

## **Projeto Político-Pedagógico:** um diálogo sobre singularidade e resistência na educação infantil

Adriana Rorato<sup>1</sup>

Elena Maria Billig Mello<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem a intenção de investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constituição singular desta unidade educacional, assumindo uma perspectiva crítico-emancipatória. A pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas e utilizou-se da metodologia de estudo de caso para a produção de dados. O texto problematiza o campo da Educação Infantil enquanto território de disputas atravessadas pela lógica neoliberal, assumida em modelos escolarizantes e reforçada por discursos e políticas oficiais. Relaciona ainda questões que circundam a (re)construção do projeto político-pedagógico de forma coletiva e compromissada como possibilidade de singularização e autonomia pedagógica, sustentado especialmente pelas leituras de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002), Carbonell (2002). Por fim, a pesquisa aponta a participação, o diálogo e a tomada de decisões das instituições como força de resistência às políticas educacionais impositivas e como forma de legitimar a autonomia da escola, ancorada em seus espaços-tempos, em seus sujeitos e no cotidiano como elementos potentes para este fortalecimento.

**Palavras-chaves:** Projeto político-pedagógico. Educação Infantil. Resistência.

1 Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Bagé/RS. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Bagé. Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). E-mail; [drii\\_rorato@hotmail.com](mailto:drii_rorato@hotmail.com)

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). E-mail; [profelena@gmail.com](mailto:profelena@gmail.com)

## **Political-Pedagogical Project:** a dialogue on singularity and resistance in Early Childhood education

### **ABSTRACT**

This article intends to investigate the process of (re) construction of the political-pedagogical project in a public school of Early Childhood Education and its possible relations with the singular constitution of this educational unit, assuming a critical-emancipatory perspective. The research is located in the field of qualitative investigations and was used the methodology of case study for the production of data. The text problematizes the field of Early Childhood Education as a territory of disputes crossed by neoliberal logic, assumed in scholarly models and reinforced by official discourses and policies. It also relates questions that surround the (re) construction of the political-pedagogical project in a collective and compromised way as a possibility of singularization and pedagogical autonomy, supported especially by the readings of Veiga (1998, 2003), Vasconcellos (2002) and Carbonell (2002). Finally, the research points to the participation, dialogue and decision-making of institutions as a resistance force to educational policies and as a way of legitimizing the autonomy of the school, anchored in its space-time, its subjects and daily life as elements for this strengthening.

**Keywords:** Political-pedagogical project. Child education. Singularity.

**Projecto Político-Pedagógico:** un diálogo sobre singularidad y resistencia en la educación infantil

### **RESUMEN**

Este artículo tiene la intención de investigar el proceso de (re) construcción del proyecto político-pedagógico en una escuela pública de Educación Infantil y sus posibles relaciones con la constitución singular de esta unidad educativa, asumiendo una perspectiva crítico-emancipadora. La investigación se sitúa en el campo de las investigaciones cualitativas y se utilizó de la metodología de estudio de caso para la recogida de datos. El texto problematiza el campo de la Educación Infantil como territorio de disputas atravesadas por la lógica neoliberal, asumida en modelos escolares y reforzada por discursos y políticas oficiales. También relaciona cuestiones que rodean la reconstrucción del proyecto político-

pedagógico de forma colectiva y comprometida como posibilidad de singularización y autonomía pedagógica, sustentado especialmente por las lecturas de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002) y Carbonell (2002). Por último, la investigación apunta la participación, el diálogo y la toma de decisiones de las instituciones como fuerza de resistencia a las políticas educativas impositivas y como forma de legitimar la autonomía de la escuela, anclada en sus espacios-tiempos, en sus sujetos y en el cotidiano como elementos potentes para este fortalecimiento.

**Palabras claves:** Proyecto político-pedagógico. Educación Infantil. Resistencia.

## Introdução

Temos vivido tempos na educação brasileira em que a autonomia pedagógica vem sendo fortemente ameaçada/atacada: políticas educacionais de diferentes esferas tentam fragilizar ainda mais o exercício da docência, utilizando bases conteudistas e tecnicistas em seus discursos e concepções, reduzindo o papel de professores e escolas à operacionalização de estratégias e metodologias de forma homogeneizante, fixando sentidos de qualidade, currículo, ensino.

Nesse sentido, muitas são as reformas verticalizadas que se apresentam como salvadoras da educação pública, planejadas por especialistas para modernizar a escola e melhorar seus resultados. Formatadas em modelos de racionalidade cognitivo-instrumental que seguem a lógica de mercado, essas mudanças sustentam muitos dos discursos da ciência moderna em que os mecanismos reguladores visam ao controle do conhecimento, favorecendo a manutenção do paradigma dominante. (CUNHA et al. 2001; CARBONELL, 2002; MACEDO, 2015; CORAZZA, 2016)

Em nosso entendimento, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, em seu artigo 15, assegure progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares públicas de Educação Básica, deixando claro que este deverá ser um processo gestado democraticamente com ampla participação da comunidade escolar, a busca por uniformização e a valorização da cultura dominante tem permeado uma lógica conteudista ligada ao estabelecimento, por exemplo, de uma Base Nacional Comum Curricular.

