UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AMANDA DE SÁ MUNZI

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC:
CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA HISTÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

CHAPECÓ
2026

AMANDA DE SÁ MUNZI

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC:
CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA HISTÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Solange Maria Alves

CHAPECÓ

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Munzi, Amanda de Sá
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ ? SC:: CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA HISTÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS / Amanda de Sá Munzi. -- 2026.
78 f.

Orientadora: Pós Doutorado Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó,SC, 2026.

1. Educação Infantil.. 2. Formação de professores.. 3. Desenvolvimento humano.. I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AMANDA DE SÁ MUNZI

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC:
CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA HISTÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
SOLANGE MARIA ALVES
Data: 11/05/2026 14:20:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Dra. Solange Maria Alves
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANDREA SIMOES RIVERO
Data: 12/05/2026 11:31:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Dra. Andrea Simões Rivero
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
ALINE FATIMA LAZAROTTO
Data: 11/05/2026 14:27:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Dra. Aline Fátima Lazzaroto
Avaliadora

Dedico este trabalho a todos os educadores que se movimentam e se dedicam em prol das infâncias, acreditando na qualidade da educação pública e no seu potencial de transformar a vida das crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as forças do Universo e a boa sorte que movimentaram os caminhos da minha vida para chegar até aqui. Agradeço aos meus pais, Sirlei e Antonio por todo o zelo, dedicação, incentivos, ouvidos atentos às angústias e conselhos dados com carinho durante meus 28 anos de vida. O apoio incondicional de vocês para cada escolha minha fez e faz a diferença em todas as minhas conquistas, se sou a pessoa que estou sendo hoje é porque tive vocês ao meu lado.

Agradeço a minha irmã Sara e meu irmão Marcelo, por todo o apoio, pela escuta, pelos incentivos e por torcerem por mim, minha vida é completa e feliz com vocês. Aos meus queridos amigos, Felipe, Guimel, Kimberly, Matheus e Penélope, que se fazem presentes desde a infância, vibrando a cada conquista, incentivando, escutando e sendo exemplos de pessoas e profissionais incríveis. A vida é muito mais bonita por saber que estão sempre torcendo e caminhando comigo.

Agradeço a minha amada orientadora, Dra. Solange Maria Alves, que com todo o seu conhecimento e carinho aceitou trilhar esse caminho comigo, colocando seu tempo, força e ânimo para a construção dessa pesquisa. A trajetória teve muitos percalços e a cada um, você me incentivou a seguir, sendo uma inspiração como mulher, professora e pesquisadora.

Aos meus colegas e amigos que foram presentes da UFFS, agradeço pelo apoio e vibrações positivas em cada passo dado e etapa superada, com certeza, as vivências na universidade foram mais significativas com vocês.

Agradeço a minha linda e amada noiva, Flávia, que sonhou esse momento comigo e me apoiou incondicionalmente em todos os momentos. Agradeço por ser calmaria nos dias turbulentos e celebrar as pequenas vitórias diárias. Essa pesquisa só foi possível porque tive você ao meu lado. Obrigada por ser o sol e iluminar o caminho.

Agradeço a minha psicóloga, Fernanda, por ser uma pessoa e profissional maravilhosa, que foi apoio psicológico em todos os momentos ao longo desses 3 anos de pesquisa. Sem a sua presença e o seu trabalho, eu não teria alçado este voo e sustentando minhas escolhas, mesmo com todas as adversidades que atravessaram o caminho. Você fez, e continua fazendo, uma imensa diferença em minha vida, com todo o seu profissionalismo e carinho.

Agradeço a minha colega e amiga Simone Pederssetti, que esteve presente em meu primeiro ano como professora na rede municipal na Educação Infantil, me orientando, aconselhando e incentivando a seguir em frente na área da pesquisa em Educação. Essa pesquisa se tornou possível a partir da sua ajuda e apoio.

A querida Izabel Spigolon Azambuja por abrir sua casa e reviver memórias e histórias, contando sobre sua vivência e pesquisa, que se fazem presentes nesse texto, como uma grande contribuição para a trajetória da Educação Infantil chapecoense.

