidade em relação à assistência à saúde, lazer, educação e segurança e o que ainda necessita ser melhorado. Quando elaborado e executado de forma coletiva, por todos da comunidade escolar, serão abertas mais possibilidades de conhecimento em relação ao currículo, aos projetos, ao uso dos espaços e toda a organização da escola. Assim, o PPP deve estar em local de fácil visualização e acesso para todos os profissionais da escola.

Como é um documento indispensável e obrigatório nas instituições de educação, como professora, vivenciei discussões pontuais do PPP acerca de algum projeto ou programa que seria desenvolvido, mas o acompanhamento, as reflexões acerca de tais ações eram deixadas em segundo plano em função de outras atividades diárias, que cada profissional da escola tem a desempenhar. Vasconcelos (2014, p. 171-172) afirma que “[...] somos devorados pelo urgente e não temos tempo de posicionarmo-nos diante do importante”. Nesse contexto, poucas vezes existiram acompanhamentos, reflexões e discussões promovidas por quem propôs ou implantou os projetos ou programas na escola. Tratando-se do Programa Alfabetiza MT, que é focado na alfabetização, essa discussão se torna ainda mais necessária, tendo em vista a legislação explicitar que o propósito da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança.

As escolas têm autonomia para que, em consonância com a legislação municipal, estadual e federal construam e desenvolvam seu PPP, trazendo para o conhecimento e diálogo de toda comunidade escolar, políticas públicas que estão sendo desenvolvidas para contribuir no enfrentamento dos desafios surgidos cotidianamente nas escolas.

Portanto, se o PPP orienta todas as ações da escola, é pertinente analisar como estão sendo articuladas essas ações com as concepções trazidas em um Programa que visa a Alfabetização. Mais especificamente, analisar como os PPPs estão discutindo a apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, a partir da participação no Programa, haja vista que, como professora da educação básica, a pesquisadora sempre teve interesse em conhecer melhor, como de fato, acontece a implementação do PPP. Esse interesse aumentou ainda mais ao passar pela secretaria de educação, oportunidade rica em aprendizado, local em que era realizado o trabalho de assessoramento pedagógico, zelando pelas políticas públicas e leis que regem a Educação Infantil. Dessa forma, acompanhar e orientar na construção dos PPP era uma das nossas funções. Em uns desses acompanhamentos às escolas, a pesquisadora pode observar que, em algumas delas, o PPP retratava suas práticas pedagógicas, seus valores e concepções, mas em outras, o documento era frágil, como uma ‘colcha de retalhos’, sem coerência. Em outros documentos foi possível perceber muitas teorias que não dialogavam com a realidade e concepções da unidade escolar, realidade essa que se mostrava preocupante e fazia refletir até que ponto podemos esperar resultados melhores nos índices que medem a qualidade da

educação sem, *a priori*, haver discussão e planejamento no contexto em que os profissionais da educação estão atuando.

Todo início de ano o PPP é lembrado, discutido, atualizado e uma nova proposta pedagógica é elaborada. Com base nas ações do ano letivo que passou é possível repetir o que deu certo ou mudar o que não apresentou êxito, ou deveria ser assim, devido a mudanças no quadro de funcionários, na quantidade de alunos, na infraestrutura, na organização dos espaços, novos projetos e programas, enfim, mudanças que levam a escola a atualizar e adequar os documentos à nova realidade que se encontra. De acordo com Padilha (2001, p. 78), “projeto vem de projetar-se. De lançar-se à frente. Não se empreende uma caminhada, não se definem passos a dar sem uma direção, uma filosofia educacional”. São nesses momentos de estudo e de levantamento das carências da escola que ela projeta seu ano letivo. Por isso, o PPP é indispensável para orientar as ações e para auxiliar na resolução dos problemas e enfrentamento dos desafios.

Dessa maneira, organizar encontros e propor estudos nas escolas são prerrogativas da equipe gestora, durante o assessoramento pedagógico, foi possível constatar que, quando os gestores da escola tinham um plano de ação e o seguiam rigorosamente, com ações pensadas e contempladas em seu cronograma, o seu trabalho era desenvolvido com mais satisfação e menos sentimento de frustração.

Como as demandas estão sempre chegando as escolas, a implantação do Programa Alfabetiza MT, assim como outros programas e projetos que a escola venha realizar, é de incumbência da equipe gestora, que deve liderar a reflexão e a articulação desses com o PPP escolar, para assim efetivar a reorganização das ações da instituição. Discussões, sempre no sentido de garantir o desenvolvimento integral da criança, assim como garantir também o que coloca a DCNEI, a qual afirma que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e as brincadeiras, pois ainda existe muita discussão de como devem ser as práticas e qual o papel da primeira etapa da Educação Básica, sobretudo, no contexto do programa em discussão. Oliveira (2011), ao discutir a forma como a Educação Infantil vem se desenvolvendo historicamente, coloca que:

As concepções existentes sobre Educação Infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas diversas acerca das habilidades específicas de cada criança e estabelecem metas antagônicas em relação ao que ela deve alcançar – expectativas e metas fortemente condicionadas pela classe social da população atendida. (Oliveira, 2011, p. 37).

O fato das vagas para a Educação Infantil terem sido conduzidas principalmente para as crianças em situação de vulnerabilidade, embora desde a Constituição de 1988 seja um direito de todas as crianças, fez com que essa etapa fosse vista por parte da sociedade como um atendimento sem necessidade de uma formação específica, dando margem para qualquer pessoa opinar sobre o que a criança deve ou não fazer na Educação Infantil. Dessa forma, algumas pessoas afirmam que a criança precisa apenas interagir, socializar e brincar livremente. Enquanto grande parte dos adultos acreditam que devem privilegiar as práticas e atividades para alfabetização. Pensamentos e concepções totalmente aceitáveis, tendo em vista serem pessoas leigas, que não estiveram em uma graduação ou formações, estudando o desenvolvimento da criança e como funciona sua mente. O certo é que o professor precisa compreender todos esses processos para desenvolver seu trabalho e para passar segurança às famílias, pois são os docentes as autoridades no assunto.

A finalidade da Educação Infantil e quais práticas devem ser desenvolvidas nessa etapa são temáticas que sempre chamaram a atenção da pesquisadora, desde a graduação em Pedagogia. Necessário também seria compreender melhor quem é o professor da Educação Infantil e como ele se constitui, o que levou a pesquisadora a investigar na especialização “Alguns elementos constitutivos da identidade docente de uma professora da Educação Infantil do município de Rondonópolis”, com o objetivo de analisar a implicação desses aspectos na construção desse profissional, iniciando então, o maior interesse pela docência na primeira infância. A pesquisa permitiu perceber que a docência é uma profissão que se constitui a partir da história de vida, formação e práticas pedagógicas sustentadas por subsídios teóricos.

Outra coisa que causava inquietação para a pesquisadora era o fato de ter estudado, na graduação e na especialização, sobre desenvolvimento da criança, metodologia, currículo e outras temáticas necessárias à docência, mas, ainda assim, surgia na prática as vivências e experiências de quando era aluna da pré-escola e da alfabetização, na década de oitenta, o que era incômodo, de modo que surgiu a

necessidade de estudar e pesquisar mais sobre a Educação Infantil, de fazer diferente. O trabalho no Ensino Fundamental parecia mais evidente: alfabetizar, enquanto na Educação Infantil não era muito bem definido. Seria uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, deveria privilegiar momentos recreativos ou deixar a criança brincar o tempo todo sem direcionamentos?

Durante todo esse processo de constituição profissional, a pesquisadora passou por algumas experiências que marcaram, como a implementação da DCNEI na rede municipal de educação de sua cidade, Rondonópolis/MT. Foi um ano de exaltação do brincar e repulsa pelas atividades escolarizantes. Todavia, presenciou-se, em algumas unidades, uma banalização do brincar. As brincadeiras aconteciam com brinquedos diversos (algumas vezes sucatas) ou por longos períodos no parque, sem intencionalidade educativa e se repetiam, sem provocar a reflexão da prática docente e sem a observação do desenvolvimento da criança. Isso acentuou o questionamento: Mas afinal, como deve ser o trabalho na Educação Infantil?

Em todo esse processo, a pesquisadora foi se constituindo profissionalmente, trabalhou com coordenadora pedagógica na pré-escola, privilegiando estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), e outras que propuseram estudos acerca da concepção de criança, Educação Infantil, currículo, perfil profissional e a importância da brincadeira na infância, com grande negação às atividades mecânicas e sem significado para as crianças. Entretanto, ainda emergia grande carência de um olhar sensível e crítico em relação ao planejamento, a organização do tempo e do espaço e a intencionalidade pedagógica das propostas dentro das instituições de Educação Infantil, evidenciando que mesmo com a formação inicial das professoras e, posteriormente, com as formações proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelos estudos que acontecem semanalmente dentro das escolas na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), muitas professoras ainda não compreendiam a finalidade da Educação Infantil e como deveriam ser as propostas pedagógicas com tal faixa etária. Hora focavam em alfabetização, hora focavam em compreender a criança e a necessidade do desenvolvimento em todos os aspectos.

Posteriormente, no Departamento de Gestão de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação, do município de Rondonópolis/MT, exercendo a função de assessora pedagógica, com o trabalho de acompanhamento e orientação às coordenadoras das unidades que atendem a Educação Infantil, a pesquisadora

teve a oportunidade de estudar mais, estar junto com os pares na HTPC em diferentes unidades, fazer leituras e contribuições em vários PPPs, documento essencial em uma instituição de educação. Durante os acompanhamentos e orientações às unidades foi possível constatar documentos que respeitavam e valorizavam a infância, como:

[...] tempo de vida das crianças, das brincadeiras e da escola. Infância: vida que precisa ser cuidada, protegida, preservada e educada. Infância: tempo de gente pequena, que vê o mundo de um jeito bem diferente. Infância: tempo de memória das invenções, dos despropósitos e dos desperdícios, como nos faz lembrar o poeta Manoel de Barros. Infância: tempo, vida, modos de ser e de sentir muito diversos, a ponto de se tornar quase impossível deter esse conceito em uma única definição ou explicação para ela (Rondonópolis, 2016, p. 14).

Outras vezes, a pesquisadora pode participar de discussões nas quais professoras e professores acreditavam e defendiam que o trabalho na pré-escola deve acontecer a partir da distribuição de folhas de atividades de cópia e pintura. Muitas eram as concepções, mas o que não se percebeu foi a reflexão sobre a ação, sobre as propostas dispensadas às crianças no que concerne aos aspectos do desenvolvimento, a intencionalidade pedagógica e que deveria constar no PPP.

Estar nesse novo contexto só aumentou a inquietação sobre a finalidade da Educação Infantil na vida da criança, da importância em ter um professor que estimule e potencialize seu desenvolvimento. O desejo pelo mestrado ficou mais latente, assim como, a necessidade de analisar e trazer a discussão sobre a efetivação do desenvolvimento integral da criança por meio das discussões para pensar as concepções que iriam nortear as práticas dos professores da Educação Infantil, para então elaborar um PPP com uma proposta pedagógica que contemple a criança em todos os aspectos do desenvolvimento.

Ter clareza do porquê determinado posicionamento é defendido também é uma forma de validar na sociedade a grande importância da profissão docente. Acredita-se que para a docência ser uma profissão mais valorizada é necessária uma defesa coerente e competente pelos professores e professoras. Não se concebe mais discursos ancorados em senso comum, professores e professoras são autoridades, pesquisadores e estudiosos da infância. A finalidade da Educação Infantil e os saberes resultantes da experiência e ancorados em teorias que evidenciam as práticas que irão proporcionar desenvolvimento integral às crianças devem fazer parte da formação dos profissionais que não sabem a razão pela qual defendem

determinadas práticas ou concepções. A experiência é muito importante na profissão docente, porém, esse trabalho demanda planejamento, organização de tempos e espaços. Precisa estar ancorado em pesquisas e estudos científicos que ajudarão a compreender melhor os diversos desafios que a docência coloca diariamente. Mesmo porque, “[...] se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas” (Saviani, 2013, p. 28).

Diante de tais problemáticas, retomar as discussões acerca de um documento de grande importância para a escola, como o PPP, em consonância com um programa que está sendo amplamente divulgado em Mato Grosso, faz-se importante, pois o PPP precisa explicitar as potencialidades, as necessidades e um plano de ação que vai ao encontro da superação de desafios, ele é um documento primordial para o bom funcionamento da escola. É a identidade dela, necessário à todas as instituições de educação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB):

Assim, cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do Projeto Político-Pedagógico com os planos de educação nacional, estadual, municipal, o plano da gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes (Brasil, 2013, p. 48).

Dessa forma, consciente da função política e social do PPP e como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo do programa, é pertinente compreender como o programa, em parceria com os municípios, está sendo contemplado no PPP. Analisar se o programa foi inserido e articulado as ações da escola, para que de fato, as instituições de Educação Infantil tenham um PPP coerente e que explicita as ações que serão desenvolvidas durante todo o ano letivo. É valioso, ainda, o cuidado para que o PPP não se reduza em um documento burocrático, apenas de atualização anual. O que pode resultar em pouco engajamento e conhecimento das parcerias e ações desenvolvidas na escola. Eis as razões que justificam esse estudo.

Para tanto, os capítulos da atual pesquisa irão discorrer sobre o processo histórico da Educação Infantil e a importância de tal etapa para a formação da criança na promoção do desenvolvimento integral; a finalidade da Educação Infantil e a alfabetização nesse contexto; o PPP como identidade da escola; o PPP e seu lugar nos contextos das escolas de Educação Infantil; PPP como um documento essencial

na valorização da Educação Infantil e, por fim, a análise dos PPPs e material de formação do Programa Alfabetiza MT, com foco na concepção de criança e de Educação Infantil.

1.2 Objetivo Geral, Questões de Pesquisa, Objetivos Específicos

Quadro 01: Objetivo Geral, Questões de Pesquisa, Objetivos Específicos

OBJETIVO GERAL	
Analisar se o Programa Alfabetiza MT está contemplado nos Projetos Políticos-Pedagógicos das EMEIs da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, a fim de concluir sobre as concepções de criança e de Educação Infantil nos referidos documentos e o que nos dizem os documentos oficiais.	
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Qual a importância do PPP para as escolas de Educação Infantil que atendem a pré-escola na rede municipal de Rondonópolis?	Estudar sobre a importância do PPP no contexto das escolas de Educação Infantil com o objetivo de compreender a identidade dessa etapa.
As escolas estudadas que participam do programa Alfabetiza MT têm feito a conexão do programa com seu PPP para que haja um alinhamento com as concepções e organização da escola?	Examinar se as escolas que participam do programa Alfabetiza MT têm feito conexão do programa com seu PPP para que haja um alinhamento com as concepções e organização da escola.
Qual a concepção de alfabetização do Programa Alfabetiza MT para pré-escolas, relacionando com os documentos oficiais para Educação Infantil, considerando que a alfabetização não é objetivo da Educação Infantil.	Analisar a concepção de alfabetização do Programa Alfabetiza MT para pré-escolas, relacionando com os documentos oficiais para Educação Infantil, considerando que a alfabetização não é objetivo da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

1.3 Problemática

Retomar as discussões acerca de um documento de grande importância, como o PPP da Escola, em consonância com um programa que vem sendo bastante divulgado em Mato Grosso, como o Programa Alfabetiza MT, faz-se importante. Dessa forma, nosso problema de pesquisa é discutir se o Programa Alfabetiza MT está contemplado nos PPPs das EMEIs da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT e inferir se as concepções de criança e de Educação Infantil dos referidos documentos comungam com os documentos oficiais.

1.4 Estado do Conhecimento

Pesquisar sobre determinada temática exige do pesquisador não apenas novas reflexões, mas também conhecer o que as pesquisas realizadas na área dizem sobre

o assunto. Para tanto, uma das primeiras ações para subsidiar a presente pesquisa foi a construção do estado do conhecimento para que o pesquisador possa fazer a:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

Ao começar um trabalho científico o pesquisador possui saberes sobre o assunto que escolheu investigar, saberes muitas vezes advindos do senso comum, das relações cotidianas, do convívio social, ou seja, “o indivíduo quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 27). O estado do conhecimento é importante porque possibilita o acesso a reflexões e resultados de outras pesquisas sobre o tema, ampliando a visão do pesquisador. As autoras defendem ainda, que “para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 27), estudar e buscar maior embasamento teórico, a fim de dar maior sustentabilidade científica para a pesquisa. Em suma:

[...] o estado do conhecimento traz um aprimoramento - a fase da exploração do tema, que implica, além da leitura do tema da monografia, o recurso a entrevistas com *experts*, sejam eles pesquisadores ou práticos, profissionais atuantes na temática fora da academia. Em um sentido mais amplo, a finalidade primordial do Estado do Conhecimento é a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema em um determinado espaço (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 34).

Com o objetivo de levantar dados sobre o tema, foram realizadas pesquisas, a fim de responder algumas questões, como qual a quantidade de teses e dissertações desenvolvidas sobre as temáticas, a forma como vem sendo pesquisado e o que tem sido constatado sobre PPP na EI e programas de alfabetização que contemplam a pré-escola, para promover espaços de reflexão, discussão e conscientização sobre a importância do PPP e o quanto ele pode fortalecer o trabalho nas escolas.

A escolha dos descritores levou em consideração os temas da pesquisa, alfabetização para EI, Projeto Político-Pedagógico na EI e políticas públicas para EI. Os descritores foram selecionados e escritos com aspas para fornecer resultados mais específicos acerca de cada tema e em seguida os números foram organizados em tabelas e gráficos.

Descritor amplo: Projeto político-pedagógico; Políticas públicas para educação; Educação Infantil.

Descritores específicos: Projeto político-pedagógico na Educação Infantil; Políticas Públicas para Educação Infantil; Projeto político-pedagógico e políticas públicas para Educação Infantil; Políticas públicas de alfabetização para Educação Infantil; Alfabetização na Educação Infantil.

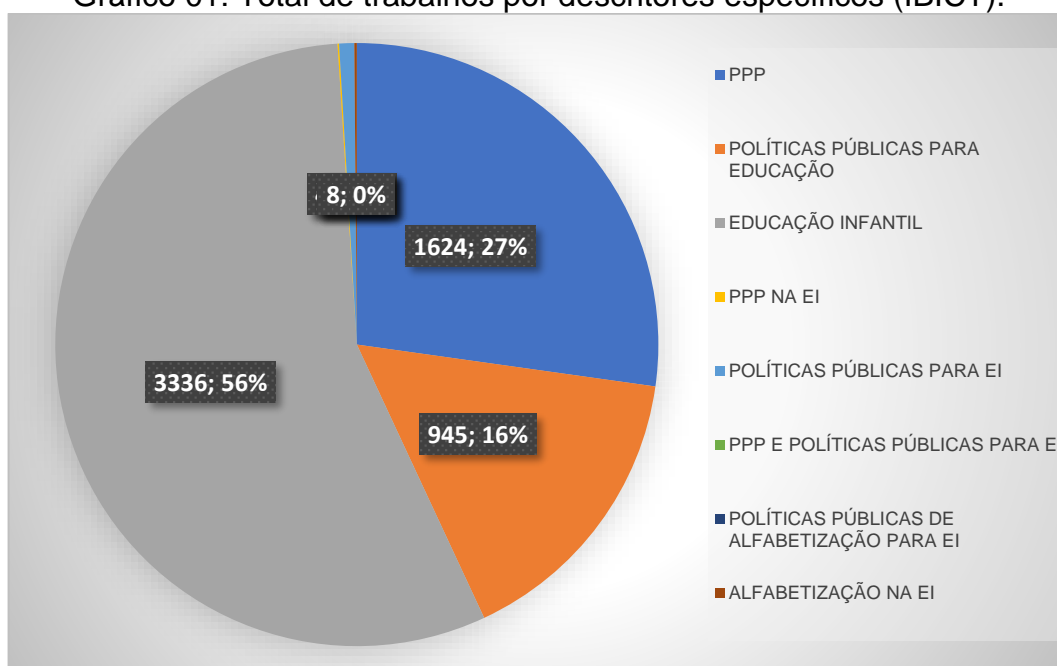
Inicialmente, optou-se por fazer a pesquisa em apenas uma plataforma de teses e dissertações, contudo, devido ao número baixo de trabalhos apresentados em relação aos descritores específicos, as buscas foram realizadas em duas plataformas, o Catálogo Eletrônico de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os trabalhos selecionados pertencem ao recorte temporal de janeiro de 2013 a dezembro de 2022 e as buscas foram realizadas no período de 16 a 18 de março de 2023.