A imposição de uma visão particular de currículo implicada em relações de poder vem suprimindo a liberdade e a autonomia dos docentes de seu exercício político-pedagógico, relegando a estes uma execução técnica e vazia de sua professoralidade. (XXX, 2018)

Nesse cenário, o campo da Educação Infantil vem sendo terreno de disputas, atravessadas pela lógica neoliberal, assumida em modelos escolarizantes e reforçada por discursos oficiais, que assumem a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade como estratégia social, investimento que compreende “[...] a população infantil como um espaço de produção de capital humano.” (CARVALHO, 2016, p. 231), a ser investido desde a mais tenra idade, visando elevar a produtividade do trabalhador/cidadão futuro.

Assim, quase uma década após a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que além de reafirmar as crianças como sujeitos de direitos, definem currículo numa perspectiva que “[...] não apenas considera o conhecimento, mas inclui as práticas cotidianas como aquilo que nos subjetiva.” (CARVALHO; FOCHI; 2016, p. 154), a Educação Infantil ainda busca legitimidade para que suas especificidades sejam garantidas, superando lógicas polarizadas entre a escolarização e o assistencialismo.

Nesse contexto contraditório, em acordo com Veiga (1998, p. 11) que coloca que: “A escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.”, este estudo busca relacionar as questões que circundam a (re)construção do projeto político-pedagógico como um processo permanente de discussão, norteado pela participação, singularidade institucional e autonomia pedagógica, a partir das leituras de Veiga (1998; 2003), Vasconcellos (2002) e Carbonell (2002) e das especificidades da Educação Infantil numa abordagem em Carvalho (2016) e Carvalho e Fochi (2016; 2017).

Cabe aqui destacar que, como Carbonell (2002, p. 78), compreendemos a configuração da relação teoria-prática “[...] em que esta não se atém à tradicional expectativa confirmadora da teoria, mas, ao contrário, é sua fonte de questionamento e produção.”. Por isso, elencamos o estudo de caso com abordagem qualitativa como referencial metodológico (GIL, 2002; YIN, 2001), entendendo que este se constitui numa complexa investigação empírica, buscando maior conhecimento do objeto/fenômeno estudado dentro de seu contexto real, proporcio-

nando a emergência interpretativa de ligações causais e situações singulares.

Para tanto, elaboramos um protocolo para a condução do estudo de caso, alicerçado sobretudo em três princípios estabelecidos por Yin (2001): 1) a utilização de várias fontes de evidência, ampliando as possibilidades de análise em conjunto, bem como convergências na triangulação de indícios; 2) a criação de um banco de dados para o estudo de caso, contendo documentos analisados, anotações feitas durante o processo, tabelas e narrativas coletadas; 3) a manutenção no encadeamento de evidências – questões iniciais, protocolo, banco de dados e conclusões.

Neste processo, a escolha pelo *locus* de pesquisa se deu, tendo em vista o desenvolvimento de estudos anteriores, que situam a referida unidade educativa como referência inovadora<sup>3</sup> na rede municipal de Bagé/RS no que se refere aos movimentos de (re)construção curricular e político-pedagógica (NUNES, 2017, CAMEJO; SANTAIANA; SILVA, 2017, RORATO; MELLO, 2018).

Nossos passos foram recheados com muitas interrogações, questões que atravessaram esta pesquisa do começo ao fim: Como têm sido realizadas as (re)construções do projeto político-pedagógico nesta escola? Quem são os sujeitos que se envolvem/participam? Quais os procedimentos/instrumentos utilizados nesse processo? Que percepção tem a equipe de profissionais sobre a redação do documento e sua relação com a realidade da escola? Que fundamentos/concepções teórico-metodológicas embasam e dão suporte ao projeto?

Assim, a partir de tais questionamentos e, fundamentado em uma perspectiva crítica, este estudo objetivou investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico numa escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constituição singular desta unidade educacional.