Por fim, agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul, nossa UFFS e ao Programa de Pós Graduação em Educação, por ser uma referência em educação pública e de qualidade e pelo compromisso com a pesquisa na área da educação, permitindo que jovens como eu, sonhem e realizem o desejo de transformar sua realidade através da educação.

"O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando."

Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas (1956).

RESUMO

A dissertação em tela, vinculada à linha de "Formação de professores, conhecimento e prática educacionais" do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ao Grupo de Estudos e Pesquisa Escola de Vigotski - GEPEVI e ao projeto de pesquisa Educação e Desenvolvimento Humano na Perspectiva Histórico-Cultural, apresenta a síntese possível, resultado de pesquisa que se ocupou de investigar as concepções de criança, infância e prática docente que orientaram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Currículos Base da Educação Infantil (CBEI) da rede municipal de Chapecó ao longo dos últimos 20 anos, com foco na Educação Infantil. Neste sentido, teve como objetivo principal: analisar as concepções de criança, infância e prática docente presentes nos Projetos Político Pedagógicos da educação escolar do município de Chapecó ao longo dos últimos 20 anos. O alcance do objeto e do objetivo, guiou-se por análise documental, orientada pelos pressupostos do método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e na Teoria Histórico-Cultural (THC), compreendendo o objeto como um fenômeno histórico e em constante movimento. Sob esta orientação, realizou-se uma pesquisa documental com análise de conteúdo de 13 documentos, entre revistas educacionais, Projetos Político-Pedagógicos e Currículos para a educação municipal publicados entre 1998 e 2024. Os resultados demonstram que a trajetória da Educação Infantil em Chapecó passou por transformações significativas: desde um caráter assistencialista e de subsistência básica na década de 1980, avançando para a institucionalização da modalidade sob a perspectiva da Educação Popular (influenciada por Paulo Freire) entre 1997 e 2004, até a estruturação de currículos baseados na THC e, mais recentemente, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As análises revelam que, embora os Currículos Base da Educação Municipal atuais (2019 e 2023) incorporem o protagonismo infantil e a escuta ativa como eixos centrais, o papel do professor permanece fundamental como mediador entre a criança e o conhecimento historicamente produzido, visando o desenvolvimento integral na pequena infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento humano. Formação de professores para a infância. Criança e infância.

RESUMEN

La presente disertación, vinculada a la línea de "Formación de profesores, conocimiento y prácticas educativas" de la Maestría en Educación de la Universidade Federal da Fronteira Sul, al Grupo de Estudios e Investigación Escuela de Vigotski - GEPEVI y al proyecto de investigación Educación y Desarrollo Humano desde la Perspectiva Histórico-Cultural, presenta la síntesis posible, resultado de una investigación que se ocupó de analizar las concepciones de niño, infancia y práctica docente que orientaron los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) y los Currículos Base de la Educación Infantil (CBEI) de la red municipal de Chapecó a lo largo de los últimos 20 años, con foco en la Educación Infantil. En este sentido, tuvo como objetivo principal: analizar las concepciones de niño, infancia y práctica docente presentes en los Proyectos Político-Pedagógicos de la educación escolar del municipio de Chapecó a lo largo de los últimos 20 años. El abordaje del objeto y del objetivo se orientó mediante el análisis documental, guiado por los presupuestos del método del Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD) y de la Teoría Histórico-Cultural (THC), comprendiendo el objeto como un fenómeno histórico y en constante movimiento. Bajo esta orientación, se realizó una investigación documental con análisis de contenido de 13 documentos, entre revistas educativas, Proyectos Político-Pedagógicos y Currículos para la educación municipal publicados entre 1998 y 2024. Los resultados demuestran que la trayectoria de la Educación Infantil en Chapecó pasó por transformaciones significativas: desde un carácter asistencialista y de subsistencia básica en la década de 1980, avanzando hacia la institucionalización de la modalidad bajo la perspectiva de la Educación Popular (influenciada por Paulo Freire) entre 1997 y 2004, hasta la estructuración de currículos basados en la THC y, más recientemente, alineados con la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Los análisis revelan que, aunque los Currículos Base de la Educación Municipal actuales (2019 y 2023) incorporan el protagonismo infantil y la escucha activa como ejes centrales, el papel del profesor permanece fundamental como mediador entre el niño y el conocimiento históricamente producido, con el objetivo de promover el desarrollo integral en la primera infancia.