Quadro 02: Levantamento realizado no IBICT, no período de 16 a 18 de março de 2023, considerando os últimos 10 anos.

Descritores	Total	Teses	Dissertações	Mestrado profissional
Projeto Político-Pedagógico	1624	325	1299	0
Políticas públicas para educação	945	253	692	0
Educação Infantil	3336	716	2620	
Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil	5	1	4	0
Políticas Públicas para Educação Infantil	48	14	34	0
PPP e políticas públicas para Educação Infantil	0	0	0	0
Políticas públicas de alfabetização para Educação Infantil	0	0	0	
Alfabetização na Educação Infantil	8	2	6	

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Gráfico 01: Total de trabalhos por descritores específicos (IBICT).



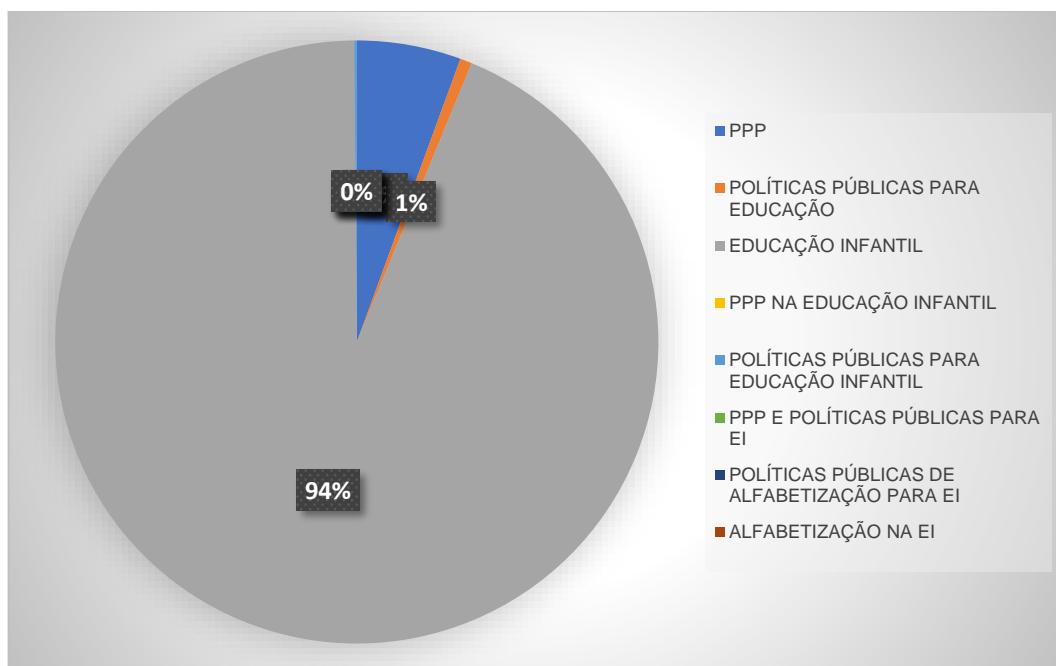
Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Quadro 03: Levantamento realizado na CAPES, no período de 16 a 18 de março de 2023, considerando os últimos 10 anos.

Descritores	Total	Teses	Dissertações	Mestrado profissional
Projeto Político-Pedagógico	280	34	161	85
Políticas públicas para educação	32	10	22	0
Educação Infantil	4697	777	2938	982
Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil	0	0	0	0
Políticas Públicas para Educação Infantil	7	0	7	0
Projeto Político-Pedagógico e políticas públicas para Educação Infantil	0	0	0	0
Políticas públicas de alfabetização para Educação Infantil	0	0	0	0
Alfabetização na Educação Infantil	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Gráfico 02: Total de trabalhos por descritores específicos (CAPS).



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

A pesquisa realizada no IBICT demonstrou números expressivos para o descritor Projeto Político-Pedagógico, 1624 trabalhos; políticas públicas para EI foram 945 e; para EI 336. Quando a busca é mais específica esses números diminuem significativamente, para PPP na EI, 5 trabalhos; políticas públicas para EI 48; alfabetização na EI foram 8 trabalhos e; para os descritores PPP e políticas públicas para EI, assim como, políticas públicas de alfabetização para EI nenhum trabalho encontrado.

No banco de dados da CAPES também houve diferenças consideráveis de um descritor para outro, para PPP 280; políticas públicas para educação 32. Em seguida foi EI com o maior número entre os descritores dessa plataforma, com 4697 trabalhos. Para Projeto Político-Pedagógico não foi encontrado nenhum trabalho e políticas públicas para EI foram 7. Para PPP na EI foram 5; políticas públicas para EI 48; já PPP e políticas públicas para EI, assim como, políticas públicas de alfabetização para EI não foram encontrados trabalhos. Por fim, alfabetização na EI com 8 trabalhos.

Os dados apresentados demonstram que o tema Projeto Político-Pedagógico tem um número expressivo de trabalhos, pois se trata de um tema mais amplo e conhecido das instituições de ensino, assim como, políticas públicas para educação e Educação Infantil, o último com o maior número de trabalhos apresentados. O fato de

o descritor “Educação Infantil” ter apresentado um número expressivo de trabalhos evidencia que essa etapa vem sendo largamente estudada, o que se apresenta como positivo, porém, alguns temas dentro da Educação Infantil vêm se apresentando sensíveis. É o caso do PPP e de programas e projetos externos em conexão, ainda se encontra sensível falar sobre alfabetização na Educação Infantil, pois, ao que parece, muitas professoras ainda não compreendem essa relação e em que perspectiva a palavra alfabetização é levantada na Educação Infantil.

Constatou-se que as temáticas em questão têm sido bastante debatidas, porém, quando as pesquisas foram direcionadas para os temas relacionados entre si, o número de trabalhos diminuiu consideravelmente, principalmente, dentro do que estamos propondo, cuja temática não teve nenhum trabalho. O que propomos pesquisar é a implementação de um programa de governo voltado para a alfabetização, que está sendo implementado na Educação Infantil, em consonância com o PPP escolar e respaldado pela legislação dessa etapa. Os dados evidenciam a necessidade de mais pesquisas e reflexões acerca do tema, de como vem sendo discutidos e desenvolvidos os programas e projetos oriundos das secretarias de educação na Educação Infantil. Outra questão importante para a discussão em questão é identificar qual a finalidade do PPP em relação as políticas públicas e programas governamentais.

A inexistência de pesquisas que trazem a importância da implantação de programas e projetos externos em consonância com o PPP, expõe, ainda, a necessidade de uma organização escolar capaz de chamar para si a responsabilidade em relação ao sucesso ou não desses programas governamentais.

Considerando os textos encontrados, foram selecionados alguns que são de interesse para a pesquisa e desenvolveram seus estudos concentrados em políticas públicas de Educação Infantil, alfabetização e que abordaram essas políticas e analisaram programas e leis que foram fundamentais para a educação básica. Trabalhos que irão contribuir no sentido de uma maior compreensão de como estão sendo implantadas e administradas algumas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, com o objetivo de minimizar as defasagens de alfabetização em alguns estados brasileiros.

Dentre os trabalhos que resultaram da pesquisa nas duas plataformas foram selecionados cinco textos, entre dissertações e teses. São eles:

“A produção do conhecimento em políticas públicas de Educação Infantil na região Centro-Oeste (2000-2010)”. A pesquisadora Maria Aparecida Fonseca (2015) colocou a necessidade, em termos quantitativos, de maiores estudos na região Centro-Oeste sobre Políticas Públicas de Educação Infantil, pois foram encontrados apenas 13 trabalhos que discutem a referida temática na região, no período de 2000 a 2010. Para ela:

[...] é possível afirmar que o número pequeno de pesquisas na área de Política Públicas de Educação Infantil se relaciona com o processo de consolidação delas enquanto campo de conhecimento. A apresentação de números escassos de trabalhos pode estar relacionada com o caráter ainda incipiente de linhas de pesquisa voltadas às políticas públicas e à Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste (Fonseca, 2015, p. 188).

Outro aspecto importante destacado na referida dissertação foram os conteúdos das pesquisas para fundamentação teórica, ficou evidenciado que:

[...] na fundamentação teórica dos trabalhos que compuseram a amostragem desta pesquisa, observamos, como tendência investigativa predominante, situações que interferiram na efetivação da Educação Infantil. Assim, houve temáticas recorrentes nos trabalhos, as quais se referiam, sobretudo, às questões ligadas aos processos históricos e legais da Educação Infantil, bem como ao financiamento e a interferência de organizações internacionais em tal etapa de ensino (Fonseca, 2015, p. 9).

Em relação aos processos legais, a legislação brasileira para a Educação Básica vem avançando. Desde a Constituição Federal, de 1988, a LDB, em 1996 e depois com as DCNEB, em 2013.

Nesse sentido, o próximo trabalho buscou pesquisar como ficou a Educação Infantil após a implantação da Lei n. 11.274/2006, que trata do Ensino Fundamental de nove anos, tem por título: **“No cenário da Educação infantil no município Santo André após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos”**. Na pesquisa Cintia Cristina Escudeiro Biazan (2017) analisou o “cenário da Educação Infantil no município Santo André, com vistas a identificar as marcas da implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições que atendem crianças de 4 e 5 anos” (Biazan, 2017, p. 8). Para ela, a Educação Infantil necessita de políticas públicas e superar o fato de ter sido, durante muito tempo, preparatória para o Ensino Fundamental. Ela esclarece que “os assuntos relacionados às crianças e à Educação Infantil precisam ser considerados como um investimento social das políticas públicas e não apenas como etapa preparatória para o Ensino Fundamental” (Biazan, 2017, p. 120) e afirma que:

[...] mesmo a Educação Infantil se consolidando no Brasil, é preciso lembrar que o eixo fundamental para a constituição de políticas e práticas na Educação Infantil é a criança e o compromisso com a infância. É necessário não limitar esforços para legitimar a Educação Infantil, sua identidade e especificidades (Biazan, 2017, p. 122).

Sobre as especificidades da Educação Infantil, é importante ressaltar que muitos autores defendem que ela tem um fim em si mesma, ou seja, não é um período no qual a criança está sendo preparada para vivenciar o conhecimento científico e habilidades apenas na etapa posterior. É durante a Educação Infantil que ela vivencia experiências importantes para esse momento da vida. Ela aprende a desenvolver a oralidade por meio das brincadeiras, músicas, teatro. Interage com os colegas em vários espaços da escola, aprende regras em sociedade e outros conhecimentos que o convívio com seus pares pode proporcionar. Na realidade, os saberes proporcionados e vivenciados na Educação Infantil não estão preparando para o Ensino Fundamental, eles devem favorecer à criança uma infância feliz e repleta de descobertas e experiências que darão embasamento para vida. De acordo com Celso Antunes (2012, p. 42):

O pensamento criativo, a sociabilidade e a arte de fazer, manter e administrar amizades, a consciência essencial do ser e das coisas, as bases do pensamento lógico, a abertura infinita das inteligências, a plenitude das capacidades cognitivas, emocionais e motoras, o sentido da independência, o verdadeiro espírito de iniciativa, a sensibilidade para identificar, analisar e resolver problemas, a criação da hipótese, a segurança na expressão de sentimentos e opiniões, o controle do corpo e a imagem positiva de si mesmo que fundamenta a autoestima, constroem no primeiro ano de vida, com o auxílio de professores preparados e em ambientes seguros.

Diante disto, fica evidente a finalidade da Educação Infantil e a razão pela qual vários estudiosos da infância afirmam que não é objetivo dessa etapa alfabetizar. Mas, por meio de brincadeiras e práticas que favoreçam a linguagem escrita, como a contação de histórias, leitura de cartazes com cantigas, receitas culinárias, trava línguas, adivinhações, piadas e outros textos que estimulem a curiosidade infantil, a criança tem plena capacidade de aprender a ler e escrever ou iniciar a compreensão de todo o processo de alfabetização, durante práticas de letramento.

Alfabetizar letrando é uma proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para os primeiros anos do Ensino Fundamental, programa do governo federal que contempla o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. É sobre o programa e a primeira etapa da educação básica que a próxima dissertação vai discorrer, intitula-se: **“Trilhares da alfabetização na Educação Infantil: um estudo**

sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” A autora, Andreia Menarhini (2020), chama atenção para a complexidade que é discutir a temática alfabetização na educação infantil e a questão do Ministério da Educação (MEC), pela primeira vez, incluir os professores da Educação Infantil em um programa de larga escala como o PNAIC. O texto estabelece como objetivo geral analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil, sua inclusão no programa e influências na sua profissionalidade. A autora cita a DCNEI para lembrar que o documento defende a intencionalidade educativa, o trabalho com as linguagens, mas que não é preparatório para o Ensino Fundamental e assegura:

Podemos afirmar categoricamente que as teorias mostram a importância do trabalho com a cultura escrita no desenvolvimento infantil, o qual é imperativo para a compreensão de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, há teorias que afirmam que o contato com o material escrito contribui significativamente para o alfabetismo na idade adulta e alertam que, no Brasil, o acesso ao escrito é afetado pelas diferenças sociais e regionais. Por conseguinte, a relação, ou não, com a linguagem escrita na infância, em casa e em seu meio social, pode acirrar as desigualdades sociais já existentes por todo país [...] (Menarhini, 2020, p. 244).

O contato com a cultura escrita é importante para o desenvolvimento infantil e contribui para a alfabetização na idade adulta. A autora cita pesquisas que afirmam que ao não proporcionar práticas com a escrita, o professor provocará maiores desigualdades sociais, contudo, enfatiza que tais práticas devem ser através da ludicidade, das interações e brincadeiras, pois oportunizar as crianças contato com a cultura escrita é um direito que precisa ser respeitado. E concluiu que:

[...] a concepção dos professores sobre a proposta do PNAIC para a Educação Infantil, não é única, diferencia-se conforme a autoconcepção de alfabetização e se desvela na prática pedagógica correspondente ao seu percurso pessoal, acadêmico e profissional, constituídos na sua profissionalidade. No que tange ao significado da alfabetização para a Educação Infantil na proposta do PNAIC, perfizemos que se relaciona aos processos de apropriação da cultura escrita como direito infantil, respeitadas as características da infância (Menarhini, 2020, p. 241-242).

Analisar a inserção da Educação Infantil em uma política pública do Ensino Fundamental se faz importante, assim como, a implementação dos recursos públicos para realização dessas políticas. Dessa forma, o próximo trabalho irá debater: **“A aplicação dos recursos públicos destinados a implementação de políticas públicas para Educação Infantil: uma análise dos relatórios de gestão 2012 e 2013 do MEC/COEDI”**. A pesquisadora Dulce Mara Langhinotti Carpes (2017)

promove uma análise no tocante a sociedade, estado e as políticas educacionais para a educação infantil no Brasil. Assim sendo:

O presente estudo teve como objetivo analisar como os recursos públicos foram viabilizados na primeira gestão da Presidenta Dilma Rousseff, nos convênios estabelecidos entre o Brasil e Organismos internacionais, a partir das consultorias contratadas para implementação de políticas educacionais para EI (Carpes, 2017, p. 133).

O problema que instigou a referida pesquisa foi motivado:

[...] no âmbito das reformas do estado brasileiro, o qual se constitui marcado e influenciado pelos organismos internacionais. Nesse sentido, busca-se avançar no campo científico desvelando as determinações que perpassaram esse movimento, bem como a compreensão dos rumos tomados pelo Brasil após a década de 1990 (Carpes, 2017, p. 6).

A autora discorre sobre as ações realizadas para a inserção da Educação Infantil na agenda nacional de políticas públicas, após a década de 1990. Aborda temas importantes, como a presença da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) no MEC, propostas para política nacional de Educação Infantil, a legislação para a Educação Infantil, a relação público-privado na Educação Infantil brasileira, a política de implementação das DCNEI no Brasil.

Dentre outras ações, são destacadas as consultorias dos vários intelectuais, referencias na área, que fizeram parte da COEDI de 1994 a 1997. São eles: Maria Machado Malta Campo; Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg; Moysés Kuhlmann Júnior; Lenira Haddad; Tizuko Morchida Kishimoto; Ana Lúcia Goulart de Farias; Maria Lúcia de Machado; Eloisa Acires Candal Rocha e; Sonia Kramer. As discussões dos integrantes do COEDI versavam sobre concepção de criança, formação de professores para EI, currículos e outros que dizem respeito a essa etapa da educação.

A autora ressalta que:

De modo geral, as consultorias contratadas pelo MEC responderam positivamente aos objetivos de uma agenda globalmente estruturada. A ação de contratação das consultorias externas para implementação da política nacional da EI desvela uma relação de influência dos organismos internacionais no Brasil. A OEI⁴ e a UNESCO⁵, no processo de disseminar uma agenda global voltada para atender necessidades do capital, insere-se em uma relação com os países em desenvolvimento, auxiliando-os em suas determinações políticas e, desse modo, contribuindo para que os referidos países cumpram suas obrigações com os financiadores do capital. Nesse sentido, as consultorias ratificam essa relação, que na verdade busca salvaguardar o interesse dos organismos financiadores (Carpes, 2017, p. 135).

⁴ Organização dos Estados Ibero-americanos.

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Contudo, a pesquisadora evidenciou que:

Os recursos financeiros investidos na contratação das consultorias pelo MEC, não tem uma representatividade grande no montante geral de recursos investidos na EI. Entretanto, entendemos haver um custo invisível nessa relação, tendo em vista que o Estado brasileiro acata as intervenções pelo consenso na construção e execução de políticas educacionais. Outro ponto identificado e que se constitui em uma prática frequente das consultorias, refere-se às estratégias e procedimentos de gestão generalizantes colocados aos estados e municípios (Carpes, 2017, p. 135).

Nos convênios entre organismos internacionais e o MEC, o recurso público se desenvolveu por meio da contratação de consultorias, as quais exerceram suas ações com base em uma relação direta de influências dos organismos internacionais, buscando aprovar uma política internacional que nem sempre é adequada aos países periféricos, que tem suas especificidades lançadas fora. Assim:

Tal fato comprova, sobremaneira, que o maior objetivo do projeto mundial pensado para a educação em conferências mundiais, não objetiva a melhoria da educação nos países pobres, conforme contido nos discursos, mas a sustentabilidade e sociabilidade do sistema capitalista, que tem como foco o trabalhador. Mais gravemente, entendemos que desse processo resulta a promoção da retirada do papel do Estado nas funções como educação e saúde; em contrapartida, recursos financeiros públicos são incorporados pelo setor privado, o qual defende a existência de espaço para atuação de ambos os setores. Tal entendimento parte do ideário neoliberal que se apoia no pressuposto de que não é o sistema capitalista que está em crise, mas o Estado. Ademais, a incorporação desse discurso foi fundamental para legitimação das ações evidenciadas nas políticas educacionais dos últimos anos, as quais se efetivam em uma lógica incentivadora do individualismo e da competição dos modelos de gestão educacional advindos do setor privado. Nessa lógica, a educação é um dos negócios mais lucrativos do mercado, o que justifica a mercadorização da educação (Carpes, 2017, p. 136).

Por fim, para a autora ficou entendido que as políticas educacionais para a Educação Infantil:

[...] valem-se da ideia de igualdade de oportunidades, que entendemos ser excludente. Entendemos que igualdade de oportunidades não significa oferecer a todos as mesmas condições, mas que as condições devem ser oferecidas de acordo com as necessidades particulares e individuais, haja vista, as diferenças sociais e econômicas da sociedade. Mais grave, entendemos ser a amplitude de atuação que o projeto mundial tem tomado na determinação da educação (Carpes, 2017, p. 136).

Embora a educação seja um direito de todos, garantido na Constituição de 1988, existem políticas públicas destinadas aos cidadãos e cidadãs em situação de vulnerabilidade, estas precisam ser observadas também no atendimento educacional. É preciso levar em consideração que o atendimento na Educação Infantil também

proporciona segurança, alimentação e higiene por meio de práticas que visem o bem-estar da criança. Desse modo o princípio da equidade é o mais justo. Dispensar a criança atendimento de acordo com suas necessidades é compreender que elas têm especificidades culturais, sociais, econômicas, enfim, são sujeitos únicos.