Nas próximas seções, organizamos o texto, de modo a situar o tema e ancorar sua revisão literária sobre as perspectivas regulatória

---

3 O termo inovação, neste estudo, tem sustentação conforme os estudos do Grupo de Pesquisa XXX – do qual as autoras fazem parte e vêm pesquisando, discutindo elementos, concepções, espaços e condições para a inovação pedagógica na formação de profissionais da educação. Na perspectiva em que assumimos, a inovação é compreendida como ruptura epistemológica, que reconhece formas alternativas de saberes e experiências, deliberadas de forma coletiva e intencional pelos próprios sujeitos da ação, possibilitando o enfrentamento de seus desafios locais e contextualizados. (CARBONELL, 2002; VEIGA, 2003).

e emancipatória em relação ao processo de (re)construção do projeto político-pedagógico, abordando ainda questões pertinentes aos espaços-tempos da Educação Infantil como possibilidades de autonomia pedagógica a estas instituições; em seguida, discutimos e problematizamos os dados levantados, apontando duas categorias de análise, denominadas “Sujeitos e subjetividades: o protagonismo como movimento dialógico” e “Singularidade e compromisso político-pedagógico: a legitimidade de uma proposta que se (re)inventa contínua/coletivamente”. Por fim, apontamos a participação, o diálogo e a tomada de decisões das instituições como achados importantes, no sentido de estabelecer resistência às políticas educacionais impositivas e como forma de legitimar a autonomia da escola, ancorada em seus espaços-tempos, em seus sujeitos e no cotidiano como elementos potentes para este fortalecimento.

### **O PROCESSO DE INTERROGAR-SE COMO INSTITUIÇÃO:** Um compromisso político-pedagógico

Falar ou escrever sobre projeto político-pedagógico pode ser considerado enfoque controverso, utópico e até mesmo polêmico. Refletir, problematizar, dialogar sobre o cotidiano subentende tomar decisões, enfrentar (ou não) a “[...] roda viva já existente” (VASCONCELLOS, 2002, p.15), centrar discussões, intenções e ações na escola, suas múltiplas e contingentes configurações, singulares por seus contextos, espaços-tempos e sujeitos.

A ideia de gerir o cotidiano continuamente em curso, seja ele marcado por um viés de transformação ou estagnação, envolvendo a complexidade de materializar em um projeto as opções da instituição, pressupõe atravessamentos dos mais diversos, desde sua elaboração até sua concretização, ambas em sentido processual.

Compreender a escola como centro decisório de (des/re)construção de sentidos implica enfrentar desafios e tensionamentos, sem que haja a proclamação de uma colonização dependente dos grupos hegemônicos econômica e culturalmente, mas o assumir de múltiplas perspectivas, na busca de alternativas condizentes com contextos e condições de cada instituição.

Segundo Carbonell (2002, p. 82):

O projeto educativo é uma simbiose entre a tradução pedagógica acumulada pela escola e a necessidade mutável de ir modificando-a com o passar do tempo [...] requer tempo, reflexão e consenso, obtidos a partir de coincidências e divergências. Aí está a chave: como enriquecer-se a partir do contraste e do diálogo e não do enfrentamento; e como ser capazes de destacar aquilo que une, mais do que aquilo que separa.

Nesse sentido, ao assumir direções e compromissos, intenções e propostas de ação, ou deixar de fazê-lo, demarca-se a dimensão política deste instrumento teórico-metodológico. Dimensão essa que para Vasconcellos (2012) é decisiva por assumir a não-neutralidade da educação, por tornar claro que seu caráter não se resume apenas ao técnico.

Veiga (1998, p. 15) coaduna com este pressuposto, atentando para o projeto político-pedagógico como ação intencional “[...] com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.”

Ainda conforme Veiga (1998; 2003), há uma indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica, tendo em vista que é a partir da segunda que reside a possibilidade de a escola buscar alternativas viáveis para a efetivação da primeira, embora esse processo possa ocorrer de forma regulatória ou emancipatória.

Sob a perspectiva regulatória, o projeto assume uma lógica mercadológica, alicerçada em normas, técnicas que visam à eficácia, ao controle, à centralização de decisões, numa relação “[...] insumo/processo/produto.” (VEIGA, 2003, p. 271). Trata-se de um movimento de fora para dentro, ou (por que não?) de cima para baixo, marcado pela racionalização do processo de trabalho e pela descontextualização entre o institucional e o contexto social, pela negação da produção coletiva, de opiniões, relações e reflexões dos sujeitos acerca de seus saberes, fazeres e intencionalidades, o que atribui ao documento o *status* de pronto e acabado.

Em contrapartida, o projeto político-pedagógico, sob a perspectiva emancipatória, assenta-se na “[...] comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano.” (VEIGA, 2003, p. 274). Sob essa ótica, a (re)construção do documento é pautada pela coletividade, pela

reunião das diferentes vozes, na busca de identidade institucional, de autonomia pedagógica, num processo de dentro para fora, dialógico, processual e que “[...] pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, pre-disponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação.” (VEIGA, 2003, p. 275), ultrapassando o mero cumprimento de exigências burocráticas.