Palabras clave: Educación Infantil. Desarrollo humano. Formación de profesores para la infancia. Niño e infancia.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - contextualizando os documentos 23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
GEPEVI	Grupo de Estudo e Pesquisa Escola de Vigotsky
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CBEI	Currículo Base da Educação Infantil
THC	Teoria Histórico-Cultural
MHC	Materialismo Histórico-Dialético
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Base para a educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: contextos, motivações e dados para perquirir a infância.....13
1.1. “SOU FEITA DE PEDACINHOS”... na totalidade histórica em movimento: um pouco do que estou sendo 14
2. CAMINHO PARA PERQUIRIR A INFÂNCIA: objeto, questões, método e procedimentos 18
2.1 Procedimentos e caminho metodológico da pesquisa.....20
3. MATERIALIDADE E HISTORICIDADE NAS PALAVRAS: criança e infância na história da Educação Infantil chapecoense.....25
3.1 O direito à infância se torna político.....31
3.2 Criança e o tempo da infância: olhares que atravessam o tempo.....38
4. PRÁTICA DOCENTE: concepções do sujeito professor para a pequena infância.....48
4.1 CATEGORIA 2 - Orientações para a docência.....51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....69
REFERÊNCIAS.....73

1. **INTRODUÇÃO:** contextos, motivações e dados para perquirir a infância

Este relatório de pesquisa, antes de tudo, filia-se à linha de pesquisa: Formação de professores, conhecimento e prática educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação - mestrado em educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Compõe também, as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa Escola de Vigotski - GEPEVI, especialmente na linha que pesquisa a educação infantil na perspectiva da escola de Vigotski e o projeto de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural, coordenado pela professora orientadora. Essa é, por assim dizer, a localização do objeto do qual me ocupei aqui na condição de pesquisadora, ancorada no problema que busca as concepções de criança e infância que estão ancoradas nos documentos educacionais do município. Dessa questão, decorre o objetivo geral *analisar as concepções de criança, infância e prática docente presentes nos Projetos Político Pedagógicos da educação escolar do município de Chapecó ao longo dos últimos 20 anos* e como objetivos específicos: *i.) conhecer, através dos documentos históricos, a trajetória da Educação Infantil na Rede Municipal de Chapecó*; *ii.) identificar as bases epistemológicas que fazem parte dos documentos que norteiam a educação municipal* e *iii.) mapear os conceito de criança, infância e prática docente presentes nos documentos educacionais do município.*

Feito esse preâmbulo sobre o escopo do objeto, em ato contínuo, este texto traduz a caminhada de organizar o objeto numa proposta de pesquisa que, simultaneamente, me possibilite a titulação desejada, a contribuição para o avanço da ciência na área da educação e para a qualificação da prática pedagógica na educação infantil, lugar em que atuei por um período de tempo e que me trouxe à essa pesquisa.

Sob estas orientações, o texto aqui apresentado, refere-se ao relatório que apresenta os resultados de pesquisa, que está organizado em cinco partes. A primeira é esta introdução que situa o trabalho de pesquisa na unidade dialética entre a pesquisadora e o contexto de origem do objeto. Assim, neste espaço de trabalho, trago um breve memorial de como me constituí a pessoa que estou sendo. Em seguida, trago elementos do âmbito dos aspectos que justificam o desenvolvimento dessa pesquisa e sua relevância para o campo da educação.

A segunda parte apresenta os caminhos do método e da metodologia (objeto, questões de pesquisa, objetivos, procedimentos, instrumentos, etc.). A terceira parte foi composta pelos resultados e reflexões da Análise de Conteúdo dos documentos encontrados sendo eles: revistas sobre educação, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Currículos Base da Educação Infantil (CBEI), apresentando a **Categoria 1: concepções de criança e infância**, em que ao

analisar os documentos, faço um genuíno esforço teórico para entrelaçar as concepções encontradas à base teórica que permeia a pesquisa qual seja, a Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano (THC), cuja matriz de referência em termos filosóficos e epistemológicos é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ocupo esse mesmo espaço para trazer os olhares que fortalecem essa pesquisa, através de pesquisadoras cujo objeto de estudo foram as infâncias e a educação infantil chapecoense em outro momento da história.