Logo, a autora defende que o MEC é quem deveria elaborar e conduzir as políticas educacionais no país e afirma que o conceito de escola pública deve ser ampliado, não substituído ou ressignificado. Por fim, diante da pesquisa que sustentou o estudo:

[...] constata-se que os recursos públicos foram viabilizados na perspectiva de uma política focada no atendimento a alguns grupos mais vulneráveis, com o intuito de tirá-los da referida condição. Entretanto, a natureza da sociedade de classes é manter a desigualdade social (Carpes, 2017, p. 137).

Uma outra política pública que ganhou destaque nacionalmente foi o modelo PROINFÂNCIA e os parâmetros nacionais de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, objeto de estudo do próximo trabalho, que tem por título: **“Políticas públicas de Educação Infantil, o modelo PROINFÂNCIA e os parâmetros nacionais de infraestrutura para as instituições de educação infantil: avançamos?”** O PROINFÂNCIA se trata de uma política pública de Educação Infantil. É um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. A autora propõe fazer um comparativo entre o PROINFÂNCIA com os Indicadores dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, a fim de entender até que ponto houve avanço em qualidade para um espaço escolar por meio de um projeto arquitetônico padronizado de escolas para todo o Brasil.

Para analisar os modelos arquitetônicos propostos pelo PROINFÂNCIA, a autora recorreu ao histórico sobre a Educação Infantil com Ariès; Barbosa; Kowaltowski; Kramer; Faria e; Mello. Em posse desses estudos, foi realizado um comparativo entre a teoria e a prática, analisando todos os aspectos trazidos pelos Parâmetros Nacionais, que indicam tanto um projeto elaborado por uma equipe multidisciplinar, levando em consideração especificidades da região na qual será implantada a escola, quanto um envolvimento da comunidade escolar em relação a concepção deste espaço.

Para compreender o modelo arquitetônico proposto por uma equipe multidisciplinar, a autora pesquisou as escolas e suas transformações desde os povos primitivos até o final do século XX. Analisou a história da Educação Infantil e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança. Realizou um recorte detalhado sobre a política pública do PROINFÂNCIA e os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e constatou que são necessárias mudanças na realidade padronizada das escolas de Educação Infantil.

A partir da análise apresentada no Estado do Conhecimento, entendemos que é oportuno o tema: “A implementação do programa Alfabetiza MT em pré-escolas em consonância com o Projeto Político-Pedagógico: o que nos dizem os documentos oficiais?” Uma vez que estamos propondo que os resultados demonstraram que existem inúmeros trabalhos sobre PPP, políticas públicas para educação e Educação Infantil, porém, não foram encontrados trabalhos que discutem as temáticas em conexão. Que coloca o PPP nessa etapa da educação básica como um documento norteador de todos os processos educativos que perpassam a unidade escolar e que discute programas desenvolvidos na Educação Infantil.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Quando se propõe pesquisar determinado tema, pensamos logo como será a metodologia, ou seja, que caminhos vamos trilhar para nos ajudar a responder as indagações colocadas pelo problema de pesquisa. Partindo da compreensão de metodologia colocada por Deslandes, Cruz Neto e Minayo (1994, p. 16), que afirmam que a “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, este trabalho se propõe a investigar a implementação do Programa Alfabetiza MT em consonância com PPP e o que coloca a legislação sobre a finalidade da Educação Infantil.

A pesquisa será realizada mediante o estudo dos PPPs de três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e dos materiais de formação do Programa Alfabetiza MT, documentos que tivemos acesso por meio de contato com a equipe gestora das escolas e formadoras do programa, as quais, posteriormente, enviaram-nos os documentos por *e-mail* ou *WhatsApp*, para compreender como os programas advindos das secretarias de educação estão sendo incluídos no planejamento da escola. Chizzotti (2020, p. 103) esclarece que “a delimitação deve precisar os aspectos e os limites do trabalho, a fim de reunir informações sobre um campo específico e fazer análises sobre objetos definidos a partir dos quais se possa compreender uma determinada situação”.

Para tanto, iremos fundamentar as discussões em alguns autores, como Vitor Henrique Paro (2008); Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto e Maria Cecília de Souza Minayo (1994); Antônio Chizzotti (2020); Laurence Bardin (2016) e; Cipriano Carlos Luckesi e Elizete Silva Passos (2004).

A fim de garantir uma pesquisa coesa e pautada em estudiosos da área, será realizado estudo, reflexão e conhecimento dos documentos pesquisados na perspectiva da abordagem qualitativa, para compreender as relações e ações advindas dos programas de governo, pois, “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e nas relações humanas, um lado não perceptível e não captável em relações, médias e estatísticas” (Deslandes; Cruz Neto; Minayo, 1994, p. 22).

Corroborando com Deslandes, Cruz Neto e Minayo (1994), Chizzotti (2020, p. 79) afirma que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Logo, as políticas públicas e os programas governamentais são implementados, mas quem os colocam em ação são os profissionais que executam o trabalho. Por mais que tenham objetivos e intenções implícitas e explícitas e em alguns casos vão na contramão das nossas concepções, caberia aos sujeitos que estão *in loco* discutir e reorganizar as propostas, de acordo com a realidade na qual determinada comunidade se encontra, ou propor aos gestores alternativas de ações que melhor se encaixem à realidade existente. Portanto, a forma como são recebidos e desenvolvidos os programas e projetos nas escolas diz muito sobre a instituição, suas concepções, sua organização e comprometimento, mesmo sendo programas e projetos advindos de forma vertical, o famoso 'cumpra-se', os sujeitos que estão na escola possuem suas concepções e sabem, de fato, suas necessidades e potencialidades.

Diante do exposto e para refletir sobre os objetivos do Programa Alfabetiza MT em Escolas de Educação Infantil em consonância com o PPP, faz-se necessário analisar os projetos na perspectiva da concepção materialista histórico-dialética. Isso para compreender as intenções, ou não, nas ações dos sujeitos no que concerne ao tipo de cidadão que se quer formar e, conseqüentemente, que tipo de sociedade estão contribuindo para construir. Indaga-se sobre a forma como o programa foi implantado nas escolas, se incentivou a participação da comunidade escolar e abriu espaços para discussão. A concepção dialética é essencial na compreensão desses processos e na compreensão de uma cultura historicamente construída. Luckesi e Passos (2004, p. 229), ao escreverem sobre a concepção marxista, explicitam que:

[...] ela tem sido largamente estudada e tem servido como recurso metodológico para desvendar as tramas sociais que constituem a realidade da sociedade em que vivemos; com conseqüências fecundas, quer para a ciências, quer para prática política.

Conhecer e compreender os contextos sociais é um exercício que demanda disciplina, estudo, reflexão e investigação. Contudo, ao se apropriar do conhecimento, não significa que todas as nossas dúvidas e inquietações serão sanadas, mas

possibilitará a ampliação de interpretação da realidade para se apropriar do direito de exercício da cidadania e enquanto professora, contribuir para a formação política dos alunos, não uma formação no sentido de nortear seus posicionamentos e escolhas pôr determinado viés ideológico, mas sim, possuir elementos que proporcionem condições para se posicionar no mundo com certa liberdade. Trata-se de uma liberdade de escolha de quem consegue exprimir suas concepções, a partir de um olhar criterioso da realidade e de todos os conhecimentos que perpassam sua constituição. Liberdade que a escola precisa possuir para construir seu PPP a partir dos elementos que a constitui, como as concepções, as necessidades sociais da comunidade escolar, os projetos discutidos e implantados com a participação de todos, sempre respeitando a legislação vigente.

É indispensável manter a coerência entre o que é proposto no documento e o que, de fato, é viável de implementar/mudar, pois a importância do PPP está justamente no fato de ser um documento que norteia o trabalho da escola. Portanto, não faz sentido reunir a comunidade escolar, discutir projetos e traçar metas que serão esquecidas ao longo do ano, ou elaborar um documento que não contemple as ações da escola e, posteriormente, irem desenvolvendo atividades sem nenhum critério e planejamento. O trabalho desenvolvido nas instituições de educação exige comprometimento, ética e criticidade.

Falar da importância do PPP da escola pode parecer clichê, contudo, atribuo a esse documento grande relevância para a organização da escola e é latente a necessidade de identidade pedagógica das instituições de educação, de desenvolver um trabalho que proporcione formação política aos alunos para exercer a cidadania com criticidade. Qualquer setor da sociedade demanda planejamento. Quando acordamos de manhã planejamos nosso dia e, ao planejarmos algo a longo prazo, traçamos metas e registramos com o objetivo de ter um direcionamento e não perder o foco daquilo que nos propomos a realizar. Assim, as fontes que irão subsidiar o nosso trabalho serão a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental irá partir da Lei n. 11.485, de 28 de julho de 2021, por meio do Decreto n. 1.065, de 10 de agosto de 2021, que institui o Programa Alfabetiza MT, e de outras leis necessárias. Para Chizzotti (2020, p. 18), “a pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo”. A análise da lei que instituiu o programa será de suma importância para contribuir na compreensão do seu desenvolvimento, resultados e

implementação, assim como o material usado nas formações dos professores que atuam com as crianças da pré-escola. Ainda de acordo com Chizzotti (2020, p. 18), a pesquisa documental “[...] pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema”. Outro documento de suma importância que será analisado é o PPP das escolas. Em relação à pesquisa bibliográfica, ela é importante para conhecer o que outros autores escreveram e defenderam sobre a temática pesquisada, bem como, para dar sustentação ao que irá ser discutido.

Trata-se de uma pesquisa descritiva e a técnica usada para analisar o material coletado será a de análise de conteúdo. Para Bardin (2016, p. 41), a “descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem”. A análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44), sendo uma técnica de metodologia viável para analisar diferentes discursos em diferentes contextos. Dessa forma, de acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdos irá perpassar as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

-Pré-análise: Para Bardin (2016, p. 125), “geralmente, essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Com base nisso, os PPPs foram reunidos após solicitação as escolas, de acordo com algumas intencionalidades como: analisar PPPs de escolas de Educação Infantil que atendem apenas crianças de 4 e 5 anos, faixa etária da pré-escola, portanto, público do programa Alfabetiza MT, as concepções de criança e Educação Infantil do programa também serão analisadas a partir dos documentos oficiais que orientam o atendimento nessa etapa.

Para nortear a análise foram elencadas algumas indagações: Qual a concepção de criança e Educação Infantil é percebida nos PPPs e no Programa Alfabetiza MT? Qual o lugar do programa Alfabetiza MT nos PPPs? Os programas e projetos advindos das secretarias de educação são alinhados ao projeto de escola que cada instituição possui?

-Exploração do material: Essa segunda fase da análise “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em

função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131). Nessa fase será realizado a exploração do material por meio de leitura e embasamento teórico que possibilite compreender algumas concepções e intencionalidades trazidas nos documentos analisados.

-Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: Interpretar o material coletado na pesquisa é um exercício que demanda o seu conhecimento aprofundado e conhecimento teórico que forneça sustentação à análise. Dermeval Saviani (2013, p. 119), ao escrever sobre a estrutura curricular do curso de mestrado, colocou o princípio da criticidade como “[...] uma reflexão que permite elevar os problemas educacionais do nível do senso comum ao plano da elaboração teórica [...]”. Assim, a interpretação do material coletado comungará com Saviani (2013) no sentido de tratar a informação de forma fidedigna aos pesquisadores da área e a legislação, sem julgamentos de senso comum. Resultando em “resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 2016, p. 131).

Por conseguinte, dada a importância da Educação Infantil e do PPP, documento que norteia todas as ações da escola, as discussões desse trabalho consideram o entendimento de educação colocado por Vitor Henrique Paro (2008, p. 23), quando afirma que “se pretendemos, todavia, tratar a educação de forma científica, precisamos de um conceito mais rigoroso, que nos fale mais de perto de sua especificidade e de sua condição”. Esse conceito rigoroso trazido por Paro (2008) se faz primordial em todas as ações da escola. Mesmo porque, de uma forma geral, a educação é uma área profissional ainda, muito desvalorizada na sociedade, deixar margem para questionamentos no sentido de colocar em dúvida o trabalho desenvolvido na escola não parece uma boa ideia, principalmente para aqueles que estão comumente nas lutas pela valorização profissional.

2.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa pretendia analisar os PPPs das seis EMElis existentes no município de Rondonópolis/MT, contudo, considerando tempo para finalização da dissertação, optamos por trabalhar com quatro escolas. Feita essa escolha, solicitamos o PPP das quatro escolas intencionando ter um percentual maior que a metade do total de escolas, ou seja, para que pudéssemos ter uma visão mais geral de como as políticas públicas e programas vem sendo integrados ao PPP da Educação Infantil de

Rondonópolis/MT. Do total de PPPs solicitados, tivemos o retorno de 3, ou seja, trabalhamos com 50% das escolas.

Em relação ao acesso aos PPPs das escolas, primeiramente realizamos contato com diretoras e coordenadoras, solicitando os documentos, os quais foram enviados em seguida. O acesso aos materiais de formação do Programa Alfabetiza MT obtivemos após solicitar às formadoras da rede municipal de educação. As escolas são de pontos extremos da cidade, sendo que uma é da região central e duas são de periferia. As três escolas têm como mantenedora a Prefeitura Municipal de Rondonópolis/MT. A gestão é composta por uma diretora e uma coordenadora, o número de crianças atendidas são de 150, 230, 351 em cada escola, respectivamente, com idades de quatro e cinco anos. O atendimento é parcial, quatro horas diárias, de segunda-feira a sexta-feira.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO E ETAPA ESSENCIAL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA PARA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A concepção de criança e Educação Infantil é uma construção histórica, cultural e social. Verônica Regina Muller (2007), ao discorrer sobre infância com as contribuições de Ariès (1987), pontuou que na Europa, durante a Idade Média, as crianças ao não necessitar mais das mães continuamente ou das amas de leite, pertenciam ao mundo dos adultos e viviam como tais, aprendendo seus trabalhos, não havia a distinção entre as fases da vida.

Segundo Muller (2007), mesmo havendo divergências, o primeiro período em que aparece a noção de infância, “parece ser que no século XII, é quando a infância começa ter um valor social como conceito. Um valor como categoria própria” (Muller, 2007, p. 27). Outro fato que corrobora para esse entendimento, de acordo com a autora, são os registros icnográficos de vários brinquedos e brincadeiras da época. Ao continuar narrando as colocações de Ariès (1987), a autora observa que no século XVI as crianças começam a ser representadas nuas, inocentes, ingênuas e deixam de ser vestidas como adultos. O entendimento de infância sofreu algumas alterações e “no século XVIII, retrata-se a criança, de forma real, nos costumes familiares, em suas brincadeiras, com as roupas que utiliza. Finalmente, as crianças aparecem no centro das imagens e figuram só” (Muller, 2007, p. 45).

Muitas foram as influências em relação a concepção de infância historicamente construída, como por exemplo, o abandono no século XV e a roda no século XVIII na Europa. Os orfanatos consistiam em meios indispensáveis de dar amparo as crianças abandonadas, filhos ilegítimos e órfãos.

A filantropia e o Estado são a mãe e o pai, enfim, a família responsável das crianças necessitadas de assistência, ou, dito de outra forma, a paternidade do Estado e a filantropia acolhiam crianças pobres. Neste século, anunciando-se com esse fim, estabeleceram-se inúmeras casas de acolhida, escolas e sociedades filantrópicas (Muller, 2007, p. 74).

Os orfanatos vieram antes das escolas, que se tornaram obrigatórias na Inglaterra, na França e na Espanha na segunda metade dos anos de 1800, com o objetivo de estabelecer as bases da moral da sociedade burguesa e preparar a criança para a vida, para as responsabilidades da vida adulta. Apesar da obrigatoriedade, algumas famílias resistiam em mandar os filhos para a escola devido ao trabalho que

as crianças exerciam para sobreviver. Assim, a luta pela escola pública obrigatória sempre esteve associada com as lutas para acabar com o trabalho infantil.

O local em que viviam, a época, a cultura e as relações com os adultos eram determinantes para constituição da concepção de criança, sendo que, “uma visão ideal sempre veio de acadêmicos letrados de ordem científica, religiosa, política e inclusive de setores populares [...]” (Muller, 2007, p. 96) e como ocorre em alguns lugares ainda hoje, o tempo de infância era de acordo com as condições socioeconômicas, pois a necessidade fazia com que as crianças trabalhassem muito cedo. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2011, p. 59) aponta que

As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da Educação Infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família.

De acordo com Oliveira (2011), o início do século XX apresentou possibilidades de efetivação de estudos científicos sobre os pequenos. Os estudos de Maria Montessori e a realização de atividades para crianças pequenas com a confecção de materiais específicos para a faixa etária começaram a surgir.

A situação atual da Europa em relação ao atendimento as crianças pequenas é de que estas necessitam de desenvolvimento em todos os aspectos e em relação aos efeitos desse atendimento na vida da criança, Oliveira (2011, p. 85) esclarece que:

A avaliação dessa qualidade e dos seus efeitos no desenvolvimento das crianças, no entanto, tem sido de alguma forma realizada. Pesquisas em diferentes países, particularmente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, mas também no Japão, na Coreia, na Nova Zelândia etc. (OCDE⁶, 1999), revelam que o fato de a criança frequentar uma instituição de educação infantil amplia suas condições de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e de socialização, embora essa vantagem se torne menos visível com o decorrer do tempo. Elas reconhecem também que tanto a qualidade dos serviços oferecidos como o fato de a criança participar de um ambiente familiar estável e atento são fatores importantes no desenvolvimento.

Apesar de algumas características diferentes, Oliveira (2011) esclarece que a história da Educação Infantil no Brasil, de certo modo, acompanhou a história na Europa e em outros lugares do mundo. Destaca que após a Proclamação da República houve algumas iniciativas de proteção à infância, visando combater as altas taxas de mortalidade infantil, com a criação de instituições de amparo e

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

posteriormente a criação de creches, asilos e internatos, todas destinadas a cuidar de crianças pobres.

Posteriormente, o jardim de infância surgiu decorrente de um projeto social para constituição de uma nação moderna. Contudo, alguns criticavam por entender que seriam semelhantes aos asilos, depósitos de crianças. Outros afirmavam que seria positivo para o desenvolvimento das crianças, influenciados pelos escola-novistas, enfim, enquanto a questão era discutida nos anos 1870, os estados do Rio de Janeiro e São Paulo criavam os primeiros jardins de infância.

Com o surgimento da urbanização e da industrialização as mulheres foram admitidas pelas indústrias, necessitando um lugar no qual deixar os filhos. Buscaram soluções em familiares ou mulheres que cuidavam das crianças mediante pagamento e com as reivindicações da classe operária, as indústrias encontraram um lugar para deixar as crianças.

As primeiras regulamentações em relação ao atendimento em creches e jardins de infância surgiu em meio a uma discussão da necessidade de transformação do atendimento nas instituições de educação brasileiras. Todavia, “surgiram novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares” (Oliveira, 2011, p. 99), evidenciando o favoritismo as crianças das classes mais abastadas da sociedade. Assim:

Nem tudo era harmonioso nesse processo. Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins de infância em que eram educadas as crianças de classe média (Oliveira, 2011, p. 110).

O aumento da demanda por pré-escola, na década de 70, incentivou o processo de municipalização da educação pré-escolar pública e em “[...] meados da década de 70 as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligadas aos sistemas de educação [...]” (Kuhlmann, 2000, p. 14). Alguns discursos sustentavam que a pré-escola deveria ser preparatória para escolarização obrigatória, discurso da classe média que foi sendo disseminado para as famílias de baixa renda. “Esses fatores sociais, aliados a discussões de pesquisadores em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de

vida no desenvolvimento da criança, propiciaram algumas mudanças no trabalho exercido nos parques infantis” (Oliveira, 2011, p. 111).

Em 1977, foi criado o Projeto Casulo, um programa nacional de educação pré-escolar para liberar as mães para o trabalho e aumentar a renda das famílias, porém, implementado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Para competir com a LBA o governo federal recorreu a Fundação Mobral, com o objetivo de atender o mesmo público infantil. Longe de proporcionar aprendizagem, tal iniciativa visava diminuir as desigualdades e suprir necessidades básicas.