Nessa direção, Alarcão (2001) corrobora com as reflexões sobre o processo da escola interrogar-se como instituição, cunhando o conceito de “escola reflexiva”, como um espaço-tempo que permite (re)criar conhecimentos e relações, interligando as dimensões social, pessoal e profissional “[...] concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Assim, sob a perspectiva emancipatória, o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico assume pressupostos democráticos, por considerar os sujeitos como protagonistas, corresponsáveis, partícipes da construção de uma história singular, no sentido da particularidade da instituição, e coletiva, porque gestada e exercida pela comunidade escolar.

Cabe aqui pensar de forma crítica sobre os espaços-tempos escolares como alternativas tanto de resistência para as reformas que estão sendo impostas em nível nacional em nosso País, quanto de existência singular, por meio da (re)contextualização de sentidos que elas projetam, num movimento de “[...] olhar debaixo da superfície de nossas instituições, políticas e práticas e revelar suas ligações íntimas com relações de dominância e subordinação e com lutas contra essas relações [...]” (APPLE, 2017, p. 233).

Ao considerar a potência da autocrítica elaborada pelos sujeitos que interagem no cotidiano escolar como a centralidade desse profundo processo de interrogar-se como escola, este nutre-se especialmente da realidade percebida, sentida e vivida por estes sujeitos que buscam compreender seu contexto, tomar decisões e instalar um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 18) salienta que:

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidarieda-

de, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Ferreira (2004) corrobora com tal entendimento, ao explicitar que a efetiva participação de todos na construção e gestão do projeto da escola tem em seu caráter pressupostos de formação para a cidadania, por possibilitar o debate, a leitura, a interpretação e posicionamentos em nível local.

Nessa perspectiva, compreendendo a escola como espaço-tempo marcado por diversos sujeitos com concepções e interesses contraditórios, o projeto político-pedagógico constitui-se um complexo ato deliberativo processual e coletivo, em que o exercício democrático do trabalho em conjunto é expresso através da reflexão, da pesquisa e da tomada de decisões.

Assim, favorece a construção da identidade, da singularidade de cada escola como instituição que assume sua autonomia pedagógica. Esta, no contexto da Educação Infantil, mote deste estudo, pensada e problematizada sob a lógica da produção de sentidos coletivos, pressupõe o repensar da proposta político-pedagógica, considerando as infâncias em suas multiplicidades como um balizador de ações, (re)construídas nesse processo coletivo e ancoradas em seus sujeitos e contextos.

Cerisara (2002, p. 339) aponta que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vem contribuir para este processo de autonomia institucional, tendo como fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil princípios éticos, estéticos e políticos; e objetivos gerais para esta; entretanto “[...] permitindo incentivar e orientar projetos educacionais pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação [...] deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças, assumam a autoria desses projetos”.

Ao definir proposta pedagógica<sup>4</sup>, as DCNEIs estabelecem que esta é:

---

4 Embora em suas definições o documento apresente a dualidade “[...] proposta pedagógica ou projeto político pedagógico[...]” (BRASIL, 2010 p.13), fica evidente a adoção do primeiro em todas as demais aparições.

[...] 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 num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010 p. 13)

Nesse processo de repensar e refletir sobre a instituição a partir dos sujeitos que a compõem e seu cotidiano, a abertura para exposição e diálogo sobre os diferentes pontos de vista acerca da realidade da escola, suas necessidades e possibilidades de transformação caminham para uma avaliação crítica constante. Isso Carvalho e Fochi (2016) compreendem como a concretização do projeto educativo no cotidiano das escolas, defendendo uma pedagogia do/no cotidiano. Assim, como um projeto em curso, retroalimentado pelo cotidiano e pelas percepções dos sujeitos que o fazem, o projeto político-pedagógico assume seu viés instável, nunca definitivo, de ação-reflexão-ação, que rompe com as estruturas do presente, buscando intenções educativas compartilhadas.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do(a) leitor(a) sobre a estrutura deste artigo, apresentamos na próxima seção os caminhos percorridos desde o estabelecimento dos pressupostos metodológicos, elencando os instrumentos e os princípios adotados para a coleta de dados. Também apresentamos a discussão de dados levantados a partir da eleição de duas categorias de análise sobre o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil, mote desta pesquisa.

**“AQUILO QUE SOMOS E O QUE NOS TORNAMOS”:** Uma pesquisa viva nas marcas da existência e da resistência

Realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação nos move ao diálogo, circundando algumas questões que nos inquietam: primeiramente, seu caráter incerto, flexível, de certo modo imprevisível, assume o duplo papel de nos motivar a aprofundar-nos no emaranhado de relações complexas e interpretativas e, por outro, assumir a rigorosidade que a perspectiva crítica exige.

Ao mesmo tempo, declarar que não há neutralidade neste processo legitima a construção do conhecimento de forma ativa, em rela-

ção estreita entre pesquisador e pesquisa, conforme suas bases epistemológicas, filosóficas e científicas.