A quarta parte apresenta os resultados e reflexões da análise de conteúdo dos documentos na **Categoria 2: orientações para a docência**, apontando o que foi encontrado nos documentos analisados e fazendo uma ponte com as concepções de docência que me orientaram, embasadas também nas reflexões da THC, com viés filosófico e epistemológico estruturados no MHD, relacionado a função que as professoras e professores ocupam na Educação Infantil. Na sequência, a quinta parte traz a conclusão da pesquisa, relembrando o caminho percorrido, trazendo uma reflexão sobre os dados analisados, o que foi possível e as inquietações que ainda permeiam esse campo de pesquisa.

1.1. "SOU FEITA DE PEDACINHOS"[1]... NA TOTALIDADE HISTÓRICA EM MOVIMENTO: UM POUCO DO QUE ESTOU SENDO

A educação esteve presente na materialidade da história do Brasil desde as abordagens educativas pensadas e desempenhadas pelos povos originários que viviam aqui, passando pela chegada e invasão das capitanias portuguesas e os desdobramentos culturais e sociais que foram frutos desse tempo. A historicidade carregada pela educação faz parte da vida de todas as pessoas, desde que a escolarização básica passou a ser um pilar estruturante para o avanço das sociedades. Para ilustrar um pouco da caminhada até aqui, me atrevi a trazer algumas memórias pessoais no intuito de elucidar, ao menos em parte, alguns processos históricos que me constituem como mulher, professora e pesquisadora no campo da Educação Infantil.

De início, sobressaem as lembranças do "Jardim de Infância" e a Pré-escola, períodos em que fui uma criança alegre, curiosa, que sonhava em desbravar os mistérios do mundo, apesar de não saber o caminho para realizar esse desejo. Lembro-me das professoras que afetaram (no sentido de tocar e marcar a vida de alguém) o meu caminho com muita inteligência, paciência, profissionalismo e persistência, que precisaram transitar entre a ternura e a rigorosidade para exercitar o que poderia se tornar uma potencialidade no caminho que se iniciava ali, nas pequenas salas e espaços do Centro de Educação Infantil Municipal

1 O título foi inspirado no poema "Sou feita de retalhos" de Cris Pizzimenti.

(CEIM) Pequeno Príncipe, no município de Chapecó. Nessa cidade, que tem se tornado uma potência na região Oeste de Santa Catarina (SC), foi o lugar em que meus pais se conheceram e formaram nossa família, com amor, carinho e muitos sonhos plantados em cada desafio e conquistas.

Nessa cidade aprendi a valorizar a educação pública e de qualidade, cursei todo ensino básico na Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf, que fica em um bairro próximo a casa em que fui criada com minha família. Recordo com ternura lembranças da escola e amizades que cultivo até hoje, além de relembrar das professoras e professores que trilharam a caminhada da aprendizagem comigo. Mulheres e homens de muito saber e de luta incansável pelo direito de educar com qualidade, respeito e dignidade. Pessoas que atravessaram a minha formação além dos conteúdos programados, me ajudaram a enxergar o mundo de maneira mais ampla e a compreender que o conhecimento é o caminho mais poderoso para se trilhar.

Quando cheguei na graduação, na primeira universidade pública e gratuita do Oeste Catarinense, realizei um sonho, meu e de meus pais. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) abriu as portas do ensino, da pesquisa e da extensão em meu percurso de formação profissional, como professora e como pesquisadora. Apesar de estar disposta a me tornar professora pedagoga, a caminhada foi árdua, com vários obstáculos que foram superados, um a um.