O contexto econômico e político das décadas de 70 e 80 abrigou movimentos operários e feministas em curso no quadro da luta pela democratização do país e do combate às desigualdades sociais, então gritantes. No processo de abertura política que marcou o final do regime militar, a fim de dar vazão às tensões sociais latentes no país, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola (pré, primeiro e segundo grau) e sua permanência nela, garantindo a ocorrência de aprendizados básicos (Oliveira, 2011, p. 112).

Houve ainda um crescimento das creches comunitárias, que muitas vezes eram desassociadas do governo e mantidas pelos usuários, geralmente da classe média e recebiam verbas públicas para atender as crianças das famílias com baixa renda. Foram experiências que conseguiram concretizar um trabalho pedagógico mais sistematizado e de retomada da cultura popular das pessoas atendidas. Nesse período já havia discussão sobre a importância de propiciar as crianças estímulos cognitivos adequados, a fim de mudar os altos índices de reprovação na primeira série da escolaridade obrigatória. Depois da Constituição Federal de 1988, creche ainda remetia a ideia de assistência, enquanto se investia mais em programas de alfabetização.

A década de 1990 também foi importante para educação. Primeiro a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a finalidade de garantir seus direitos e , em 1996, a LDB, que colocou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, especificando que seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança. O Parecer n. 20, de 2009, “reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade” (Oliveira, 2011, p. 120).

Como foi constatado até aqui, o atendimento as crianças pequenas visava resolver algumas situações dos adultos. O que demonstra a visão de depósito de

crianças na Educação Infantil e não uma oportunidade de maior desenvolvimento. Contudo, Celso Antunes (2012), ao mencionar estudos sobre o desenvolvimento do cérebro da criança, justificou que “[...] os cientistas da cognição o percebem como órgão dinâmico que, devidamente alimentado por estímulos e experiências, responde e se transforma de maneira como jamais seria possível prever sem esses estímulos e sem essas experiências” (Antunes, 2012, p. 22).

Incluir a Educação Infantil na Educação Básica, somado aos estudos da cognição, foi um grande passo para maior compreensão e atenção com essa faixa etária, assim como, para valorização e mais exigência de formação dos docentes, contudo, o fato da sociedade possuir uma concepção historicamente construída no assistencialismo, suprimindo as necessidades de alimentação e higiene ou em uma concepção de pré-alfabetização, por estar antes do Ensino Fundamental, coloca uma série de discussões em torno desse tema. Muitos pais ou responsáveis defendem atividades mecânicas de alfabetização, esperançosos que a criança comece logo ler e escrever, outros defendem práticas de recreação, acabam por menosprezar práticas essenciais na primeira infância, que estimulam a autonomia, a socialização e a interação entre as crianças.

A autonomia vai ampliando à medida que a criança aprende a andar, correr, alimentar-se e fazer uso de talheres, controlar os esfíncteres e fazer uso do vaso sanitário, vestir-se ou fazer suas escolhas. A interação promove o desenvolvimento da fala, amplia o vocabulário e ensina a respeitar outras ideias e a socialização é importante para começar compreender regras de convívio em sociedade. Celso Antunes (2012, p. 128) alertou que “mais que nunca é necessário compreender que o universo da criança a cada dia se torna maior, sua habilidade cresce vertiginosamente [...]”.

Portanto, cabe a Educação Infantil estimular essas habilidades, pois, são saberes necessários para um desenvolvimento saudável e que, concretizados, darão sustentação para saberes posteriores. Sem delongas, apenas para reflexão: Como fica uma criança que iniciou seu processo de alfabetização, mas não consegue pronunciar várias palavras ou não respeita as regras de convívio em sociedade? Se essas crianças não possuem nenhum diagnóstico médico que justifique tais dificuldades, seu desenvolvimento provavelmente será comprometido pela falta de intervenção pedagógica e pela falta de estímulos adequados, portanto, são defasagens de aprendizagem que devem ser sanadas pela escola.

Em relação a Educação Infantil, a interação e o convívio com os pares, se configuram como momentos riquíssimos de várias aprendizagens. Sobre isso:

A proposta de favorecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional (Oliveira, 2011, p. 214).

São inúmeras as questões que devem ser trabalhadas por meio das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Acreditamos que se bem trabalhadas não sobraria tempo para desenvolver tais atividades sem intencionalidade pedagógica. O certo é que a Educação Infantil deve ser valorizada e ter reconhecida a sua importância por toda a sociedade como essencial, sobretudo, pelo professor, deixando claras as intencionalidades pedagógicas, com práticas assertivas e atividades que possam suprir as necessidades de desenvolvimento e movimento das crianças. Oliveira (2011, p. 14) ratifica essa ideia, para ela “[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos” e continua ao afirmar que “[...] para ensinar o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade” (Oliveira, 2011, p. 14).

O docente da Educação Infantil é chamado, no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) de polivalente, além de planejar propostas que potencializam o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, observa e registra seus avanços, bem como, propicia a oportunidade de superar suas dificuldades por meio de ações, tempos e espaços planejados e assim ter seu direito a Educação garantido, mesmo porque “se pretendemos, todavia, tratar a educação de forma científica, precisamos de um conceito mais rigoroso, que nos fale mais de perto de sua especificidade e de sua condição” (Paro, 2008, p. 23). Pois:

Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (Nascimento, 2007, p. 28).

Esse entendimento em relação as dimensões do desenvolvimento, somado a outras ações, como a inclusão da Educação Infantil na LDB como primeira etapa da Educação Básica e a Emenda Constitucional n. 59/2009, que determina a obrigatoriedade de matrículas de crianças de quatro e cinco anos na escola, levaram vários estudiosos a se interessarem em pesquisar sobre essa etapa importante da vida, assim como, estudos da neurociência têm demonstrado a importância da faixa etária das crianças da Educação Infantil para o desenvolvimento durante toda a vida. De acordo com Arribas (2004, p. 15):

É durante os primeiros anos de vida que se constroem as estruturas básicas do pensamento, iniciam-se os mecanismos de interação com o ambiente e com a sociedade e se adquire a noção da própria identidade. Por isso, a intervenção e a gestão das instituições responsáveis pela formação no âmbito da Educação Infantil têm a seu cargo uma tarefa profissional de grande transcendência humana e social.

Assim, o conceito de criança que referendamos está na Resolução CNE n. 05, de dezembro de 2009, que fixa as diretrizes curriculares para Educação Infantil, que muito bem define a criança 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 (Brasil, 2009, s/p).

Diante dessa definição, não cabe mais repetir propostas que limitam sua criação e criatividade, que não potencializam o desenvolvimento. Muitas práticas equivocadas precisam ser repensadas e discutidas entre os docentes que atuam na Educação Infantil. Não faz sentido a licenciatura em Pedagogia quando apenas são reproduzidas práticas dos professores mais experientes ou o trabalho é conduzido por sugestões de animadores de festas ou *youtubers* sem formação na área. As DCNEIs colocam que a Educação Infantil é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Se as escolas de Educação Infantil se caracterizam por espaços não domésticos, algumas reflexões se fazem necessárias. Deixar as crianças por tempo

indeterminado, sem intencionalidade educativa, assistindo um aparelho de televisão ou brincando sem uma observação que permita ao professor registrar seus avanços, limitações ou potencialidades, não é postura de um profissional que fez uma graduação, mestrado ou doutorado e vários outros cursos de formação que são realizados durante a carreira docente. Essas são iniciativas do ambiente familiar. São vivências que as crianças podem ter em casa, os seus responsáveis não dependem de uma licenciatura em pedagogia para proporcioná-las. É necessário ressaltar que o brincar é importantíssimo para o desenvolvimento da criança, seja em casa, seja na escola ou em qualquer lugar. O que difere o brincar na escola dos outros lugares é a intencionalidade educativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) assegura que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, s/p).

Outro fator importante durante as brincadeiras na escola é a postura da professora: O que ela faz durante o período que as crianças brincam livremente e durante as brincadeiras dirigidas? Quais as intervenções pedagógicas são proporcionadas às crianças para potencializar seu desenvolvimento? As respostas podem ser várias, todavia, os argumentos precisam estar assegurados pela ciência, considerando os inúmeros estudos na área do desenvolvimento infantil.

A atuação da pesquisadora como professora da Educação Infantil há alguns anos, permitiu presenciar professoras e professores que traçam seus planejamentos sem considerar integralmente os estudos da graduação, das formações oferecidas na escola, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e outras instituições, bem ao modo que nos alerta Paro (2008, p. 23), pois, “de uma forma ou de outra, o mais dramático para o desenvolvimento da educação é que, de modo geral, é essa concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar no Brasil”. Outras vezes foi possível constatar planejamentos com práticas exitosas, que demonstravam considerar a criança em todos os aspectos do desenvolvimento, mas raramente, parece existir um exercício de reflexão sobre a intencionalidade de cada proposta.

Essas e outras concepções permeiam a prática docente e revelam as intencionalidades nas ações dos profissionais da escola, especialmente dos

professores. As DCNEI (Brasil, 2010, s/p) defendem que todas as práticas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as “interações e brincadeiras” e que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, s/p).

Para Sonia Kramer (2007, p. 16):

[...] as crianças são interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem-intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação.

A forma como a criança é compreendida por docentes e os outros profissionais da escola é determinante para respeitá-la enquanto sujeito de direitos e com necessidades de desenvolvimento em todas as dimensões, física, psicológica, intelectual e social, para que não seja concebida como alguém que está passando por uma fase da vida e será reconhecida como um cidadão de direitos, somente quando adulto. Para Nascimento (2007, p. 28):

Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola. Propomos esse exercício porque, ainda hoje, é comum observar atitudes de adultos, dentro e fora da escola, que desconsideram a criança como ator social e, assim, queremos chamar atenção para a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em toda a sua dimensão.

Compreender a criança em todas as suas dimensões exige o fortalecimento de uma organização coletiva de estudos na escola. Uma necessidade que urge devido a importância de construir um ideal de escola que contêm a participação de todos na tomada de decisões e um embasamento teórico que melhor norteará a prática pedagógica das professoras, assim como, respeito a todas as linguagens e formas de expressão como manifestação humana.

Em relação as linguagens, uma é comumente colocada em evidência nos planejamentos de professoras da pré-escola, a linguagem escrita. Insistem em conceber a Educação Infantil como uma fase de preparação para os anos seguintes de alfabetização. É a linguagem escrita, que muitas vezes é trabalhada adotando um

caderno de atividades, limitando a criança a desenvolver propostas que não favorecem a criatividade e não as desafiam a pensar criticamente. Mas, esse não é o objetivo da Educação Infantil, pois o desenvolvimento integral não cabe em cópias de atividades. Na Educação Infantil a criança vivencia momentos de interação, socialização e aprendizados que devem ser valorizados e respeitados enquanto uma fase peculiar da vida, não menos importante que a idade adulta.

Dessa forma, as professoras dessa etapa devem pensar e planejar propostas em espaços e tempos que privilegiem o que é pertinente ao desenvolvimento das crianças mediante suas vivências. Dessa forma, abordaremos a seguir a linguagem escrita na Educação Infantil como um direito de garantir a elas boas leituras e conhecimento em relação aos portadores de textos que fazem parte das suas vivências.

3.1 A Finalidade da Educação Infantil e a Alfabetização nesse Contexto

O desenvolvimento da criança e a finalidade da Educação Infantil são temas discutidos em formações para professores, entretanto, ainda é possível presenciarmos concepções diferentes por meio do trabalho desenvolvido nas escolas, através das práticas docentes. Oliveira (2010, p. 14) afirma que “muitas instituições se encontram presas a modelos que já foram avaliados e julgados inadequados como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças”, contribui também, refletindo:

No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos com base em situações sociais concretas, que por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes, antagônicas defendidas na Educação Infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto da sua produção (Oliveira, 2011, p. 57).

A sociedade vem sofrendo mudanças constantemente em relação a composição familiar, aos valores repassados por familiares e a educação das crianças, que estão sendo bombardeadas diariamente por conteúdos na *internet*, que em alguns casos são representados no comportamento e nas atitudes delas, fato este que demonstra a terceirização da educação. Parece ter ficado raro os pais ou responsáveis passarem tempo de qualidade com suas crianças. Com o acesso fácil a jogos e entretenimento no mundo digital, a escola se torna uma concorrente destinada

ao fracasso se continuar insistindo em práticas pedagógicas que não atraem mais a atenção e o interesse da criança, práticas que favorecem a inércia, que não valorizam o movimento, a interação e a socialização. As crianças contemporâneas demandam por práticas que vão ao encontro do que é interessante para elas. Ignorar essa realidade é remar contra a maré. As práticas de décadas passadas foram pensadas para as crianças daquela época, com uma educação e estímulos diferentes dos encontrados hoje.

Outro fator que contribui para a persistência de práticas ultrapassadas na Educação Infantil é o entendimento inadequado por parte de alguns profissionais da docência de que trabalhar na Educação Infantil é mais fácil, o que motiva, em alguns casos, a escolha por esta etapa para atuação profissional. Acompanhando algumas unidades como assessora pedagógica do Departamento de Gestão de Educação Infantil, do município de Rondonópolis, a pesquisadora pode observar que são profissionais, na maioria das vezes, com concepções que privilegiam apenas atividades escolarizantes para a alfabetização, ou como não é objetivo da Educação Infantil alfabetizar e nem apresentar resultados, banalizam o trabalho com tal faixa etária. Não consideram as especificidades da infância, a legislação e os estudos da área que devem nortear o trabalho.

Ainda persiste o entendimento que as brincadeiras no pátio e as observações no jardim devem ser trocadas pelo lápis, a borracha e o caderno. Outros, por comodismo, esquecem que levar as crianças para apreciar a natureza, brincar de mercadinho, desenvolver a receita do cartaz e outras propostas prazerosas fazem mais sentido à criança, proporcionando conhecimentos e saberes com significado e compreensão da função social dos textos.

A Educação Infantil clama por propostas que favoreçam o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a expressão corporal da criança. Que enriqueça a sua oralidade e a imaginação, ou seja, que oportunizem o seu desenvolvimento integral. Ao analisarmos o significado de desenvolvimento integral da criança, subentende-se que os mais variados conhecimentos devem ser proporcionados na Educação Infantil, como momentos que estimulam a imaginação por meio de histórias infantis, releituras de contos e fábulas, jogos, contato com as obras de artistas plásticos, experimentos científicos, propostas que exigem equilíbrio e força e muitas outras vivências que permitam importantes experiências através da brincadeira - sua melhor e mais

autêntica forma de expressão e desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2010, p. 5):

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam se envolver com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata, assim, de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovam o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

O contato com diferentes linguagens na Educação Infantil favorece o desenvolvimento em todos os aspectos. Promover propostas que contemplem as várias linguagens é proporcionar a criança identificar afinidades e construir identidade. Afirmar que trabalhar com crianças de zero a cinco anos e 11 meses é fácil me parece ser algo vindo de quem não compreende a finalidade da Educação Infantil e demonstra, por meio das suas práticas, que tal etapa ainda precisa ser estudada e compreendida. Prova disso são as constantes propostas equivocadas encontradas nas instituições educativas. Para Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011, p. 50):

Na Educação Infantil, hoje, busca-se ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente).

A autora esclarece que essa ampliação é possível através das experiências vivenciadas pelas crianças por meio de conhecimentos historicamente elaborados, conforme esses conhecimentos são reelaborados ela amplia sua visão de mundo. As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir a oportunidade e o acolhimento as diversas formas de expressão. Esse é um dos maiores desafios dessa etapa, seus docentes devem se apropriar desses conhecimentos e sair da insegurança em relação ao que deve ser proposto, insegurança essa que há tempos vem se instalando nas escolas de Educação Infantil. Mônica Correia Baptista (2010, p. 1) esclarece que:

No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita.

A linguagem escrita é facilmente associada a alfabetização e está associada as práticas mecânicas de cobrir pontilhados, completar palavras, decorar sílabas, enfim, práticas muitas vezes desconectadas da realidade da criança, conseqüentemente sem sentido para elas. Logo, as práticas que visam a apropriação da linguagem e da escrita na Educação Infantil devem focar no desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e das brincadeiras (Brasil, 2010).

A linguagem escrita pode e deve estar presente na Educação Infantil, desde a creche, como direito de garantir à criança leitura de bons livros de literatura infantil e outros portadores de texto que estão presentes no seu cotidiano, sempre articulado às outras linguagens e às brincadeiras. Isso devido a estarem em uma faixa etária em que a imaginação e o faz de conta fazem parte das suas rotinas. Ângela Meyer Borba (2007), ao citar Vygotsky, afirmou que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade (Borba, 2007, p. 35).

Muitas brincadeiras com a presença da linguagem escrita representam situações vivenciadas pelo adulto como, pegar um livro folhear suas páginas, apreciar as imagens e fazer de conta que está lendo, pegar seus brinquedos de cozinha e fazer de conta que está lendo uma receita para cozinhar um prato de comida, brincar de fazer compras e fazer de conta que está lendo os rótulos dos produtos do mercadinho, fazer de conta que está lendo uma cantiga de roda no cartaz da escola. Em suma, são vários os gêneros e portadores textuais nos quais a criança tem acesso diariamente.

O campo de experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, da BNCC, coloca a linguagem escrita muito presente no contexto da Educação Infantil e afirma que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, s/p).

Todas essas vivências são importantes não como preparação para o Ensino Fundamental, são conhecimentos valiosos para a criança compreender melhor o contexto que ela vive no presente. É notório que se aprende brincando e, de acordo com as DCNEIs, (Brasil, 2010, s/p), é papel da Educação Infantil articular “[...] experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade”.

Recentemente vivenciamos a experiência da docência com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com aulas de reforço escolar. São adolescentes de 15 e 16 anos que ao executarem atividades de interpretação demonstram dificuldades para compreender textos simples, que geralmente são trabalhadas no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. O que leva a pensar que essas habilidades são importantíssimas para serem trabalhadas desde a Educação Infantil. As crianças precisam ser incentivadas a recontar as histórias e argumentar nas rodas de conversa.

É sabido que histórias infantis são lidas diariamente nessa etapa, cabe saber como elas são exploradas posteriormente, haja vista ser um exercício necessário à criança para ampliar o vocabulário, problematizar algumas situações e resolver conflitos. É evidente que são vários os fatores que contribuem para a defasagem desses alunos, mas compreender e interpretar o mundo é necessário, sobretudo, para o exercício da cidadania. Corroborando com Paulo Freire (1987), não basta saber ler que Eva viu a uva, é preciso interpretar todo o contexto em que Eva está.

Geralmente, os professores ficam felizes e realizados quando, na pré-escola, as crianças aprendem o nome das letras ou nos primeiros anos do Ensino

Fundamental estão lendo as fichas de leitura ou escrevendo palavras ditadas aleatoriamente e esquecem que as crianças desde muito pequenas necessitam ver sentido naquilo que estão fazendo. Por exemplo, quando estão ouvindo ou lendo literatura infantil, precisam entender que estão estimulando a imaginação ou que estão em um momento de leitura deleite. Quando o texto é uma receita culinária é importante entender que ele possui algumas partes como os ingredientes e o modo de fazer. Se o texto é uma carta, algumas características devem aparecer, o cabeçalho, a saudação, o remetente, a assinatura, enfim, trabalhar com intencionalidade pedagógica é indispensável e o princípio para que isso se concretize nas unidades de Educação Infantil é discutir essas questões durante a elaboração do PPP e definir qual a concepção de Educação Infantil a escola defende.

Finalmente, há que se ressaltar que não é na Educação Infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A Educação Infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo (Baptista, 2010, p. 10).

Para tanto, as práticas na Educação Infantil devem garantir a criança acesso a diferentes portadores de textos e interagir com eles. É por meio das práticas que a escola potencializará o desenvolvimento integral da criança, não privilegiando uma linguagem ou outra, e assim conquistar identidade de grupo. Identidade que é conquistada mediante construção do PPP, documento que norteia as ações da escola e favorece o exercício da reflexão sobre a ação a partir de estudos e diálogos que clarificam e ajudam superar os desafios da profissão, bem como, enriquecem a prática docente.