Neste estudo, procuramos interpretar a realidade na perspectiva que Freire (1986, p. 104) levanta, compreendendo a rigorosidade em conotação criativa e flexível, pois “[...] quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que este objeto *não é*, porque *ele está se tornando*!”. Nessa ótica, na tentativa de aproximar a leitura crítica com a sensibilidade do real, trilhamos um caminho singular, (re)criando os sentidos da pesquisa qualitativa, com inspiração na metodologia de estudo de caso.

Segundo Gil (2009), o estudo de caso apresenta propósitos como: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias; 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

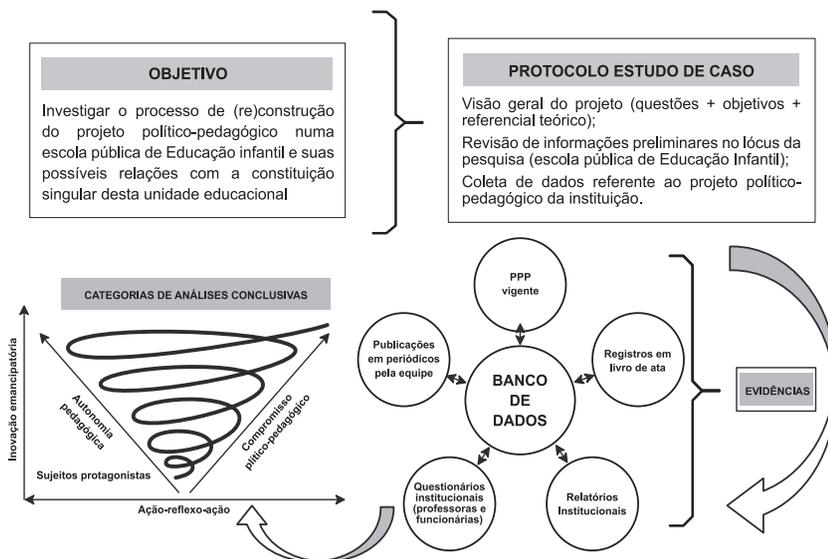
Ainda provocadas pelas leituras de Freire (1985, p. 48), que nos move a “[...] viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade”, conscientes da provisoriedade de nossas respostas – e também das perguntas, estabelecemos inicialmente um protocolo para a condução do estudo de caso, seguindo as proposições de Yin (2001).

Este protocolo esteve alicerçado em cinco categorias basilares: 1) visão geral do projeto, seção em que estabelecemos as questões e objetivos da pesquisa, bem como leituras importantes; 2) estabelecimento dos procedimentos iniciais de campo, com a revisão de informações preliminares acerca do *locus* da investigação, bem como coleta de dados referentes ao projeto político-pedagógico atual da instituição; 3) espaço em aberto para a emergência de evidências que corroborem com a pesquisa como documentos e registros da instituição; 4) organização de um banco de dados, a fim de catalogar tais evidências e 5) construção de esquema básico para a análise dos achados, situando o contexto de pesquisa, elaborando um infográfico das fontes geradoras e (re)elaborando os achados em categorias interpretativas.

Tendo em vista que a primeira categoria fora tratada na introdução e no primeiro capítulo deste artigo, nos deteremos a partir deste momento nas demais análises. Inicialmente, optamos por apresentar o

infográfico elaborado ao final das análises, pois acreditamos que o mesmo ilustra o processo de investigação, sendo importante salientar que esta construção somente foi possível a partir do banco de dados levantados durante todo o processo de pesquisa.

**Infográfico 1 – Visão geral da pesquisa**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A primeira etapa da investigação tratou de situar a unidade escolar pesquisada, desde sua estrutura física até a atual proposta político-pedagógica. Assim, a revisão de informações preliminares proporcionou a percepção da realidade institucional. A referida escola de Educação Infantil funciona em uma residência na zona central da cidade de Bagé, na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Considerando que o imóvel é alugado; suas instalações são adaptadas num total de cinco salas de aula pequenas, sendo duas destinadas a turmas de berçário, atendendo 28 crianças em idade dos quatro meses aos dois anos, uma sala destinada a turma de maternal 1, atendendo 15 crianças em idade de dois a três anos; e duas salas destinadas a turmas de maternal 2, atendendo 22 crianças de 3 a 4 anos. A escola funciona em horário integral, em turno de dez horas diárias e, para tanto, conta com 06 professoras, 08 atendentes de berçário, 04 auxiliares de turma, 02 serventes-merendeiras, 01 diretora e 01 supervisora em seu quadro de profissionais.

A análise do projeto político-pedagógico nos proporcionou algumas percepções iniciais. Como justificativa, a redação do documento anuncia que este é “[...] resultado de um trabalho de equipe, de parceria, cooperação, participação que promove o envolvimento da direção, professores, berçaristas, funcionários, alunos e comunidade escolar.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 6). Ainda conforme o projeto da instituição, essa prática sustenta-se em Veiga, salientando que: “É uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com interesses reais e coletivos [...]” (VEIGA 1996 *apud* PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p.12).