A pedagogia é um campo de estudos amplo e com diversos caminhos e o que mais marcou minha trajetória na graduação foram os estudos sobre as políticas educacionais e suas relações com a educação pública e políticas sociais. Pesquisei brevemente sobre a temática no Trabalho de Conclusão de Curso, no qual desenvolvi estudos e pesquisa tendo como objeto principal a busca pelo conceito de cidadania que perpassa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com um olhar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e durante os Estágios Supervisionados. Entretanto, como o objetivo da pesquisa em educação é produzir mais conhecimento, concluí a graduação com expectativas e o objetivo de ampliar os horizontes da pesquisa.

Antes de chegar a esse momento em que estou me constituindo como pesquisadora, sou professora. Iniciando minha caminhada em 2020 nas escolas como professora contratada em caráter temporário, passei por algumas instituições, cada uma com suas particularidades, com seus “desenhos” e ambiências que vão deixando claro, às vezes de modo implícito, às vezes explícito, suas reais intenções com a educação. Cada escola em que pesem as orientações das políticas e diretrizes educacionais das redes que fazem parte, constitui-se com uma subjetividade própria, marcada por um conjunto de interações de pessoas (professores,

gestores, estudantes, técnicos, serventes, vigias…) que vem de distintos lugares com suas trajetórias individuais circunstanciadas pelos processos históricos na unidade dialética entre o macro e o micro social. Tudo isso vira um amálgama que constitui os jeitos de uma escola.

Estar presente nesses espaços como professora ampliou o olhar sobre a prática docente que venho construindo nesses anos de graduação, de docência e no caminho trilhado na pesquisa em educação. Nesta trajetória fui me constituindo como professora de crianças bem pequenas, na Educação Infantil. Além do encantamento com a infância bem pequena, foram se impondo perguntas de uma professora em construção: o que é a infância? A criança pequena nos ensina? O que? Como? Como as instituições de Educação Infantil se orientam para o trabalho com as crianças? O que pensam as políticas de Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com a infância?

À medida em que esses questionamentos foram surgindo, foi necessário pensar na relevância desse estudo para a área da educação. Como relatado anteriormente, minha trajetória como profissional da educação está no início e algumas vivências e experiências chamaram mais a atenção nesses anos. Um desses acontecimentos foi a fala de uma colega de profissão, que atua como professora há mais de 15 anos no campo da Educação Infantil no município de Chapecó. Com uma trajetória profissional como funcionária pública no CEIM, que está localizado em um bairro periférico da cidade, atendendo crianças em situação de vulnerabilidade social e em muitos casos, com lares desestruturados e poucas perspectivas de mudança.

Quando compartilhei com a equipe na sala dos professores que havia ingressado no Mestrado em Educação, objetivo traçado e desejado desde a conclusão da graduação, essa colega de profissão perguntou, em tom de desapreço: “para que fazer mestrado para trabalhar com crianças?”. Essa pergunta, apesar de subestimar a função da educação e a formação continuada das professoras e professores de crianças, passou a fazer parte dos meus questionamentos como docente e como pesquisadora. Como professora de crianças bem pequenas, a pergunta sobre a necessidade de formação e aperfeiçoamento é algo incabível em relação ao que acredito ser uma prática pedagógica libertadora e crítica.

Segundo Saviani (2015), a educação é um produto dos “homens para os homens” e se constitui a partir dos elementos naturais e dos não naturais, ou seja, aquilo que é produzido histórica, social e culturalmente pelos sujeitos. Isso tudo, combinado ao trabalho docente, que é a mediação fundamental para que a escolarização cumpra sua função de socialização das crianças e jovens, se materializa na prática pedagógica ou no trabalho pedagógico.

A partir de toda a trajetória, das experiências, das pessoas, dos questionamentos e

reflexões, nasceram questões e problemas que foram estruturados e se tornaram objetos desta pesquisa. Acredito que para compreender melhor os fatores pelos quais a fala da professora e como esse pensamento que demonstra "desperdício" de tempo em relação ao aperfeiçoamento profissional para trabalhar com crianças foi normalizado no meio educacional em que trabalhava, um estudo mais aprofundado como me propus a realizar e o conhecimento sobre como os PPPs e CBEI da rede municipal de ensino de Chapecó, com foco na Educação Infantil, se constituíram ao longo do tempo demonstrou ser fundamental para mostrar, através dos dados e da credibilidade e intencionalidade da pesquisa em educação, que essas propostas são produtos históricos e sociais, constituídos por diferentes perspectivas, pensadas a partir de ideais políticos que podem ter a finalidade de fazer a manutenção ou combater pensamentos neoliberais sobre a educação e sua função na sociedade.