Esse planejamento anual, com a participação de todos, conscientização e definição das ações, favorece o comprometimento dos docentes. Nesse entendimento, mesmo que seja uma professora pesquisadora, consciente da importância de propiciar para a criança propostas que potencializem todos os aspectos do desenvolvimento, o trabalho em coletividade, com os mesmos objetivos, é primordial para a identidade e autonomia da escola.

4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: IDENTIDADE DA ESCOLA

Toda instituição educativa comprometida com a qualidade preza por um bom planejamento e, posteriormente, acompanhamento, assim a escola elabora e atualiza anualmente seu PPP, que é um dos eixos da gestão democrática, garantida na Constituição, de 1988, na qual, afirma-se que o ensino será ministrado respeitando alguns princípios, dentre eles, o da gestão democrática. Em seguida, a LDB, no artigo 12, afirma que os “estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996, s/p). Uma proposta pedagógica em constante movimento e transformação, que norteia todas as ações da escola. Importante para a organização e para não perder o foco das ações planejadas.

Mas qualquer ação que realizamos implica planejamento e revela nossas crenças, valores e concepções. Exige de nós posicionamento, pois estamos o tempo todo fazendo escolhas. Na escola não é diferente, respeitadas as leis e políticas públicas que regem a educação, podemos e devemos planejar as ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo e eleger, com toda comunidade escolar, o que de fato é mais importante para o melhor desenvolvimento das crianças.

Entretanto, para eleger o que é mais relevante para determinada comunidade escolar é preciso compreender em que contexto social e econômico vivem tais sujeitos e ouvi-los. Esse é o ponto de partida para a elaboração de um projeto que faça sentido e tenha significado. É importante para construir a identidade e a autonomia da escola, discutida por Vasconcelos (2014, p. 173) ao defender que o PPP é o “caminho de consolidação da autonomia da escola”.

Então, dentre os vários encontros coletivos na escola, existem aqueles destinados a elaboração/atualização do PPP escolar. Por ser o documento orientador de todas as ações que a escola desenvolve, exige a participação de todos, ou não faria sentido buscar por autonomia e identidade de grupo quando todas as decisões da escola são tomadas por um grupo pequeno de profissionais da unidade, como a gestão, por exemplo.

Um grupo que busca por autonomia e identidade, defende a gestão democrática e a mesma acontece a partir do envolvimento de todos. Muitas vezes os profissionais da educação reclamam das decisões que chegam na escola sem serem discutidas e são implementadas arbitrariamente pelas secretarias de educação, mas

algumas vezes quando solicitados para alguma reunião, colocam dificuldades para se reunirem para dialogar, devido as várias demandas existentes na escola e a incompatibilidade de horário dos profissionais, tendo em vista, muitos professores trabalharem em várias escolas para completar a carga horaria, contudo, esses momentos precisam existir dentro da escola.

Mesmo sendo um espaço dinâmico, a escola é também um espaço social e político, demanda planejamento de suas ações e escolhas, é preciso eleger o que é prioritário, pois não é possível conceber uma educação de qualidade sem antes organizar e traçar um planejamento e plano de ação com metas a serem atingidas, logo, os encontros coletivos são indispensáveis e essenciais, mesmo porque, como muito bem coloca Padilha (2001, p. 22):

A escola, espaço de relações sociais e humanas, é um campo propício para discussão política, pois ser político nesse âmbito é conhecer profundamente essa instituição em todas suas características. É compreender como são estabelecidas as relações de poder no seu interior e saber como isso repercute nos serviços que a unidade escolar oferece à comunidade.

Ser político, aqui, remete diretamente a ideia de cidadão que participa ativamente das atividades da escola enquanto profissional ou na condição de morador de determinada comunidade, pois o serviço oferecido pela escola precisa ser debatido, mas também acompanhado por todos. Isso é importante para que haja a constatação de que o discutido, planejado e afirmado em um documento esteja acontecendo, não de forma rígida, mas como um caminho a percorrer. Contudo, raramente alguém desempenha tal função, pois muitas vezes os profissionais das secretarias de educação são insuficientes para esses acompanhamentos e os pais e/ou responsáveis, diante das rotinas corridas, não se interessam.

Parece evidente que esse é um problema que não diz respeito apenas à educação, prova disso foram os decretos e mais decretos regulamentando as regras de funcionamento dos vários segmentos da sociedade para conter a pandemia da COVID-19. Nesses documentos consta como cada cidadão deveriam se comportar para conter o avanço da doença, mas constantemente acompanhamos pelas redes sociais e pela imprensa várias aglomerações e outros comportamentos que infringiam as leis. São vários os fatores que dificultam a fiscalização, existe a carência de policiais e outros profissionais, falta planejamento e vários outros fatores que impedem o serviço público atender a população com mais eficiência.

Não raras vezes vivenciamos a falta de planejamento ou um planejamento deficiente nas implementações de políticas públicas em algumas áreas, como na saúde, por exemplo. Ao longo dos anos, vivenciamos a falta de médicos especialistas nos postos de saúde ou em hospitais públicos. Aparelhos de exames sucateados e leitos insuficientes. Mas como tais problemas podem perpetuar por tantos anos? Enquanto os cidadãos pagam impostos cada vez maiores? Fato que também contribui para a conclusão de que muitas vezes não faltam recursos e sim planejamento e comprometimento.

Trazendo para educação, é possível pensamento semelhante, pois ainda existem ações na escola desconectadas do seu PPP, pensadas e executadas sem planejamento prévio ou quando são, visam apenas levantar recursos para determinado fim. É claro que os recursos levantados com alguns eventos ajudam e muito na aquisição de bens e melhorias do espaço físico da escola, por exemplo. Mas todo planejamento precisa culminar em ações que visem o desenvolvimento dos alunos e este esteja em consonância com o PPP. Algumas escolas promovem festas que demandam um esforço exaustivo dos profissionais, mas essas não estão previstas e justificadas no planejamento anual. Mesmo as ações de cunho cultural precisam estar incluídas no projeto pedagógico da escola e precisam ser pensadas com intencionalidade pedagógica.

Diante do que foi exposto, é fundamental o PPP conter o planejamento de todo ano letivo, assim como ser um documento flexível, pois não é fácil, exige diálogo, debates, reflexão acerca dos papéis e sentidos que a escola pode ter na vida de cada criança. Ela pode ser o lugar no qual a criança tem a oportunidade de fazer a melhor refeição do dia e tem a atenção que deseja e é ouvida, para assim esperar, como mencionou Freire (1992), aquela esperança que faz da educação sua ferramenta de transformação. São questões pertinentes as discussões do PPP, documento que precisa ter lugar de destaque na Educação Infantil, para imbuir docentes e demais profissionais da educação de que seu trabalho tem caráter político e está relacionado a mudança social.

4.1 O Projeto Político-Pedagógico e seu Lugar no Contexto das Escolas de Educação Infantil

A educação no Brasil e os desafios para elevar o atendimento aos padrões de qualidade são discussões necessárias e urgentes. Em relação a Educação Infantil é um pouco mais complicado, após passar vários anos ligado a assistência, na atualidade, pesquisadores da mente humana como Celso Antunes (2012) e neurocientistas como Elvira Souza Lima (2017) destacam que o período da primeira infância tem elevada importância para o desenvolvimento humano. Lima (2017), ao escrever sobre a excelência de se desenvolver a imaginação desde a Educação Infantil, afirmou que este é um “[...] período de grande plasticidade cerebral e de formação da criança pequena como ser de cultura, coloca-se como a situação ideal para se investir tempo em atividades que tenham a imaginação e a função simbólica como eixos curriculares” (Lima, 2017, p. 01).

De acordo com Celso Antunes (2012, p. 24) “[...] a arquitetura complexa do cérebro humano apresenta ilimitado potencial e que este pode se expandir de forma altamente significativa em virtude das experiências vividas, sobretudo durante a infância”. Em vista disso, os estudos e pesquisas sobre Educação Infantil começaram aparecer, discutindo que a infância não era apenas um período efêmero da vida e que era necessário mais que higiene, alimentação ou decodificar e codificar códigos.

Garantir a qualidade na Educação Infantil é assegurar o que discorre a legislação, por meio de propostas planejadas nas instituições de Educação Infantil por professores com uma formação ampla, que compreendem a criança em sua inteireza e não destacando um aspecto do desenvolvimento ou outro. Sua constituição depende de vivências que promovam o desenvolvimento do aspecto social em trocas com seus pares e experiências com as pessoas de todas as idades, bem como, o aspecto psicológico por meio de práticas que possam permitir as crianças mais confiança e uma imagem positiva de si. Aspectos que os professores da Educação Infantil também têm responsabilidade na formação, além da família, uma vez que “[...] são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças” (Oliveira, 2011, p. 32).

Os indicadores de qualidade da Educação Infantil, afirmam ainda que:

[..] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (Brasil, 2009, p. 14).

A desejada qualidade que discutimos perpassa a organização da escola, o planejamento, o currículo, a avaliação e as concepções dos docentes. Enfim, demanda sistematização e demonstração de intencionalidade pedagógica e comprometimento de todos os profissionais da escola. Se o processo de avaliar a qualidade de uma escola precisa ser participativo, então a elaboração do PPP, de forma coletiva, configura em oportunidade para validar tal processo, Celso Vasconcelos (2014, p. 169) lembra que o PPP da escola é o “plano global da instituição”. Se é um documento que norteia todo o trabalho da escola é preciso ser pensado por todos os profissionais da escola também.

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação (Vasconcelos, 2014, p. 169).

O PPP escolar se configura em importantes momentos de diálogo que leva a reflexão sobre a prática pedagógica e quais os estudos que a sustentam. Dessa forma, a prática pedagógica precisa ser justificada pela ciência. É evidente que o cotidiano escolar é mais complexo do que muitos estudiosos afirmam, mas a valorização que a classe docente almeja perpassa sua formação. Mesmo em meio a todas as atribuições que a profissão docente tem, é essencial buscar por conhecimento, apropriar-se de estudos que fundamentam seu trabalho.

A cientificidade na docência é importante, assim como a experiência, conhecer os contextos das crianças, ouvir a comunidade, discutir concepções e se colocar como autoridade na área, profissionais estudiosos do desenvolvimento infantil. Deixar claro a concepção de criança e de infância para seguir com o diálogo da qualidade. Que reconheça a criança como sujeito histórico, que nas relações produz cultura e é constituído por meio de outras culturas, Oliveira (2011, p. 47). afirma que:

Hoje, na Educação Infantil, o debate se centra na autonomia de cada creche e pré-escola para elaborar e desenvolver seu projeto pedagógico e na necessidade de que esse projeto se comprometa com padrões de qualidade. Não se trata de aceitar qualquer modelo, mas de garantir qualidade no modelo educacional proposto.

A elaboração do PPP da Educação Infantil deve ser consciente e comprometida com a qualidade do atendimento as crianças, considerando que seus professores ainda buscarem por valorização, mesmo após a vasta documentação sobre o assunto. É essencial a sistematização das ações após a definição do projeto de escola que todos escolheram, para que seja banida a concepção da sociedade em relação a Educação Infantil como uma instituição na qual a criança vai ficar uma parte do dia para os pais trabalharem, porém, sem muita importância. A Educação Infantil, assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, precisa ser reconhecida em sua importância e como etapa valiosa para o desenvolvimento humano. Para isso, é preciso ser um profissional intelectual, que tenha propriedade ao defender sua prática para aqueles que acham que as crianças devem ler e escrever na Educação Infantil, expectativas de alguns pais, ou pensam que a criança não deve assumir responsabilidades e apenas brincar, sem direcionamento e intencionalidade pedagógica. São essas concepções que irão subsidiar o planejamento, as escolhas dos materiais e a organização dos espaços, a fim de evitar improvisos. Conforme Padilha (2001, p. 45):

[...] a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem estabelecer mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantimos a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Avaliar a própria ação deve ser uma reflexão constante do docente. Isso é necessário para rever planejamentos e metodologias, com objetivo de melhorar as ações apresentadas. Considerar o que foi possível realizar e procurar entender o que não foi possível realizar. Esse é um exercício necessário na escola, considerando que a escola tem vários projetos, da gestão, dos professores para desenvolver em sala, mas é no PPP que está o plano maior, que orientará todos os outros projetos. Vasconcelos (2014, p. 179) assegura que o “PPP dá consistência, articulação e sentido de conjunto para os Projetos de Ensino dos professores. A escola deve estar atenta a esta exigência mútua”.

Quando o PPP é copiado de outra escola, demonstra falta de comprometimento e banalização de um documento de suma importância para a escola, banalização de uma profissão com caráter político, que pode promover a transformação social. Para Freire (1996, p. 112), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a

educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. As transformações serão possíveis a partir de sujeitos comprometidos e engajados em promover uma transformação social, de emancipação.

A existência do PPP na escola não pode se reduzir a ser discutido e atualizado apenas quando é necessário apresentá-lo para algum órgão que solicite. Ele não pode ser esquecido após toda uma mobilização para discuti-lo. É no mínimo contraditório exigir a participação de todos e depois não haver acompanhamento, esclarecimentos sobre o desenvolvimento do que foi proposto. Somos profissionais importantes na sociedade e tudo que diz respeito ao trabalho docente precisa estar imbuído de muita seriedade. Mas não é apenas ajudar na construção ou atualização do PPP, é preciso entender que ele é importante para exercer autonomia enquanto instituição e constituir identidade de grupo. “Pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando o PPP da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente” (Padilha, 2001, p. 73).

Durante a experiência vivida na secretaria de educação acompanhando os PPPs de algumas escolas, foi possível constatar que, as vezes, eles não condiziam com a realidade, outras vezes eram formados por partes que não estavam conectadas. O que motivou a pesquisadora a procurar entender melhor o sentido de tal documento para os profissionais da escola, haja vista que, se ele é esquecido, demonstra não ter sido reconhecido o seu valor. O PPP é o primeiro documento que os profissionais da escola devem conhecer, pois os professores devem direcionar seu trabalho em sala baseado no planejamento coletivo, pois toda escola tem suas especificidades, sua organização, seus projetos. É essencial buscar coletivamente o melhor para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

As iniciativas em relação ao PPP são da equipe gestora e assim incentivam a construção de outros projetos dentro da escola. É sabido que trabalhar coletivamente não é simples. É uma tarefa que demanda liderança e paciência, mas é um exercício necessário, ainda mais em uma democracia. Muitas vezes os gestores são consumidos por tarefas oriundas das secretarias de educação ou outras instituições e não percebem a importância das reuniões coletivas para a conquista da identidade da escola. Para Vasconcelos (2014, p. 173):

[...] quando vemos escolas fazendo projeto porque o MEC está a exigir, é claro que não podemos esperar muito diante desse risco de manipulação. Por outro lado, quando a escola despertou para a necessidade de se definir, de construir coletivamente sua identidade e de se organizar para concretizá-la, então o projeto pode ser um importante instrumento de luta e, inclusive de denúncia, no caso de omissão da mantenedora.

Quando o PPP é um documento democrático, com um planejamento no qual todos participaram e, conseqüentemente, assumiram-no como representativo das suas ações, é proporcionado a todos a importante oportunidade de discutir questões da escola que envolvem a todos e que muitas vezes ficam a cargo dos governos ou funcionários das secretarias de educação. Os cidadãos estão sempre buscando por seus direitos, por justiça social, reclamam que as políticas públicas são mal planejadas e executadas, mas muitas vezes não aproveita as ocasiões em que temáticas do interesse de todos estão sendo discutidas. Ter o direito a educação e participar dessas discussões é uma conquista historicamente importante, afirmada pela Constituição, de 1988, e pela LDB, de 1996. Assim sendo, muitos estudiosos se debruçaram a discutir a necessidade e a importância do PPP para as escolas.

Essa é uma temática já bem debatida nas escolas. Mas parece que esses conhecimentos parecem ter ficado no esquecimento e o fato de existir na escola parece o suficiente. A impressão que fica é de que o planejamento não tem importância e algumas escolas até têm desenvolvido seu trabalho sem a conexão dos seus projetos com o PPP. Assim, a escola perde a oportunidade de fazer dos estudos do PPP, momentos de reflexão e construção de um currículo que possibilite uma educação de qualidade. Além disso, é imprescindível um planejamento que oriente a ação docente diariamente. Planejamento que pode ser desenvolvido a partir de um projeto desenvolvido pelo professor e, portanto, articulado ao PPP.

4.2 Projeto Político-Pedagógico: Documento Essencial na Valorização da Educação Infantil

Diante de tantas demandas que recaem sobre a escola, é necessário escolher o que é prioritário, escola é um espaço social e político, exige planejamento das suas ações e escolhas. É difícil almejar uma educação de qualidade, sem organizar e traçar um plano de ação com metas claras e objetivas. Mas essas escolhas não devem ficar a cargo de poucas pessoas como, a equipe gestora, por exemplo. Os encontros coletivos são indispensáveis, sobretudo, para elaboração/atualização do PPP, que

após a Constituição Federal, de 1988, o colocou como um dos princípios da gestão democrática. Sendo assim, “a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal” (Cury, 2005, p. 21).

As pesquisas sobre PPP têm demonstrado que ele é um documento que todos, ou a maioria dos funcionários da escola, sabem da existência, mas não conhecem o conteúdo. Nossa percepção, considerando as vivências da escola, dão a sensação de que o PPP tem atendido muito mais a questões burocráticas do que direcionado o funcionamento da escola. Temos presenciado cada vez menos debates e trocas de ideias, o refletir sobre os desafios encontrados cotidianamente na ação docente, a busca por soluções que, no mínimo, possam atenuar problemas.

Isso coloca margem para as secretarias de educação e outras organizações pensarem e elaborarem um documento que deve conter a realidade socioeconômica e cultural da comunidade atendida, sem a participação de seus moradores, os únicos, capazes de expressar as necessidades da realidade vivenciada, portanto, os sujeitos da comunidade escolar.

Elaborar e executar a proposta pedagógica, conforme sinaliza a LDB (Brasil, 1996), não é facultativo, é um dever dos profissionais da educação, objetivando construir a identidade e conquistar a autonomia do grupo. Todos os movimentos de construção do PPP perpassam pela reflexão e ação para pensar e traçar o caminho que a escola irá percorrer durante todo ano letivo, suscitando o sentimento de pertencimento, além de permitir a toda a escola ganhar “em riqueza e diversidade pela consideração e pelo envolvimento da subjetividade dos profissionais no processo consciente de propiciar o melhor para todos” (Cury, 2005, p. 10). O trabalho, quando feito no coletivo e desenvolvido de forma mais colaborativa, é mais prazeroso, tendo em vista que sua construção não é fácil, exige diálogo e reflexão acerca das concepções que permeiam a escola e principalmente, a concepção de criança.

Concepção essa que considera a criança como sujeito social e histórico, que se constituiu na interação com outras pessoas de todas as idades. É preciso conhecer sua realidade socioeconômica, seus familiares e suas histórias, bem como, discutir e estudar como a criança aprende e constrói conhecimento. É preciso ser um eterno aprendiz em busca de soluções para as situações desafiadoras que vão surgindo na escola. Para tanto:

As instituições precisam conhecer a comunidade atendida, as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, as crenças e manifestações dessa comunidade, enfim, os modos de vida das crianças vistas como seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos. Esse princípio reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular (Oliveira, 2010, p. 07).

Conhecer a comunidade é um ponto importante para compreender os costumes, crenças, organização familiar e outros aspectos que contribuirão para uma ação docente comprometida em defender as diferenças. Assim, o conhecimento acadêmico é fundamental na profissão docente, mas se inteirar da realidade da comunidade contribui para a articulação dos saberes acadêmicos ao contexto cultural da criança. Conhecimentos importantes para garantir a criança ser o centro do processo educativo e “abolir todos os procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena e que promovem atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (Oliveira, 2010, p. 10). Para tal intuito, é necessário aos docentes, uma formação global, que contribua no processo de desenvolvimento da criança, que a capacite para ampliar seus horizontes, sua curiosidade, sua criatividade e senso crítico. Concepções que devem estar explícitas no PPP, pois, “[...] uma escola comporta vários tipos de projetos. A começar pelo PPP definidor da sua proposta. O PPP da escola se efetiva em ações organizadas em diferentes projetos institucionais [...]” (Corsino, 2007, p. 66).