No sentido de ação-reflexão comunitária, o documento aponta para sua compreensão como elemento que provoca a busca por alternativas, elaborado para o cotidiano, possibilitando que os sujeitos envolvidos na ação escolar possam desenvolver suas capacidades reflexivas e críticas, envolvendo-se coletivamente no projeto.

A coleta de evidências relevantes para esta pesquisa levantou a existência de documentos e registros que demarcam os processos vividos na instituição desde o ano de 2013, período em que a atual equipe diretiva assumiu a gestão da escola. Assim, compuseram o banco de dados desta pesquisa registros em Livro Ata de Reuniões de Estudo do Projeto político-pedagógico, tanto com a equipe de profissionais da escola quanto com as famílias da instituição, bem como relatórios das referidas reuniões que tornaram evidentes aspectos como a coletividade das decisões, a continuidade no processo de (re)construção da proposta, a gestão compartilhada e o diálogo horizontalizado.

Também foram objeto de análise diversas publicações de docentes e da equipe diretiva da instituição em periódico desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Bagé/RS, as quais por meio de projetos, relatos de experiências e resumos expandidos registram suas inspirações e fundamentações relacionadas às práticas pedagógicas na Educação Infantil, alicerçadas no projeto político-pedagógico da instituição, bem como promovem o repensar deste, à medida que a ação-reflexão-ação altera tanto o fazer-pensar pedagógico dos sujeitos, quanto da instituição.

Além destes documentos, foram ainda analisados questionários elaborados pela equipe diretiva da instituição e respondidos por toda a

equipe de profissionais da escola acerca do projeto político-pedagógico em vigência na instituição. Com perguntas abertas, tal questionário foi o primeiro instrumento de análise interna para a reconstrução do projeto político-pedagógico da instituição, aplicado no segundo semestre do ano de 2018.

Assim, para a elaboração deste estudo foram considerados também 12 (doze) questionários respondidos por professoras e funcionárias da instituição, devolvidos até o momento. O referido questionário, contendo 5 (cinco) questões abertas, todas utilizando linguagem na primeira pessoa do plural, indicou pertencimento e coletividade.

Cabe salientar que as questões abordaram os seguintes enfoques: a) concepção de criança e infância; b) pressupostos e intencionalidade do projeto político-pedagógico; c) análise entre a redação do documento e as ações pedagógicas; d) análise dos métodos pedagógicos e sua relevância; e) sugestões a retirar/alterar/acrescentar na redação do documento.

Pelas características da investigação, foi necessário lançar mão de fundamentos da análise de conteúdo para a triangulação dos achados, o que nos forneceu algumas indicações no sentido de estabelecermos duas grandes categorias de análise, as quais passaremos a tratar.

### **Sujeitos e subjetividades** - o protagonismo como movimento dialógico

A busca por sentidos, conexões e relações nos proporcionou um olhar multifacetado sobre o *corpus* investigativo. Embora marcado pela objetividade, sistematização e inferência, características de uma análise de conteúdo temática, compreendemos que a subjetividade permeia este processo tão singular, em interdependência espiralada entre objetivos do trabalho, intuições das pesquisadoras e teorias que sustentam esta investigação.

Num intenso esforço reconstrutivo, procuramos compreender os subentendidos e assim, durante as análises, muitas foram as menções relacionadas às concepções de criança e de infância latentes, que suscitaram uma gama de questões pertinentes ao campo da Educação Infantil na contemporaneidade, como a compreensão das crianças como indivíduos únicos, que precisam ser respeitados em sua subjetividade, que possuem informações e conhecimentos, manifestam curiosidade

por si mesmas e pelo mundo que as cerca, que se expressam tanto pela oralidade quanto pelos gestos, brincadeiras e interações com colegas e adultos.

Em estudos anteriores, consideramos a necessidade de rompimento com perspectivas conservadoras e homogeneizantes, como desafio instaurado à docência na Educação Infantil, enfoque que sinaliza um movimento constante no que se refere a contextos, direções e sentidos para a ação pedagógica.

Carvalho e Fochi (2016) alertam para a necessidade de as instituições de Educação Infantil desenvolverem práticas que tenham como eixos norteadores as brincadeiras e interações, sustentadas na concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã em desenvolvimento, legitimada pela LDB nº 9.394/96.

Foram marcantes nos registros levantados as menções à centralidade das crianças na proposta, à oferta de experiências através de brincadeiras e interações, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com centros de interesse que partem da escuta e da observação sensível do cotidiano, sendo apontado pela unanimidade de questionários que estes continuam sendo os focos do trabalho desenvolvido pela instituição.