Para entender como esses documentos norteadores da educação municipal influenciam na prática pedagógica se mostra necessário que os conceitos de criança, infância e o papel que os docentes ocupam sejam explicitados na escrita dos documentos, considerando esses conceitos fundamentais para entender as diferentes infâncias e seus contextos sociais, levando ao planejamento das ações e do trabalho docente a um lugar de subjetividades e considerando que as crianças são agentes da produção do conhecimento tanto quanto as professoras e professores.

Os aspectos destacados compõem uma parte importante dos motivos que justificaram esta pesquisa e estão relacionados com a minha vivência como professora de crianças bem pequenas e com minha formação. Embora sejam razões importantes para se tornar um objeto de pesquisa, para justificar a relevância do estudo no campo da educação e situar o lugar que a pesquisa iria ocupar, realizei uma busca em base de dados que, além de trazer o conhecimento sobre outras pesquisas, constituiu uma base de estudos sólida sobre a temática.

Nesses termos, a partir de descritores iniciais e o uso do operador boleano "*and*", realizei uma primeira busca na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte temporal de 2017 a 2024, que compreende a institucionalização da BNCC (2017), documento que se tornou referência para as propostas curriculares que sucedem esse período, utilizando os descritores como: práticas pedagógicas *and* políticas educacionais *and* infância pequena, abrangendo a temática proposta.

Nessa busca foram localizados 21 estudos, sendo 15 dissertações, 6 teses e não foram encontrados artigos com os descritores para a busca na Biblioteca Scielo. A partir da busca inicial, realizei uma busca secundária, com os mesmos descritores, adicionando o operador boaleano "*and*" seguida da palavra Chapecó. Nessa procura, não foram encontrados estudos

referentes à localidade, evidenciando fortemente a necessidade da pesquisa.

Realizei a leitura dinâmica dos resumos dos estudos encontrados e foi possível evidenciar que: i) das 21 produções encontradas, foi possível utilizar 8 para estudo, sendo 4 teses e 4 dissertações; ii) das teses encontradas, 3 apontaram estudos sobre políticas educacionais e a proposta curricular para a Educação Infantil de localidades como Rio de Janeiro e em uma cidade de fronteira entre Brasil e Uruguai; iii) a pesquisa de 1 tese apontou o Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico da pesquisa.

Sobre as dissertações encontradas e selecionadas: i) 3 das 4 pesquisas selecionadas apontaram para o estudos sobre a organização da prática pedagógica na Educação Infantil em localidades como Paraná, Rio de Janeiro e Paraíba; ii) dos trabalhos selecionados, 3 utilizam de base teórica marxista e vigotskiana como referencial teórico e metodológico; iii) todos os estudos selecionados, teses e dissertações, foram produzidos em universidades públicas (federal e estadual). Esses elementos, somados aos anteriores, evidenciaram a necessidade do objeto e justificaram essa pesquisa. No capítulo seguinte, os objetivos e questões de pesquisa ganharam foco, bem como o caminho metodológico percorrido pelo objeto para chegar nos requeridos resultados desse relatório.

2. CAMINHO PARA PERQUIRIR A INFÂNCIA: objeto, questões, método e procedimentos

No contexto atual, a Educação Infantil, como os Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, estão orientados pela BNCC, documento mais recente publicado como currículo para a educação básica em vigência. Na LDB 9.394/96 uma base curricular comum foi proposta no artigo 26, que cita a relevância de uma estrutura de ensino comum em todos os níveis de ensino da educação básica, propondo que sejam incluídas partes diversificadas, de acordo com a região e cultura do educandos.