Ao discutir Projeto Pedagógico para a Educação Infantil, Oliveira (2011, p. 184) se refere as escolas da região de Régio Emília, na Itália, e defende que tal projeto “busque fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras, e que o olhar dos educadores procure reconhecer aquilo que as famílias das crianças sabem, veem e esperam”. Através do PPP, as professoras das escolas da Educação Infantil têm a oportunidade de se aproximar das famílias, acabar com concepções ultrapassadas e compreender cientificamente a função do docente na Educação Infantil e a finalidade dessa etapa, pois:

O novo contexto educacional para a Educação Infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura, por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas (Oliveira, 2011, p. 184).

Um dos fatores que dificultam a valorização do trabalho docente é a falta de conhecimento da finalidade da Educação Infantil, resultando na reprodução histórica de práticas do Ensino Fundamental ou na não compreensão de como planejar o trabalho com crianças dessa faixa etária, visando seu desenvolvimento integral. Para Celso Antunes (2012, p. 56), uma boa Educação Infantil “não deve ser feita a partir de elementos experimentais isolados, mas tomando como referência um forte suporte teórico como fundamento que estrutura toda prática”.

Todas as práticas docentes da Educação Infantil, como incentivar servir as refeições, pedir para recontar as histórias contadas pelo professor, apresentar a musiquinha que mais gosta, montar jogos e muitas outras práticas comuns, precisam ter intencionalidade pedagógica. Qual o objetivo de determinada a escolha do professor? A razão pela preferência por alguns espaços e materiais? O tempo estipulado para desenvolver cada proposta? As respostas para estas e outras indagações devem estar evidenciadas no PPP de cada escola.

Nessa perspectiva, com o atual contexto da Educação Infantil, algumas indagações se fazem necessárias para futuras reflexões: Os PPPs das escolas têm demonstrado problematizar as ações desenvolvidas nas escolas da primeira infância? Existe reflexão acerca da grande responsabilidade política e social do trabalho que desenvolvem? Reflexão pertinente para fomentar o debate sobre o assunto nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e em cursos de formação continuada com professores e gestores, com a finalidade de problematizar as concepções que permeiam as práticas docentes em relação ao desenvolvimento das crianças e causar uma inquietude capaz de rever verdades pedagógicas, que no contexto escolar tem seu princípio no PPP, documento importante para colocar o atendimento na Educação Infantil como fundamental para o desenvolvimento da criança.

5 ANÁLISE DOS DADOS

O desenvolvimento da pesquisa surgiu a partir do objetivo de analisar se o Programa Alfabetiza MT está contemplado nos PPPs de EMEIs da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT e compreender a concepção de Educação Infantil dos PPPs e do programa Alfabetiza MT, bem como, o que dizem os documentos oficiais. Para tanto, realizamos a análise em PPPs de três EMEIs e no material de formação do Programa.

Partindo do entendimento de que toda ação dentro da escola é desenvolvida por pessoas, ou seja, profissionais que possuem concepções que são resultado, de forma geral, da sua história de vida, formação e prática pedagógica, conforme coloca Farias (2009), entende-se que essas concepções refletem em cada ação desenvolvida dentro da escola. Entre essas concepções está a forma como concebemos a criança e a Educação Infantil, sendo determinante para construção de um PPP que seja defensor da criança, enquanto pessoa de direitos, que constrói cultura através das interações e relações sociais. Um PPP promotor da autonomia e da identidade da criança.

Se os profissionais de determinada escola compreendem que o seu trabalho é determinante para a construção de cidadania e justiça social, eles irão respeitar a criança, reconhecer seus direitos e lutar por eles. É essencial reconhecer suas especificidades, devido a faixa etária, estão conquistando sua autonomia e por isso dependem da ajuda do adulto para fazer a higiene e se alimentar, por exemplo. Especificidades que não retiram da criança os seus direitos. Entre esses direitos, a Constituição Federal, de 1988, garante o direito à Educação a todos, independentemente da idade, enquanto a LDB, de 1996, é clara quando determina que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança.

Ante o exposto, deparamo-nos com o Programa Alfabetiza MT, que apesar do nome, é destinado também a Educação Infantil, mais especificamente às crianças, professoras e professores da pré-escola, oferecendo formação continuada para os docentes, para posteriormente estarem aperfeiçoando suas práticas, sendo assim, seria importante compreender a forma como os PPPs estão articulando as concepções da escola com o conteúdo trabalhado no Programa Alfabetiza MT.

Contudo, é importante destacar que o Programa Alfabetiza MT não foi mencionado em nenhum dos três PPPs analisados, fato que merece atenção, uma

vez que o PPP é um documento que contempla a organização e o planejamento geral da escola, assim é coerente que ele contemple todos os projetos e programas dos quais a escola participa. As DCNEIs, enfatizam que:

Proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado em um processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 13).

O Programa Alfabetiza MT visa a formação dos professores para refletirem sua prática com as crianças da pré-escola, desse modo, é fundamental a articulação do Programa com as formações na escola, principalmente se tratando de um Programa específico para a alfabetização, que não apresenta coerência em relação a finalidade da Educação Infantil, que por sua vez, visa o desenvolvimento integral da criança.

Com a não citação do Programa Alfabetiza MT nos PPPs, as escolas perdem a oportunidade de problematizar a existência de um programa desenvolvido na Educação Infantil para melhorar os índices de alfabetização, logo que esse é um tema que provoca contestação. Celina Souza (2006, p. 37) “[...] enfatiza a importância crucial das instituições/regras para a decisão, formulação e implementação de políticas públicas”. Assim, a forma como vai ser desenvolvido um programa de governo ou uma política pública vai depender de como os sujeitos da escola irão os interpretar e das suas concepções. Haja vista, em alguns casos, o foco estar em números e índices, alguns governantes não estão próximos e envolvidos com a comunidade como os profissionais da escola e parecem não acreditar em uma educação para a cidadania, para a autonomia. Em suma:

[...] pode-se afirmar que a tarefa educacional indica a necessidade de transformação social, ampla e emancipadora. A educação deve ser articulada e redefinida no seu inter-relacionamento com as condições sociais, políticas e econômicas, razões para uma transformação social tendo como ancora à educação (Basso; Canan, 2020, p. 72).

A educação tem o poder de transformar vidas, tem caráter social e político, não pode se resumir ao tecnicismo. Dessa forma, faz-se necessário aos sujeitos da escola buscarem um equilíbrio entre as concepções da escola e programas externos. É importante lembrar que o professor tem autonomia em sala, mas para isso é preciso conhecimento, saber defender suas concepções, pois ele tem um planejamento e conhece a comunidade escolar, o que permite fazer suas escolhas com emancipação.

Dessa forma, a análise para o quadro teórico desse trabalho foi realizada à luz de documentos como a LDB (1996), as DCNEIs (2010) e de autores como Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011), Celso Antunes (2012), Celso Vasconcelos (2014) e outros que sustentam nossa pesquisa.

Os blocos de análise, então, foram assim organizados: 1. Projeto Político-Pedagógico e Programa Alfabetiza MT: concepção de criança e de Educação Infantil; 2. Projeto Político-Pedagógico e Programa Alfabetiza MT: a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Nesse trabalho, trataremos os PPPs analisados como PPPs das ESCOLAS A, B e C. A seguir, a análise é apresentada.

5.1 Concepção de Criança e de Educação Infantil

Movida pela construção histórica e cultural das creches e pré-escolas, grande parte da sociedade desconhece a finalidade da Educação Infantil. Como esse é um trabalho que durante muitos anos foi de cunho assistencialista ou de preparação para o Ensino Fundamental, ser docente da Educação Infantil era sinônimo de ser cuidador, babá, pajem, enfim, um trabalho que durante séculos não carecia de formação acadêmica para ser desempenhado, bastava a experiência de cuidados com os próprios filhos. Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011), ao discutir a história da Educação Infantil enfatiza que:

Esse modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas, portanto, nega a existência de profissionalização. Basta a transposição de competências maternas para orientar o trabalho com o grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidados remunerados a filhos alheios. Desse profissional se requer paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na condução do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos (Oliveira, 2011, p. 24).

Mas hoje, após inúmeras pesquisas sobre tal temática, os profissionais que atuam na docência com a criança, que está na faixa etária que corresponde a primeira infância, compreendem que para desenvolver um trabalho com qualidade, que respeite a criança com sua história e especificidades, proporcionando momentos de desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e social, é preciso uma formação ampla, em várias áreas do conhecimento, é preciso compreender que a criança aprende

brincando, nas interações. Sobretudo, é essencial compreender o conceito de criança das DCNEIs, que situa a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, 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, 2010, p. 12).

Com esse entendimento de criança, os professores irão planejar propostas que também perpassam suas concepções de currículo, avaliação, organização dos espaços e materiais e outros elementos que subsidiarão sua prática. Para tanto, é necessário conhecimento docente em compreender o desenvolvimento da criança e a melhor metodologia para abordar tais propostas, estas potencializarão os saberes e a história que a criança possui. Como a forma mais autêntica de expressão da criança é a brincadeira, “[...] os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos” (Borba, 2007, p. 33), assim como:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação dos signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (Oliveira, 2011, p. 164).

O brincar apenas já é capaz de proporcionar desenvolvimento, seja ao ter que pensar sobre a melhor forma de resolver um problema que surgiu durante a brincadeira, seja ao ter que melhorar o equilíbrio ao brincar no parque, seja ao ter que dividir um brinquedo e esperar a vez do colega de brincar, enfim, o desenvolvimento acontece o tempo todo ao brincar. Mas, qual o papel do professor nesse processo? Qual a diferença em ser atendido na Educação Infantil por um profissional com uma formação ampla e não ser atendido por ele? Esse profissional concebe a criança como produtora de cultura e produzida na cultura em que se insere?

A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar? (Kramer, 2007, p. 16).

Muitas reflexões devem ser feitas, pois “[...] o mais dramático para o desenvolvimento da educação é que, de modo geral, é esta concepção tradicional que

prevalece e orienta a prática escolar no Brasil” (Paro, 2008, p. 23). O intuito, neste trabalho de pesquisa, não é fazer uma análise genérica, mas não podemos negar que é mais fácil cantar as mesmas músicas, contar as mesmas histórias e repetir as mesmas propostas todos os anos. Organizar espaços e garantir tempo para a criança criar, expressar-se por meio da dança, da encenação e do desenho exige mais do professor. Educar para a autonomia é mais difícil. Quantas vezes presenciamos um adulto realizando uma tarefa para uma criança em vez de a ensinar e ter paciência para repetir quantas vezes for preciso. Nessa perspectiva, é mais fácil para alguns professores entregar para a criança atividades impressas de completar, pintar e colar que não visam seu desenvolvimento integral.

Existe um número considerável de pessoas leigas, que acreditam ser a Educação Infantil uma etapa desnecessária na formação do sujeito e o que muitas vezes justifica esse pensamento é o fato de acharem que na referida etapa as crianças ‘apenas brincam’, haja vista que desconhecem a importância do brincar. Borba (2007) discute que, mesmo após grande produção teórica afirmando a importância da brincadeira, ela ainda é considerada irrelevante nas sociedades ocidentais, o autor enfatiza que tal produção:

[...] não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da ‘importância do brincar’, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? (Borba, 2007, p. 34).

Refletir sobre a importância que nós, docentes da primeira infância, damos para as brincadeiras nas rotinas da Educação Infantil se faz necessário, mas esses momentos não podem ser concebidos de forma semelhante para todas as pessoas e em todos os contextos. Para os docentes, os momentos de brincadeiras das crianças devem se configurar em oportunidades ricas de observação e investigação.

A autora não apenas coloca a relevância do brincar e da dimensão cultural e artística na primeira infância, como também a relevância da dimensão científica e afirma que ambas:

[..] deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura (Borba, 2007, p. 35).

O fato de privilegiar as brincadeiras na Educação Infantil não quer dizer que não se deve trabalhar as diversas áreas do conhecimento. Uma vez que a criança precisa ampliá-los, entretanto, por meio das interações e brincadeiras. Elas estão imersas em um mundo repleto de informações e interrogações. Isso tem demonstrado a quantidade de estímulos externos à escola que as crianças contemporâneas vêm recebendo, fato que também contribui para a necessidade de professoras e professores buscarem atualização profissional constantemente.

Diante de tais colocações, é oportuno discutir as concepções apresentadas nos PPPs e no Programa Alfabetiza MT, a fim de compreender se existe alguma conexão entre esses conceitos e sustentação teórica pela legislação e pesquisadores da área.

5.1.1 Os Projetos Político-Pedagógicos: concepções de criança e de Educação Infantil

A pesquisa permitiu conhecer e compreender como são constituídos os PPPs e como tratam as questões por nós definidas. Nesse sentido, ao analisarmos os documentos foi possível compreender que os três PPPs trazem concepções semelhantes de criança e Educação Infantil.

Para a ESCOLA A *“a criança é um ser histórico que traz para a escola saberes peculiares, de caráter valiosíssimo que servirão de base referencial aos saberes na escola, que são reconstruídos e incorporados”*. Segundo as DCNEIs (Brasil, 2010), a articulação entre as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento elaborado historicamente é elementar para promover o desenvolvimento. Importante também é a visão de infância dos sujeitos da escola. Conforme a ESCOLA A: *“[...] pode-se caracterizar infância como uma produção social e histórica e não, simplesmente, uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a adolescência e, depois, para a vida adulta”*. Ao discorrer sobre infância, Sônia Kramer (2007, p. 15) pontuou:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e ver o mundo a partir do seu ponto de vista.

Parafraseando a LDB (Brasil, 1996), a ESCOLA A citou que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e do meio onde convive”. Compreender a Educação Infantil como o local no qual o trabalho desenvolvido contemple todos os aspectos do desenvolvimento é essencial, mas é necessário discutir em quais práticas docentes cada aspecto é desenvolvido, refletir o fundamento de cada prática, refletir o planejamento, refletir o currículo.

Sobre o currículo, a ESCOLA A explicitou: “[...] a preocupação de constituir um currículo de Educação Infantil que propicie a formação integral da criança em seus aspectos físico, social, intelectual”. Em relação ao currículo, as DCNEIs esclarecem que currículo é:

[...] o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, as vivências das crianças são consideradas e vinculadas a novos conhecimentos, em escolas que tem o cuidar e o educar como indissociáveis. De acordo com a ESCOLA A:

O cuidar e o educar devem ser trabalhados na Educação Infantil de forma indissociável, pois a experiência cultural que se faz na educação, não ocorre de forma isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de vida em que dependem intensamente do adulto e precisam ser cuidadas e educadas, o que implica: serem auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas, serem atendidas em suas necessidades básicas, físicas e psicológicas, ter atenção especial da parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

Sobre o aspecto inseparável do cuidar e educar na Educação Infantil, Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2010, p. 10) certificou que:

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola em que cuidar e educar são aspectos integrados, faz-se pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade.

A organização e o atendimento na Educação Infantil devem garantir o respeito as suas especificidades e diferenças. Promover práticas nas quais as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si e sejam compreendidas. Práticas que exaltem o protagonismo da criança, como observa a próxima escola.

A ESCOLA B compreende “*a criança como centro do processo, capaz de fazer, brincar, aprender e ensinar*”. Consideram a criança protagonista do conhecimento, com papel ativo no seu desenvolvimento, uma criança capaz, competente. Colocam ainda:

[...] concebemos as crianças como seres ativos em constante aprendizagem, que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. É através das interações com as pessoas e com o meio no qual estão inseridas que manifestam o esforço para compreenderem o mundo e constroem conhecimentos (ESCOLA B).

Baptista (2010, p. 04) sinaliza que:

A partir do seu desejo de interagir com o mundo, a criança observa o que outros grupos etários realizam e constrói suas próprias possibilidades. Diante de uma possível contradição de querer operar com os objetos do mundo e não possuir a mesma condição de outros sujeitos, a criança recria elementos para agir de uma forma bastante peculiar.

Portanto, a ação da criança é produto da percepção que ela tem das pessoas, do contexto, do mundo e a Educação Infantil tem papel preponderante nesse processo, dado que, quanto mais experiências e vivências as crianças tiverem, maior será sua assimilação, por consequência, maior seu conhecimento.

De acordo com a ESCOLA B, a escola de Educação Infantil é o lugar no qual a criança tem acesso aos conhecimentos construídos historicamente, ao mesmo tempo em que participa como sujeito ativo, histórico e de direitos. É através da interação com o outro que ela irá se descobrir, descobrir o outro e o mundo, criando significados para suas descobertas. Lugar no qual o cuidar e o educar são indissociáveis e o brincar reconhecido como fundamental no desenvolvimento. A referida escola lembra que:

[...] a Educação Infantil não pode mais ser vista de forma assistencialista, mas como primeira etapa da educação básica que em ambientes educacionais promove o desenvolvimento integral da criança em todos seus aspectos, cuidando e educando, privilegiando o brincar (ludicidade), a experimentação e o relacionamento com o mundo pelas diferentes linguagens (ESCOLA B).

A Educação Infantil precisa ser reconhecida como espaço de desenvolvimento e que idealiza o brincar como vivência da própria cultura. Anelise Monteiro do Nascimento (2007), ao escrever sobre os espaços da infância, assegurou que “[...]”

nosso convite e desafio é aprender sobre e com as crianças, por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo” (Nascimento, 2007, p. 30).

Em conformidade, Borba (2007, p. 41) declarou que “o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor”. Para a ESCOLA C:

[...] as crianças são vistas como um ser social que têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto.

Sobre a importância de valorizar o contexto social e histórico da criança na organização da escola, assim como, proporcionar a ela vivências fora do ambiente familiar, Oliveira (2010, p. 07) pontuou que:

[...] considerar as crianças concretas no planejamento curricular das instituições de Educação infantil significa também compreender seus grupos culturais, em particular suas famílias. Creches e pré-escolas, ao possibilitar às crianças uma vivência social diversa da experiência no grupo familiar, desempenham importante papel na formação da personalidade da criança.

Os contextos sociais, como igrejas, praças, clubes, escolas e outros, de convivência coletiva, são essenciais para o desenvolvimento da criança e exigem formas de organização diferentes e as vezes até comportamentos diferentes. Estar em uma fila, esperar a sua vez de ser atendido, dividir um lanche, cuidar dos seus pertences e outros aprendizados valiosos para viver em sociedade são essenciais a criança. O ser humano é constituído na cultura, em suas vivências em diferentes espaços, sendo essencial o convívio em diferentes lugares. A escola é um dos primeiros lugares que a criança convive depois da sua família, por isso é importante conhecer a instituição, organização, concepções, espaços, filosofia e tudo que permeia o espaço escolar. No que diz respeito a filosofia da ESCOLA C, está assim mencionado em seu PPP:

[...] oferecer à criança (de quatro anos a cinco anos e onze meses) educação em período diurno, parcial, primando por qualidade, valorizando e considerando os aspectos físicos, psicológicos, social, intelectual e cultural, viabilizando o pleno exercício de sua cidadania em consonância com os valores e a formação ofertada pela família (ESCOLA C).

Enfatizou ainda a definição de Educação Infantil da LDB “como a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, s/p).

As três escolas reconhecem a criança conforme as DCNEIs (2010). Um conceito de criança que a respeita enquanto sujeito de direitos, com uma história que a constitui. Considerando o brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e questionar como elementos importantes para a construção da identidade pessoal e coletiva da criança. Sônia Kramer (2007, p. 16) lembra que:

As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias.

Como é importante para a criança ter suas especificidades consideradas. Não se trata de deixar a criança fazer todas as escolhas ou o que ela quiser, é evidente que o adulto é o responsável e deve educar a criança de forma que garanta sua educação, saúde, lazer e segurança, enfim, sabemos que compete ao adulto o cuidado e a proteção. Ter suas especificidades consideradas é compreender que elas manifestam novos significados para objetos e contextos e interagem com esse novo sentido das coisas. Conseqüentemente, a criança vai conquistando autonomia, sentido crítico, formulando ideias e apontando suas preferências.

Outro ponto importante mencionado em um PPP é o reconhecimento de que a criança deve viver o presente, não se preparando para uma etapa posterior, como se esse período da vida fosse menos importante que a idade adulta. Compreende que a infância não é apenas uma fase biológica, a qual uma pessoa passa para enfim chegar à vida adulta. Assim como os adultos, as crianças também se constituem em suas vivências e produzem cultura, pois:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim, a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança, desde pequena, não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez (Oliveira, 2010, p. 05).