Nesse sentido, ao contrapor a lógica propedêutica e mercadológica, centrada no ensino de conhecimentos e na formação de competências vinculados à lógica escolar do Ensino Fundamental, Carvalho e Fochi (2016, p.166) apostam que o investimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa defender a pedagogia do cotidiano, definida como “[...] uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola.”, perspectiva que permeou os achados desta pesquisa.

Corroborando com esta discussão, Cunha *et al.* (2001) coloca em foco a necessária ruptura epistemológica que “[...] permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas na modernidade.”. Nesse sentido, elenca ainda a articulação dos conhecimentos científicos e populares, a teoria, a leitura e a reflexão como fontes de questionamento, movimento e construção de conhecimentos, mediados pelas subjetividades dos envolvidos, protagonistas nas ações, reflexões e escolhas de alternativas a percorrer.

Assim, num “[...] emaranhado de relações que exigiam novas conexões entre o saber e o viver” (CUNHA *et al.*, 2001, p. 82), frequentes foram as utilizações de termos como movimento, processo, mudança, repensar nos conteúdos analisados; o que denota encaminhamentos reflexivos e situados numa busca ancorada no cotidiano da instituição, seus sujeitos e contextos.

Nos questionários também foi apontada a necessidade de a escola considerar na reformulação do projeto político-pedagógico a diversidade social, econômica e os diversos contextos familiares das crianças atendidas pela instituição, na atualidade, tendo em vista que a mesma trocou de prédio no último ano. Foram pontuados ainda aspectos positivos, como a continuidade das crianças no ambiente escolar, sendo que a maioria dos alunos ingressa na escola no berçário e permanece até o maternal, faixa etária máxima atendida pela instituição, além da possibilidade de, na reescrita do documento, contar com reflexões já publicadas pela equipe de profissionais, uma forma de reafirmar a trajetória e as concepções reflexivas de seu professorado.

**Singularidade e compromisso político-pedagógico:** a legitimidade de uma proposta que se (re)inventa contínua/coletiva(mente)

Começamos esta seção instigadas pelas proposições de Carbonell (2002, p. 30) quando diz que os coletivos precisam se produzir nas fissuras dos modelos hierárquicos e verticalizados, “[...] seguindo um movimento de baixo para cima, que orienta-se para a obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e acadêmica [...]”.

Fomentando esta perspectiva, Veiga (1998) também nos propõe a pensar que a escola precisa buscar uma nova organização, ousar e enfrentar essa ousadia, fundamentada em referenciais ancorados nos pressupostos dialogados e definidos pela comunidade escolar para alicerçar os compromissos da escola com uma educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva emancipatória, tanto as respostas dos questionários quanto as publicações analisadas convergiram para a afirmação da proposta político-pedagógica enquanto processo contínuo, com caráter inovador, fruto da coletividade, da cooperação, do estudo teóri-

co-prático em equipe, do diálogo, elementos presentes nas devolutivas de professoras e funcionárias, que podem ser observadas a seguir:

A proposta vem sendo realizada com muita dedicação e empenho, onde todos fazem parte, onde um ajuda o outro; particularmente me chamou muita atenção positiva o entrosamento e a união por parte de todos desde que cheguei à escola. (Sujeito 5);

Totalmente coerente com a nossa realidade, retrata aquilo que somos e o que nos tornamos [...] está na nossa identidade e subjetividade, como escola de qualidade! (Sujeito 6);

A proposta pedagógica é base da experiência e vivência no decorrer dos anos, portanto muitos pontos são necessários e devemos somente repensar algumas teorias e práticas que estão sendo dialogadas diariamente em nosso processo pedagógico. (Sujeito 9).

Foi notável ainda a unidade nos discursos das profissionais, sendo que boa parte das respostas abordam os pressupostos encontrados na redação do projeto político-pedagógico: “Princípios do respeito à diversidade, da ética, da solidariedade, do cuidado com o meio ambiente, de acolhida e amor ao próximo, entre outros.” (Sujeito 2); “Adotamos trabalhar com a diversidade, buscamos mostrar valores através do exemplo, que irão acrescentar para a criança um convívio social independente, mas com olhar coletivo.” (Sujeito 9); “Solidariedade e o respeito ao bem comum, aprendizado do convívio com as diferenças, preservando a autonomia de cada um.” (Sujeito 10).

Nessa direção, Veiga (1998, p.13) afirma que o projeto político-pedagógico como tomada de decisões coletivas e processuais “[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias [...]”. Esse processo, na Educação Infantil, vem sendo marcado pelo constante repensar da didática das escolas, que, conforme Carvalho e Fochi (2017), precisam assumir riscos, dúvidas e incertezas como forma de vislumbrar cenários potentes para a criação de contextos favoráveis às aprendizagens e menos focados no ensino, apostando nas “[...] práticas do cotidiano como direção e sentido da ação pedagógica.” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 27).