Pensando a partir dessa premissa, a BNCC ocupou um papel central na formação das crianças em todo o Brasil, o que gerou o questionamento sobre a intencionalidade do documento, embora o discurso do texto engloba de maneira genérica a necessidade de representar as particularidades das regiões e proponha considerar os contextos das crianças, os diferentes olhares sobre a infância se cruzam podendo impactar na qualidade do ensino público, se as particularidades das infâncias não forem consideradas de fato na construção de Curriculos pautados na Base. Antes da BNCC, outros documentos educacionais orientaram as práticas para o trabalho docente, apontando caminhos comuns e singulares para o ensino.

Muitas inquietações emergiram no caminho, mas a pergunta que moveu a pesquisa foi: *que concepções de criança, infância e prática docente orientaram os Projetos Político Pedagógico da educação municipal de Chapecó ao longo dos últimos 20 anos, com foco para a Educação Infantil?*

Desta problematização que se tornou o objeto principal, emergiram questões de pesquisa, cuja tarefa principal foi ordenar o problema a partir das grandes temáticas que lhe são inerentes, de tal modo, orientaram a busca de respostas ao problema e sinalizaram para a ações e operações necessárias à atividade de pesquisa e o encontro de respostas ao objeto. No recorte do problema descrito, destaco as minhas questões de pesquisa: *I.) que concepções de infância, de prática pedagógica e de docência com a infância tem se constituído hegemônicas no âmbito da literatura sobre o tema, no Brasil?; II) Como as políticas para a educação infantil foram se constituindo no município de Chapecó ao longo dos últimos 20 anos? e III) O que essas políticas sinalizam para a prática pedagógica com a infância?*

Nesta lógica, situa-se como objetivo geral *analisar as concepções de criança, infância e prática docente presentes nos Projetos Político Pedagógicos da educação escolar do município de Chapecó ao longo dos últimos 20 anos* e como objetivos específicos: *a) conhecer, através dos documentos históricos, a trajetória da Educação Infantil na Rede Municipal de Chapecó*; *b) identificar as bases epistemológicas que fazem parte dos documentos que norteiam a educação municipal e c) mapear os conceito de criança, infância e prática docente presentes nos documentos educacionais do município.*

O atendimento às demandas colocadas pelas questões de estudo e os objetivos, se deu pela mediação da base epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). O que significa dizer que o caminho do pensamento para a apreensão do objeto vai da síncrese, passando pela análise, à síntese. Entendendo o objeto como fenômeno histórico, em movimento, ancorado em aspectos centrais da dialética materialista como: historicidade, totalidade, mediação e contradição. No âmbito da pesquisa, o MHD compreende a busca pelas raízes históricas e materiais dos fenômenos sociais, que se modificam a partir das relações históricas e materiais que os sujeitos são submetidos na sociedade. A materialidade do objeto desta pesquisa foi ancorada na historicidade das diferentes infâncias e na maneira como as crianças, que são sujeitos históricos e de direitos, são compreendidas no escopo dos PPPs e CBEI pensados para a infância, voltando o olhar para os documentos chapecoenses.

Sob está orientação epistemológica, a análise do objeto se constituiu, principalmente, pela mediação da THC que concebe a infância como um período histórico e social, em que as crianças se desenvolvem a partir da mediação e interação com os adultos e com outras

crianças, criando sua própria cultura, reproduzindo e recriando situações sociais cotidianas, que fazem parte do seu contexto de vida. Na próxima seção estão organizados os procedimentos, caminho metodológico e busca dos documentos que compuseram a base de dados da pesquisa, traçando o caminho percorrido pelo objeto.

2.1 Procedimentos e caminho metodológico da pesquisa

Em termos procedimentais, por tratar-se de pesquisa de tipo documental, foi possível analisar os documentos referentes à educação municipal de Chapecó, no campo da Educação Infantil, no período de 2004 a 2024, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, a partir da solicitação encaminhada por e-mail à Secretaria e ao Conselho Municipal de Educação e o retorno com um link de acesso aos documentos públicos disponíveis no site da prefeitura, compreendendo que nesse recorte temporal a cidade se modificou notavelmente em todos os contextos, não apenas no que se refere à educação.

Durante as buscas e levantamentos realizados para encontrar os documentos, houveram alguns entraves em relação ao recorte temporal, pois não foram encontrados registros e documentos físicos na Secretaria Municipal de Educação e na pasta compartilhada com os arquivos dos PPPs da educação municipal via e-mail, continham apenas documentos elaborados a partir do ano de 2020.