A criança se refaz todos os dias e acorda acreditando que aquele é mais um dia para abraçar, para acreditar, para socializar, produzir e evoluir. Elas estão sempre dispostas a aprender e amparar, entretanto, como todo adulto, necessita de atenção e interação. Especificamente na Educação Infantil, necessita de propostas assertivas, que contemplem todos os aspectos do desenvolvimento. Assim, a professora deve deixar acessível em seu planejamento as intencionalidades pedagógicas em suas práticas e ações dentro da escola, portanto, o desenvolvimento e avanços das crianças devem ser observados, potencializados e registrados.

Ao mencionar a concepção de Educação Infantil nos PPPs, as três unidades escolares são enfáticas ao reafirmarem o que preconiza a LDB em seu artigo 29, o qual menciona que a finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, s/p). A indissociabilidade do cuidar e do educar são tratados como algo essencial na Educação Infantil, assim como a importância de as propostas serem por meio das interações e brincadeiras.

Como primeira etapa da Educação Básica, não se pode mais admitir um atendimento assistencialista e sim exaltar práticas que coloquem as crianças em oportunidades de desenvolvimento integral, por meio do brincar e das diferentes linguagens, pois “a educação infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina - as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam” (Baptista, 2010, p. 1-2). Por conseguinte, é importante a escola discutir esses conceitos, bem como, as concepções de programas e projetos externos a escola, tão logo, é oportuno e importante analisar a concepção de criança e de Educação Infantil do Programa Alfabetiza MT, do qual as escolas mencionadas participam.

5.1.2 Programa Alfabetiza MT: concepções de criança e Educação Infantil

O Programa Alfabetiza MT foi instituído através da Lei n. 11.485, de 28 de julho de 2021, a qual determina que o Estado, em regime de colaboração, deverá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios de Mato Grosso que aderirem. O parágrafo único do artigo 1º diz que “O Programa abrange estratégias e metodologias, com o objetivo de melhoria dos resultados da alfabetização” (Mato Grosso, 2021, s/p). Determina o público-alvo como sendo estudantes da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; professores da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; Coordenadores Pedagógicos; Gestores Escolares. O artigo 3º do referido Programa coloca que ele tem como objetivos: garantir que todos os estudantes dos sistemas estadual e municipais de ensino do Estado de Mato Grosso estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental; reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas; instituir e monitorar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Mato Grosso (IDE/MT) e o Índice de Desempenho Educacional do Estado de Mato Grosso na Alfabetização (IDEMT-ALFA) e; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas estadual e municipais do Estado de Mato Grosso.

Do ponto de vista da sua finalidade na LDB (Brasil, 1996), inserir a Educação Infantil em um Programa voltado para a alfabetização levanta muitas discussões. Isso porque a Educação Infantil, historicamente, tinha caráter assistencialista e a pré-escola, mais recentemente, era concebida como uma pré-alfabetização, com atividades mecânicas que não faziam sentido para criança, práticas sem caderno e lápis eram sinônimo de não aprendizagem. Entretanto, isso vem mudando e hoje compreende-se “[...] que a criança, brincando, aprende e solidifica as bases que pela vida carregará” (Antunes, 202012, p. 41).

Ainda assim, não é incomum nos depararmos com práticas ultrapassadas de propostas apenas com cópias de desenhos para colorir ou atividades para completar. Ao afirmar que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, a legislação considera as várias dimensões da vida humana. Essa formação é de suma importância, principalmente, após a pandemia da COVID-19, podemos citar como exemplo, os índices de ansiedade, depressão e suicídio, que tem aumentado consideravelmente entre crianças, adolescentes e jovens, passando a estar no topo

da agenda política pós-COVID-19, segundo site da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2023). Conforme o Portal G1⁷, “entre as faixas etárias mais vulneráveis a ter o diagnóstico de transtorno de ansiedade, crianças e adolescentes aparecem na liderança” (Carvalho, 2023, s/p). Em entrevista ao *site* em fevereiro de 2023, o professor da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) Geraldo Maria de Araújo Filho (apud Carvalho, 2023, s/p), afirmou que:

A ansiedade é mais comum na infância e adolescência, porque a pessoa ainda não conhece o mundo. É uma fase que o ser humano ainda está em desenvolvimento e a criança está extremamente vulnerável ao que acontece. Assim, uma briga dos pais em casa, por exemplo, pode despertar um quadro de ansiedade no filho.

Não intencionamos afirmar que compete a escola trabalhar questões relacionadas a saúde mental, mesmo porque existem profissionais para isso. Contudo, considerando ser um fato que diz respeito a toda sociedade, tal temática precisa ser considerada na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, com palestras e reuniões que tratem do tema e que sejam voltadas a conscientização dos familiares. A mesma matéria exibida pelo Portal do G1 informou que:

Um mapeamento feito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, mostrou que 69% dos estudantes da rede estadual paulista relataram ter sintomas de ansiedade ou depressão durante as atividades remotas impostas pela pandemia (Carvalho, 2023, s/p).

Realidade que tem afetado as escolas brasileiras, principalmente após a pandemia da COVID-19. Administrar um comportamento inadequado de uma criança devido à falta de limites, à falta de atenção dos responsáveis ou um comportamento agressivo que, muitas vezes, é resultado de agressões sofridas de familiares, não é novidade nas escolas, mas, após a pandemia da COVID-19, somado a esses comportamentos veio o aumento de crianças e adolescentes com ansiedade e depressão. A Educação Infantil tem um papel importante na prevenção dessas doenças, é preciso desenvolver propostas pedagógicas que elevam a autoestima, a confiança e possibilitem uma imagem positiva de si.

A formação integral a que a Educação Infantil se destina não visa o desenvolvimento apenas do aspecto cognitivo, com a mediação de conhecimentos

⁷ Este tema, tratado nesta parte do texto, baseou-se em matéria de autoria de Carvalho (2023), publicada no G1 em 27 de fevereiro de 2023.

científicos, mas também o aspecto psicológico, social e físico. Temáticas que devem ser trabalhadas desde a primeira infância, por meio de experiências e vivências que, em alguns casos, não acontecem no ambiente doméstico. Um exemplo comum é não permitir que a criança tenha frustração. Não raras vezes presenciamos pais ou responsáveis pelas crianças fazendo todas as suas vontades, não colocando limites em situações como o uso excessivo de telas e consumo exacerbado, já no contexto da Educação Infantil, a criança precisa dividir um brinquedo, adquirir autonomia para fazer as refeições e a higiene pessoal, respeitar o ponto de vista do outro. Como se observa:

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de Educação Infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas (Barbosa, 2009, p. 37).

Por falar em vínculos, essa é uma construção na relação criança-adultos que demanda cuidado, atenção, limites e segurança. Quando estes faltam, configura-se em abandono, favorecendo negativamente o comportamento infantil e a construção da identidade. O abandono não acontece apenas no sentido de deixar em alguma instituição para adoção ou aos cuidados de outras pessoas e não voltar. Existem outros tipos de abandono, como o abandono intelectual, que ocorre quando o pai, mãe ou responsável legal deixa, sem justa causa, de garantir a educação básica ao filho. Enquanto o artigo 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz que “aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (Brasil, 1990, s/p). Existe também o abandono afetivo, caracterizado pela inexistência de afeto aos filhos, falta de apoio emocional, psicológico, social, displicência e discriminação, que venha gerar problemas psicológicos. O artigo 227 da Constituição Federal, de 1988, afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, s/p).

É dever dos pais e responsáveis contribuir positivamente na formação psicológica e social das crianças, mas muitas vezes acontece o contrário, sem a

conscientização dos efeitos na constituição dos pequenos. Mas, conforme a LDB coloca (Brasil, 1996), também compete a escola o desenvolvimento integral da criança. Para tal propósito, seria interessante a escola discutir essas questões com a comunidade e documentar no PPP, destacando a finalidade e a importância da Educação Infantil. É essencial esclarecer que o desenvolvimento do aspecto cognitivo melhora a percepção, a memória e o raciocínio, mas o desenvolvimento do aspecto físico também é importante para correr, pular e arremessar, atividades que contribuem para favorecer outros aspectos e para uma infância feliz e saudável.

Sendo assim, não faz sentido as escolas de Educação Infantil privilegiarem propostas de alfabetização ou que desenvolvem mais um aspecto em detrimento do outro. O ser humano precisa ser considerado em sua inteireza, em suas várias linguagens e em relação a linguagem escrita o trabalho deve ser a partir de gêneros textuais, com propostas contextualizadas, por meio das interações e brincadeiras, que suscitam o interesse da criança e, por conseguinte, contribuem para a apropriação da leitura e da escrita. Corroboramos então com as DCNEIs, quando afirmam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 19).

Diante do entendimento de criança, de Educação Infantil e seus propósitos, que discutimos até aqui, iremos realizar a análise de como a criança e a Educação Infantil são concebidos no material de formação do Programa Alfabetiza MT.

Os encontros do programa foram divididos em módulos que iniciaram discutindo as concepções de infância, revendo esse conceito historicamente, com as contribuições culturais e sociais de cada época, de acordo com a etnia, classe social e situações socioeconômicas, citando Ariès (1987), no século XII e XVII, nos quais a infância tinha pouca importância, sendo comum entregar o filho aos cuidados de outros, ao convento ou ao infanticídio, como mencionamos anteriormente. A criança era considerada uma tábula rasa, mas hoje é capaz, produz cultura e tem direitos. Foi apresentada uma linha do tempo com as leis e principais documentos que tiraram a Educação Infantil do assistencialismo e a colocaram no sistema de educação, com as visões de criança e objetivos. Sendo eles: CF (1988), ECA (1990), LDB (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2018).

A incongruência se apresenta ao colocar a justificativa e os objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos, uma vez que o programa afirma que “[...] a formação nasce da necessidade de estabelecer uma proposta de formação continuada alinhada às premissas do Programa Alfabetiza MT e que desenvolva e/ou aprimore as competências e habilidades dos profissionais com foco em alfabetização no ano de 2022” (Mato Grosso, 2021, s/p), ou seja, o foco em alfabetização é objetivo apenas do Ensino Fundamental e ao incluir a Educação Infantil nessa intencionalidade, descaracteriza uma etapa que privilegia o brincar e busca por uma constituição integral da criança. Essa é uma reflexão necessária, sendo que seria mais coerente ao Programa focar, somente, na formação integral da criança, que é o intuito da Educação Infantil e, conseqüentemente, discutir os modos de apropriação da leitura e da escrita na primeira etapa da Educação Básica, que também é um direito da criança. Baptista (2010, p. 05) destaca que:

[...] o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. Também buscamos evidenciar que as práticas educativas devem assegurar à criança o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social.

É indiscutível a necessidade de um trabalho na Educação Infantil que contemple a linguagem escrita, mas não pode ser com a banalização de concepções construídas com estudos e evidências de que a criança precisa ter todos os aspectos do desenvolvimento contemplados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, dessa forma, parece contraditório incluí-la em um programa voltado, especificamente, para a alfabetização. Ao escrever sobre as contradições na educação, Dermeval Saviani (2009, p. 22) pontuou que “a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista [...]”.

Assim a educação parece condicionada as leis do mercado, do sistema e se outrora a educação era o meio mais viável de emancipação no capitalismo, hoje é mercadoria, que tem despertado o interesse de grandes incorporadoras. Fato que só aumenta o receio em colocar a linguagem escrita como superior às outras linguagens, superior a uma formação integral, que capacite para a autonomia e não uma formação tecnicista, com sujeitos passivos, que codifica e decodifica códigos, Márcia Gobbi (2010, p. 1-2), ao discutir as múltiplas linguagens, enfatiza:

Sabemos que as crianças se expressam utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontram-se enfraquecidas no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes. Cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas.

A criança precisa ser compreendida em sua completude e isso precisa estar muito bem definido e garantido nas práticas da Educação Infantil. Considerar a criança em sua totalidade significa valorizar suas várias formas de expressão, verbal, escrita, musical, dramática, plástica e incentivar por meio de espaços, tempo e materiais organizados para esse fim. As DCNEIs salientam que a Educação Infantil deve favorecer “[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão” (Brasil, 2010, s/p). As DCNEIs e o RCNEI também foram citados nas formações do Programa.

O RCNEI e as DCNEIs foram discutidos no Programa com ênfase nas diferenças trazidas nos dois documentos. O RCNEI, na perspectiva de que, embora tenha apresentado um avanço para a época, em 1998, era mais como orientação dos conteúdos e objetivos e não fazia da criança e da identidade o foco principal. Em relação as DCNEIs, em 2010, a criança é o foco da ação docente e foi referendada pela BNCC em 2018. Discutir as concepções de cada documento é importante, bem como, o momento histórico, o progresso que cada um representou e como interfere em nossas práticas pedagógicas e conceitos que permeiam a Educação Infantil, tal como a concepção de cuidar e educar, referido no Programa.

Os conceitos de cuidar e educar foram explanados nas formações como faces de uma experiência única e conhecer e explorar o mundo são discutidos como ações integradas, criando um campo propício para a sistematização dos conhecimentos, que acontece na etapa posterior, no Ensino Fundamental. Entende-se que a criança vivencia determinados conhecimentos na Educação Infantil e esses conhecimentos poderão ser aprofundados no Ensino Fundamental, não caracterizando vivenciar algo para somente preparar para a etapa posterior, pois é preciso refletir o modo como tratamos a Educação Infantil para que não venhamos a colocar a Educação Infantil

em uma perspectiva de subordinação ao Ensino Fundamental. Para Baptista (2010, p. 1-2):

A Educação Infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina — as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura.

O incentivo à autonomia das crianças também foi pauta nos encontros. Autonomia como forma da criança ter mais segurança e desenvolvimento de habilidades e competências que permitem a ela enfrentar obstáculos e os superar, respeitando seu próprio ritmo. Cabe ao professor entender que cada criança tem seu tempo e respeitar isso. Chama atenção para o cuidado ao utilizar os objetivos de aprendizagem relacionados às faixas etárias como algo rígido e pontual, que é preciso ter cuidado para não estigmatizar as crianças pequenas. Barbosa (2009, p. 108-109) salientou que:

[...] ao adulto cabe a responsabilidade de se comprometer com o acompanhamento da criança sabendo que a educação para e na autonomia não supõe uma independência gerada pela ausência de atenção e contenção do adulto. Pelo contrário, é ao pensar e realizar algo junto ao professor, na confiança e na cooperação mútua, que as crianças aprendem a organizar suas experiências e orientar suas atitudes no coletivo.

A organização dos espaços e do tempo também foi abordada, assim como a importância em estabelecer uma rotina nas escolas para transmitir mais segurança às crianças, reforçando as DCNEIs, que orientam “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempo” (Brasil, 2010, s/p), objetivos pensados, planejados e organizados na documentação pedagógica, a partir da observação crítica do professor.

No encontro sobre a documentação pedagógica, o assunto foi tratado como registro das informações levantadas de forma elaborada, reunidas para provocar e instigar o educador. Algumas questões foram levantadas com o objetivo de direcionar o olhar e as observações do docente para obter informações que pudessem responder as indagações que ainda não eram do conhecimento do professor sobre a criança, assim como observar quais aprendizagens aconteceram.

A finalidade desses registros também foi lembrada como o exercício de reflexão sobre o desenvolvimento da criança, perceber suas conquistas, fragilidades e

peculiaridades e dar continuidade, aprofundar ou mudar as propostas. Assim, a forma como devem ser construídos os registros das crianças exige organização e a proposta foi um cronograma de observação individual, como um calendário, pois não é possível observar todas as crianças, em todos os momentos e ao mesmo tempo. Assim, as DCNEIs orientam sobre a necessidade de uma “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29).

Currículo, planejamento, avaliação e especificidades do fazer docente na Educação Infantil também foram temas levantados na formação. Para subsidiar a discussão, algumas indagações: Como pensamos o planejamento das atividades? A rotina é compreendida como promotora da aprendizagem da criança? Como é realizada a avaliação das crianças na Educação Infantil? Quais são as referências, os critérios e recursos que utilizam para planejar o cotidiano, organizar a rotina, programar as práticas pedagógicas e identificar e comunicar as aprendizagens das crianças? Aspectos que devem ser observados e assegurados no planejamento.

Sendo assim, o planejar foi lembrado como uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho. Conforme Barbosa (2009, p. 103):

Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção quando está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o modo ativo, direto, implicado da criança pequena.

No material do Programa consta ainda que o planejamento deve garantir a acolhida, despedida, rodas de conversa, momentos para o cuidado de si, momentos de brincadeira livre, hora da história, atividades de produção, registro e cantinhos de vivências. Ao discutir planejamento, a Diretriz Curricular de Mato Grosso para Educação Infantil, apontou que:

[...] ao planejar, o professor precisa entender a criança como centro do planejamento curricular, no qual é a protagonista do processo de construção de conhecimento, considerar suas interações, manifestações e seus interesses, associadas ao educar e cuidar, a ludicidade, a interação e a brincadeira (Mato Grosso, 2018, p. 13).

Em outro encontro, foi apresentada a especificidade do fazer docente na Educação Infantil comprometido com o desenvolvimento das crianças, com reflexões sobre como a docência na Educação Infantil vem se constituindo no Brasil ao longo

das últimas décadas e como desenvolver uma prática educativa que possa mediar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Oliveira (2006), ao discutir a construção da identidade docente, citou que ela é:

Como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas, que medeiam a criação de discursos conforme cada professora em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e linguísticos e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente (Oliveira, 2006, p. 550).

Por fim, a avaliação foi tema central em um dos encontros. O diálogo teve início com o artigo 31 da LDB, o qual declara que a avaliação da criança na Educação Infantil “[...] far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (Brasil, 1996, s/p). Pontuou que avaliar deve ter por perspectiva observar os avanços das crianças nas diferentes dimensões, sem finalidade de promoção para a fase de ensino posterior. Foi apresentado a concepção de avaliação do RCNEI, que reforça a necessidade de avaliar sem a intenção de promoção, assim como a necessidade de trabalhar todas as áreas do conhecimento para não limitar o desenvolvimento da criança. Reforçou essa ideia de avaliação com as DCNEIs, enfatizando que as diretrizes vão além, defendem a criação de procedimentos avaliativos que considerem as particularidades de aprendizagem das crianças e garantam a continuidade a esse acompanhamento formativo.

Jussara Hoffman (2012) foi referência para os apontamentos na formação, para ela “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffman, 2012, p. 13). Para embasar a discussão sobre avaliação exposta no encontro formativo, foi enfatizado ainda a concepção de avaliação do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, que diz assim:

No contexto da Educação Infantil, a avaliação tem a finalidade de investigação e de acompanhamento e não o julgamento das crianças, uma vez que o processo de conhecimento e aprendizagem é gradativo. Nesse sentido, o professor deve conhecer bem cada criança e desenvolver um trabalho partindo de sua identidade e vinculado à ética, ao cuidado, ao respeito e atenção a todas as crianças, sem promoção de discriminação e exclusão (Mato Grosso, 2018, p. 19).

Além disso:

Avaliar é, portanto, o exercício de um olhar sensível e cuidadoso para com o outro ou, dito de outro modo, é parte do exercício de 'amorosidade' que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire. É sobre esse exercício do olhar e da escuta, que deve nortear a prática da avaliação na educação infantil [...] (Micarello, 2010, p. 01).

Diante de tais concepções de temáticas que perpassam o atendimento na Educação Infantil, observamos que o material compartilhado com os professores e professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis, que participam das formações do programa, tem evidenciado conceber a criança enquanto sujeito que constrói sua história por meio de interações, que é modificado pelo meio, mas também modifica o outro. Uma criança criadora e criativa, com especificidades da faixa etária, uma criança com direitos, uma criança que deve ter garantido nas suas rotinas as interações e as brincadeiras.

Os temas abordados validam o trabalho docente na Educação Infantil e a importância desse atendimento, com discussões necessárias para a organização e construção de concepções. As discussões deram início com a reflexão sobre o conceito de criança historicamente construído, as rotinas que devem ser conscientemente planejadas, a observação crítica que resultará nos relatórios do desenvolvimento das crianças, o currículo que busca articular os saberes das crianças com os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças, conforme orientam as DCNEIs (Brasil, 2010) e a avaliação, que tem caráter investigativo, de acompanhamento para contribuir o máximo possível no seu desenvolvimento, sem julgamento.