Nos questionários, foi enfatizada ainda a necessidade de acrescentar questões presentes na prática cotidiana e que não estão contem-

pladas na redação do projeto político-pedagógico, como as interações entre turmas, os eventos internos da escola com espaço para o protagonismo das crianças, a arte e as questões da cultura local, a atualização e ampliação das bases teóricas, bem como a apresentação e a caracterização da escola e da comunidade escolar, tendo em vista que a escola trocou de endereço e a redação ainda contempla dados de 2015. A resposta a seguir é ilustrativa: “Temos a autonomia para criarmos juntos e acredito que voltando a criança para seu dia a dia com brincadeiras e práticas lúdicas incorporando valores para a formação, temos a liberdade para criar com eles práticas envolvendo-os a partir do cotidiano.” (Sujeito 5).

Nessa direção, Carvalho e Fochi (2017) apontam que a função pedagógica das instituições de Educação Infantil se dá pela oportunidade de ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, celebrando a diversidade a partir das diferenças. Para os autores: “A produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade.” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 157).

Ao conceber suas próprias contradições e conflitos de forma compromissada, reflexiva e atuante, a escola problematiza seu próprio cotidiano de forma crítica, propondo coletivamente intenções e alternativas de ação, recriando modos de ser e estar para sentir e saber entre a realidade e a utopia, entre sonhos e projetos, tendo a autonomia pedagógica como elemento de inovação e emancipação.

## **Considerações finais**

Os movimentos de (re)construção do projeto político-pedagógico da Educação Infantil, sempre possíveis de serem desdobrados, rearranjados, rompidos, transformados, oportunizam a existência de espaços-tempos que permitem aos sujeitos do cotidiano voz e vez. Atribuem intencionalidade política e consciente à escola, superando a burocratização que regula o trabalho pedagógico, a regulação de leis, diretrizes e normativas e a fragmentação entre os que pensam e os que executam.

Conforme exposto, este estudo se deteve em investigar o processo de (re)construção do projeto político-pedagógico em uma escola pública de Educação Infantil e suas possíveis relações com a constitui-

ção singular desta unidade educacional, assumindo uma perspectiva crítico-emancipatória.

As colocações nesse texto enfocaram o fortalecimento da escola como espaço público, político, intencional, que tem no seu chão e na coletividade as molas propulsoras para alçar suas decisões em busca de autonomia e qualidade, reafirmando assim o entendimento de Carbonell (2002, p. 18) quando nos diz que “[...] a escola é não apenas espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos.”

Legitimada pela escuta e observação atenta às crianças em seu cotidiano, reinventado pelos movimentos contínuos e processuais, característicos das potências de vida infantil, muitos desafios permeiam o trabalho da escola ao refletir sobre sua intencionalidade educativa e as condições de efetivação do seu projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, encontrar formas de existir/resistir em meio aos cenários e pressões que se apresentam à Educação Infantil suscita o assumir posições, concepções, intenções; encontrar entre-lugares e buscar na pedagogia do cotidiano as singularidades das crianças; provocá-las, instigá-las, potencializar seus saberes, valorizar suas histórias, ampliar horizontes por meio da partilha, de forma relacional. Vislumbrar também os múltiplos, plurais e diversos elementos da educação - e da escola como organismo vivo - e dos sujeitos que dela fazem parte.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996..

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. - Brasília, MEC, SEB, 2010.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, v.18, n.36, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em aberto*, Brasília, v.30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Revista Educação*, v.39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; MARSICO, Heloisa Lamas; BORGES, Flávia Antônia; TAVARES, Patrícia. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni Mari Barboza; GRILLO, Marlene (Orgs.). *Educação superior: travessias e atravessamentos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Revista Educação e*

Sociedade, Campinas, v.36, n.133, p.891-908, out./dez. 2015.

XXX. BNCC para quem? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas indefinições. 12. Reunião Científica Regional da ANPED Sul; GT9 Currículo. Porto Alegre, jul. 2018.

NUNES, Lenise Maraschin. As propostas pedagógicas das escolas municipais de Educação Infantil do município de Bagé-RS a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - PPP. Escola Municipal de Educação Infantil XX. Bagé, 2015.

RORATO, Adriana; MELLO, Elena M.B.. Um olhar sobre o currículo da Educação Infantil a partir da Pedagogia do Cotidiano. In: ENCONTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFSUL, 4., Bagé. Anais [...]. Bagé: IFSul, 2018.

SILVA, Thais de Oliveira Camejo da; SANTAIANA, Rochele; SILVA, Veronice Camargo da. Os espaços na Educação Infantil: Um estudo sobre a ação docente. 21p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Bagé/RS, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v.23, p. 267/281, dez. 2003.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido: Fevereiro/2019

Aceito em: Abril/ 2019