Portanto, as temáticas e concepções apresentadas dispõem de forte embasamento teórico e sustentação da legislação. Tal como as temáticas mencionadas, a apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil também se configura como uma discussão necessária.

5.2 A Apropriação da Leitura e da Escrita pelas Crianças

Não há amparo legal para o professor desenvolver seu trabalho na Educação Infantil com foco na alfabetização e nem tão pouco para a preparação da criança em tal etapa visando a alfabetização no Ensino Fundamental. Contudo, é necessário compreender que não tem como excluir a criança de uma cultura letrada, na qual ela

está inserida e é necessário promover essa discussão. Conforme Mônica Correia Baptista (2010, p. 2):

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

Para Baptista (2010), desde muito cedo as crianças se interessam pela linguagem escrita e, mesmo sem estarem alfabetizadas, interessam-se por livros de histórias, brincadeiras imitando a escrita ou narrando histórias que foram contadas à elas. Interesse que muitas vezes nasce antes da criança frequentar a escola, mas é estimulado à medida que presencia algum familiar ler as mensagens do *WhatsApp*, ler o jornal e outras situações que colocam a criança diariamente em contato com tal conhecimento. Nessa perspectiva do direito ao conhecimento, a autora esclarece que:

É também importante considerar que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve se realizar por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida (Baptista, 2010, p. 3).

É importante destacar que, na Educação Infantil, a criança deve viver sua infância de tal forma que as características inerentes a esse período da vida sejam respeitadas, bem como, todas as aprendizagens ocorram por meio de interações e brincadeiras (Brasil, 2010). É necessário não esquecer que a criança é detentora do direito a ampliar seus conhecimentos, mas continua apreciando as brincadeiras do faz de conta, as brincadeiras livres que permitem o movimento, a:

[...] brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares (Borba, 2007, p. 41).

Dessa forma, o “[...] trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve ser pensado à luz das especificidades da infância” (Baptista, 2010, p. 4). É sob essa ótica que olharemos para a linguagem oral e escrita nos PPPs e no Programa Alfabetiza MT.

5.2.1 Os Projetos Político-Pedagógicos e a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças

Ao analisar como os três PPPs compreendem o trabalho na Educação Infantil em relação a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, constatamos que eles não discorrem sobre o assunto. Entretanto, Baptista (2010, p. 02). esclarece que “[...] é importante dizer que o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura”.

A palavra ‘linguagem’ aparece nos textos se referindo as várias linguagens existentes, sem uma análise crítica sobre cada uma delas, principalmente em relação a linguagem oral e escrita. Quando mencionadas, na maioria das vezes, aparecem em citações de algum documento oficial da Educação Infantil como, o RCNEI (1998), as DCNEIs (2010) ou a BNCC (2018), tais como os objetivos de aprendizagem da BNCC: “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (Brasil, 2018, s/p) e “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (Brasil, 2018, s/p). Em outro momento, em um dos PPPs é mencionado que:

[...] o acesso a literatura, seja por via da contação de histórias, seja por outras vias, permite a criança vivenciar o prazer de ouvir histórias, além de contribuir para a construção de um saber sobre diferentes modos de contar ou narrar, sobre a estrutura de um texto, sobre a linguagem oral e escrita.

No que tange a literatura na Educação Infantil, a BNCC coloca que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2018, p. 42).

Identificamos ainda citações do RCNEI e das DCNEIs, respectivamente: “Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita - diferentes gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 1998, s/p) e “conhecimento do Mundo: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e

Sociedade, matemática” (Brasil, 2010, s/p), contudo, não houve uma discussão crítica sobre os temas no contexto da Educação Infantil.

Esse é um debate fundamental na Educação Infantil, uma vez que a escola, precisa externar suas concepções, os sujeitos da escola precisam saber por que não é finalidade da Educação Infantil alfabetizar, mas trabalhar com gêneros textuais é importante. Compreender os modos de a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças na Educação Infantil para ampliar seus conhecimentos e suas experiências relacionadas à linguagem oral e escrita. Tratando-se das propostas pedagógicas na Educação Infantil, Gobbi (2010, p. 03) enfatiza que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais.

É necessário propostas que visem o desenvolvimento de todas as linguagens, assim, os extremismos precisam ser eliminados, de forma que a criança tenha acesso a todas as linguagens. O fato de os PPPs não debaterem a linguagem oral e escrita na Educação Infantil não significa que ela não está sendo contemplada nas práticas docentes. O que ocorre é a ausência de discussão em relação as concepções da unidade escolar e da intencionalidade pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de práticas que não condizem com o objetivo da Educação Infantil, como as atividades impressas para colorir, repetir o traçado de letras, cobrir infinitos pontilhados. Baptista (2010, p. 08) reitera que:

Muito antes de dominar a escrita ortográfica convencional, a criança pode e deve se familiarizar com os usos e funções da escrita e as incontáveis possibilidades que ela admite, por exemplo, por meio de textos literários ou de narrativas visuais. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança, sem ser ainda leitora e produtora de textos por ainda não dominar a tecnologia da escrita, pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes.

Assim, faz-se necessário essa discussão, pois temerosas em fazer da Educação Infantil um contexto de pré-alfabetização, muitas escolas acabam por não dialogar sobre um assunto carente de entendimento, a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, assunto do próximo tópico no contexto do Programa Alfabetiza MT.

5.2.2 O Programa Alfabetiza MT: apropriação da leitura e da escrita pelas crianças

No encontro voltado para linguagem oral, escrita e gêneros textuais, o Programa Alfabetiza MT frisou as possibilidades de exploração dos gêneros textuais na Educação Infantil para que as crianças desenvolvam um comportamento leitor, satisfação pela leitura e construam possibilidades de escrita por meio de práticas pedagógicas que fazem sentido para criança, através de livros com qualidade literária e o uso social de outros gêneros textuais. Afirmção ancorada nas DCNEIs, que ao explicar a necessidade de as práticas pedagógicas terem como eixos as interações e as brincadeiras, colocou que também devem garantir as 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” (Brasil, 2010, s/p).

As linguagens oral e escrita estão presentes nas nossas ações com as crianças o tempo todo, mas é importante considerar que esse trabalho deve envolver outras linguagens e “[...] se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura” (Baptista, 2010, p. 3).

Segundo o que vem expresso no material, quando a criança vai para a Educação Infantil, ela tem novas possibilidades de ampliar a linguagem e ser estimulada nas diversas situações que surgem durante a rotina da escola e que envolvem a linguagem, posto que Vygotsky (apud Mato Grosso, 2018) analisou que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelas experiências linguísticas construídas no meio social. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso da Educação Infantil menciona que “muito mais importante que ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais” (Mato Grosso, 2018, p. 48). Para isso, existem os momentos de contação de histórias, brincadeiras, lendas e cantigas de roda, rodas de conversas, durante as brincadeiras de faz de conta e em vários outros momentos em que linguagem oral e escrita estão inseridas.

É importante assegurar que a criança tenha contato com muitos textos de gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes, os quais ela poderá manusear e cujas características gráficas poderá observar. Além disso, é preciso que a professora oriente a exploração desses materiais, valorizando conhecimentos prévios da criança, possibilitando que ela formule deduções e descobertas, faça inferências a partir de informações que extrapolam os textos lidos, relacionando-os com outros textos e contextos (Baptista, 2010, p. 8).

O encontro destacou momentos que podem ser observados na pré-alfabetização, como a realização de imitação de leitura espontânea, identificação das letras do nome, vocabulário adequado a sua idade, manipulação de livros, revistas, gibis e outros materiais de leitura durante as brincadeiras.

Porém, a visão de criança que defendemos no presente trabalho orienta que devemos considerar a criança no presente, assim, tudo que é proposto para criança deve garantir as suas especificidades e garantir seu desenvolvimento para o momento vivido. Ao afirmar que os itens são para uma pré-alfabetização, demonstra que as vivências anteriores ao Ensino Fundamental devem ser de preparação, como se a criança fosse:

[...] um sujeito que apenas ganha razão de ser em seu futuro vir-a-ser. Trata-se, portanto, de assumir o presente da infância como o seu tempo de vida e de experiências legítimas e não mais como o tempo da preparação e dos investimentos para a vida adulta (Rondonópolis, 2016, p. 22).

As discussões do Programa em relação a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças comungam com a legislação. As múltiplas linguagens são defendidas como essenciais na ampliação do conhecimento e a linguagem oral e escrita é analisada na referida formação como uma ferramenta importante de inserção na sociedade e devem ser desenvolvidas na Educação Infantil de forma lúdica (Baptista, 2010), sem retirar da criança sua forma de ser e estar no mundo.

Dessa forma, a Educação Infantil não tem como finalidade a alfabetização, mas proporciona propostas como o desenvolvimento de uma receita, a escrita em um cartaz e sua produção, destacando o conceito de ingredientes, modo de fazer, quilograma. Apresentação ou dramatização de uma música conhecida, que também pode estar exposta em um cartaz na sala. E o que é mais importante, planejar tais propostas com a participação ativa das crianças, com a mediação do professor, visando o desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeiras.

Logo, o Programa Alfabetiza MT pode contribuir de forma significativa para ressignificação das práticas docentes na Educação Infantil. Contribuir para reflexão dos docentes que, por não ser finalidade a alfabetização nessa etapa, acabam por mediocritizar concepções e práticas valiosas, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança de forma sistematizada. Assim, é possível concluir que o Programa trabalha todas as concepções da Educação Infantil que perpassam um atendimento de qualidade respaldado pela legislação, mas não é possível concluir as ponderações sem evidenciar a necessidade do Programa Alfabetiza MT dar o mesmo protagonismo da alfabetização para a Educação Infantil e não repetir algo que queremos banir, a subordinação da Educação Infantil enquanto etapa que prepara para o Ensino Fundamental, no caso, para alcançar o que objetiva o Programa, a alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da construção histórico-social da concepção de criança e do atendimento na Educação Infantil, faz-se necessário expor para a sociedade a relevância do atendimento nessa etapa e de discutir com os professores concepções que justificam a prática docente com crianças de zero a cinco anos.

Desse modo, o presente texto buscou levantar a importância do PPP para fomentar essa discussão com toda comunidade escolar, com foco na legislação para a Educação Infantil e nas concepções do Programa Alfabetiza MT, programa do governo de Mato Grosso, que objetiva a alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Primeiramente, destacamos que o PPP é um documento exigido para o funcionamento das escolas, então, seu conteúdo precisa ser discutido. É o documento mais acessível para chegar ao conhecimento de todos, haja vista sua construção ser coletiva, além da equipe gestora ter a oportunidade de discutir e definir as concepções da escola com todos, evitando práticas sem embasamento teórico ou improvisos. Como o nome diz, ele é um projeto pedagógico que é comum em instituições de Educação Infantil. Atentamos para a palavra político, principalmente pela construção histórica da Educação Infantil, de que a classe mais pobre da sociedade dispunha desse atendimento visando a sobrevivência, ficando por muito tempo excluídos do direito a uma educação de qualidade. Assim, político remete a fazer escolhas, buscar compreender fatores que determinam a sociedade e fazer justiça social.

Sendo assim, é essencial discutir as temáticas que perpassam a Educação Infantil, especialmente aquelas que, por causar querelas, acabam sendo apagadas das discussões, como é o caso da alfabetização. Muito embora não tenha amparo na legislação, existe quem defenda que a criança deve ser alfabetizada desde a Educação Infantil e existe o contrário também, quem acredita que em tal etapa a criança tenha momentos mais recreativos. Esses extremos e conhecimentos insuficientes causam contradições e têm resultado em profissionais que não sabem qual é finalidade da Educação Infantil ou qual o fundamento das suas escolhas e práticas com as crianças na primeira infância.

São questões que devem permear a formação integral do docente, mas também é necessário serem discutidas na escola e muito bem definidas no PPP, documento que configura a identidade da escola. Reflexão necessária para considerar

a criança enquanto sujeito de direitos que legitima seu modo de ser e se desenvolver. Mônica Correia Baptista (2010, p. 10) defende que “[...] o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta”. A autora não coloca a Educação Infantil excluída de uma sociedade repleta de portadores de texto, ela chama atenção para o fato de considerar a criança com suas especificidades e modo próprio de aprender.

A aprendizagem acontece quando a criança interage com o objeto, ou seja, o trabalho com gêneros textuais, por exemplo, contextos com os quais a criança tem contato diariamente ao ver as mensagens de aplicativos, ao observar o rótulo de um biscoito que costuma consumir, em contato com livros e revistas, sendo inúmeras as oportunidades de interação com a cultura escrita. Nesse contexto o PPP tem uma função preponderante, conceituar e sistematizar as ações da escola, além de contribuir para a conquista da autonomia e construção da identidade.

Os estudos têm nos permitido perceber que as práticas contextualizadas, com intencionalidade pedagógica que acontecem por meio das interações e brincadeiras podem favorecer o processo de apropriação da leitura e escrita na pré-escola. Mas devem ser por meio de propostas que consideram a criança no presente, não em o que a criança virá a ser, em outras palavras, propostas que visem o desenvolvimento integral da criança hoje, com suas especificidades, não atividades que visem preparar a criança para alguma coisa, que virá acontecer no futuro, quando ela estiver no Ensino Fundamental ou no Ensino Superior. Maria Carmem Silveira Barbosa (2009, p. 22) muito bem observa que “nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis”.

Como o Programa Alfabetiza MT não foi mencionado nos PPPs das escolas, o foco da análise se concentrou nas concepções de criança e Educação Infantil dos referidos documentos, bem como, a forma que é concebida a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Em relação as concepções, foi possível observar que em todos os textos, PPPs e Programa Alfabetiza MT, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, que se constitui nas interações, em suas relações sociais, que constitui cultura. Já a Educação Infantil é vista como a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os

aspectos, físico, cognitivo, social e psicológico, complementando a ação da família e da comunidade, como preconiza a LDB (Brasil, 1996).

No que se refere a apropriação da leitura e da escrita pela criança, inferimos que tal temática não é discutida nos PPPs, quando surge é por meio de citação de algum documento que orienta o atendimento na Educação Infantil. Fato que chama a atenção, considerando que esse é um tema discutido em vários documentos dessa etapa e por estudiosos da área. Não discutir tal assunto pode estar relacionado ao fato de as escolas conhecerem a legislação em relação a negativa em alfabetizar na Educação Infantil, entretanto, a apropriação da leitura e da escrita é um direito das crianças por meio de práticas que já acontecem na Educação Infantil, como mencionamos anteriormente, principalmente a leitura diária de bons livros de literatura infantil.

Essa é uma discussão necessária até mesmo para conscientizar professores em relação as práticas que persistem a décadas na pré-escola, como cadernos repletos de cópias de desenhos para colorir, atividades para completar com as letras que estão faltando, circular imagens que correspondem a determinada letra e outras que não conseguem proporcionar o desenvolvimento de todos os aspectos da criança. Em suma, as discussões do PPP precisam provocar maior reflexão nos docentes sobre a necessidade de uma formação ampla, de ser um profissional comprometido com o desenvolvimento integral da criança.

No que tange ao Programa Alfabetiza MT, a apropriação da leitura e da escrita, é contemplada como o processo no qual as crianças ampliam seus conhecimentos e suas experiências relacionadas a linguagem oral e escrita, sendo um direito que deve ser garantido por meio do trabalho com diferentes gêneros sociais relacionados com suas vivências.

Conclui-se que as concepções de criança e de Educação Infantil de todos os textos analisados comungam com a legislação, contudo, ao fato de o Programa Alfabetiza MT objetivar a alfabetização cabe reflexão em relação ao papel da Educação Infantil nesse processo. Outro ponto que cabe estudos para futuras reflexões é a não discussão da apropriação da leitura e da escrita nos PPPs, sendo que ainda é possível constatar na Educação Infantil, atividades que sugerem a alfabetização. Por fim, a não discussão das concepções da escola em relação as concepções de projetos e programas externos é preocupante do prisma de identidade da instituição.

Em face ao exposto, depreende-se que os objetivos propostos para essa dissertação foram atingidos, todavia, o tema não se esgota aqui, podendo ensejar outros estudos e pesquisas em relação as concepções dos docentes em relação a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças na Educação Infantil, com objetivo de contribuir para uma maior conscientização e segurança dos docentes no que toca as práticas desenvolvidas na pré-escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 9. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

ARIÈS, Philippe (Org). **Sexualidades Ocidentais**: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1987.

ARRIBAS, Tereza Lleixá. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2004.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. 1, 2010, Belo Horizonte/MG. **Anais**: [...], Belo Horizonte/MG., 2010.

BARBOSA. Maria Carmem. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica; MEC, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Editora Edições 70, 2016.

BASSO, Rochana; CANAN, Silvia Regina. Educação, políticas e gestão pública. **Revista Perspectiva**, Erechim/RS, v. 44, n. 168, p. 65-72, dez. 2020

BIAZAN, Cintia. **O cenário da educação infantil no município de Santo André após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos**. 2017. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2017.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (DCNEB). Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** (DCNEI). Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e

desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2009.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica (MEC/SEB), 2009.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 14, nov. 2009.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília/DF: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2009.

CARPES. Dulce. **A aplicação dos recursos públicos destinados a implementação de políticas públicas para Educação Infantil**: uma análise dos relatórios da gestão 2012 e 2013 do MEC/COEDI. 2017, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2017.

CARVALHO, Rone. Porque o Brasil tem a população mais ansiosa do mundo. **Portal G1**, fev. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/27/porque-o-brasil-tem-a-populacao-mais-ansiosa-do-mundo.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CHIZZOTTI. Antônio. **Pesquisa em ciências humanas sociais**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2020.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. **Dia a Dia Educação**, Curitiba/PR, Secretaria da Educação do Paraná, 2005. Disponível em

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/9o_direito_a_educacao.pdf. Acesso em 21 fev. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. CRUZ NETO, Otávio. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Vozes. 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Aparecida. **A produção do conhecimento em políticas pública na Educação Infantil na região centro-oeste**. 2015. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas no Cotidiano da Educação Infantil. Consulta Pública**, ago. 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2012.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 2000.

LIMA, Elvira. A imaginação e a escola. **Caderno de CEPAOS**. São Paulo/SP, v. 1, n. 1, nov. 2017. Disponível em: <https://cadernosdocepaos.blogspot.com.br/2017/11/elvira-souza-lima-imaginacao-e-escola.html>. Acesso em: 05 maio 2023.

LUCKESI, Cipriano; PASSOS, Elizete. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2004.

MATO GROSSO. Decreto n. 1.065, de 10 de agosto de 2021. Regulamenta a Lei n. 11.485, de 28 de julho de 2021, que institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. **Diário Oficial (DO)**, Cuiabá/MT, Palácio Paiaguás, ago. 2021.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular de Mato Grosso para Educação Infantil**. Mato Grosso: Ministério da Educação; Governo do Estado de Mato Grosso; Prefeituras Municipais, 2018.

MATO GROSSO. Lei n. 11.485, de 28 de julho de 2021. Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. **Diário Oficial (DO)**, Cuiabá/MT, Palácio Paiaguás, jul. 2021.

MENARBINI, Andreia. **Trilhares da alfabetização na educação infantil**: um estudo sobre a proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2020. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2020.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica; Ministério da Educação (MEC), 2010.

MOROSINI, Marília; KOHLS, Pricila Santos; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

MULLER, Verônica. **História de crianças e infância**: registros, narrativas e vidas privadas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Revista Caderno de pesquisa**. São Paulo/SP, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica; MEC, 2010.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Nova Agenda de Saúde Mental para as Américas**: Relatório da Comissão de Alto Nível sobre Saúde Mental e COVID-19 da Organização Pan-Americana da Saúde. Resumo executivo. Washington/DC: OPAS, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37774/9789275727225>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico**: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo/SP: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008.

RONDONÓPOLIS. **Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos**. Rondonópolis/MT: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: *Pedagogia em debate*. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR. **Conferência de encerramento**, Curitiba/PR, set. 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre/RS, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24. ed. São Paulo/SP: Libertad editora, 2014.