Diante desse cenário, minha orientadora e eu recorremos a uma rede de apoio com professoras que atuam e que já atuaram na rede municipal no período em questão e tinham documentos de cunho público arquivados como memória coletiva da educação chapecoense deste período. Com o apoio das mesmas, foi possível coletar materiais como revistas, livros e propostas de formação docente datadas dos anos 1998, 2000/2001, 2002, 2003, 2004 e 2010.

Os documentos datados entre 1998 a 2003 foram incorporados na análise de conteúdo, pois apesar de não se tratar de PPPs, se encaixam nas categorias de análise propostas e são de grande relevância para a história da Educação Infantil chapecoense. A pré-análise contou com um acervo mais robusto, sendo incorporados os 13 documentos encontrados, divididos em: duas revistas, dois Currículos Base da Educação Infantil municipal, um livro e oito PPPs da rede municipal de ensino, elaborados pelas equipes da Secretaria de Educação. Compreendendo que a palavra é um campo de disputas ideológicas, os documentos educacionais são carregados de signos e intencionalidade por aqueles que contribuem com sua estruturação, dessa forma na pré-análise de conteúdo dos documentos considerou-se a historicidade como uma categorias, pois a história atravessa o tempo e a envolve as palavras.

De acordo com Evangelista (2012) analisar documentos de políticas educacionais implica em compreender que o documento é história, que é resultado de práticas sociais e é um produto do processo histórico até hoje produzido. O documento é matéria e portanto, tem história. Como pontos relevantes para a construção da pesquisa, Evangelista (2012) destacou pontos a serem considerados por quem pesquisa: 1) o documento existe fora do pesquisador, é necessário que se assuma um lugar ativo na produção do conhecimento; 2) produzir conhecimento é produzir consciência; 3) é preciso "vigilância metodológica" do pesquisador para não perder seu objetivo na análise dos documentos; 4) o pesquisador deve procurar e encontrar sentido nos documentos em que se debruça e assim construir conhecimentos que permitam o entendimento e os processos históricos que constituem a fonte, as perspectivas das disputas pelos conceitos; 5) entender como, quando, porquê e por quem os documentos foram produzidos, captando os interesses que constituem os sujeitos históricos que fazem parte dessa disputa; 6) observar que as políticas não explicitam suas reais intenções, é preciso identificar o que a fonte oculta e por que oculta. (Evangelista, 2012).

Além da autora, Shiroma, Campos e Garcia (2005) contribuem na estrutura para os elementos que são indispensáveis na análise dos documentos das propostas pedagógicas. As autoras indicam em seus estudos a necessidade de conhecer o texto das políticas educacionais e decifrar seus signos, considerando os diferentes contextos que envolvem a estrutura desses documentos, como os contextos de: influência, da produção do texto, da prática, dos resultados e efeitos e as estratégias políticas, elementos que contribuem para observarmos os aspectos presentes que podem levar a hegemonia discursiva no texto das políticas. Destacam que é importante entender o processo de produção da política educacional com um instrumento para análise do discurso, elencando elementos consistentes para observar as amarras do texto, compreendendo os recursos que foram utilizados para mudar ou manter uma visão sobre a educação.

Nos termos colocados e a partir da contribuição das autoras que auxiliaram na compreensão e nas evidências necessárias para realizar uma análise consistente dos documentos, foram elencadas para esse relatório de pesquisa categorias de análise fundamentadas em Bardin (2011) que consiste na estrutura de elementos metodológicos que se organizam em 3 etapas, as quais os documentos foram submetidos. A primeira etapa de análise foi: **1)Pré-análise - seleção dos documentos e leitura.** Para essa categoria, foi elaborada uma tabela para organizar os documentos por ano, autores/colaboradores e título, que está ilustrada na próxima seção deste capítulo. Após a organização cronológica, realizei a

leitura da parte introdutória dos documentos para selecionar quais fariam parte da construção das categorias de análise.

A segunda etapa: **2)Exploração dos materiais e categorização.** Nessa etapa, foi possível criar 3 categorias de **pré-análise** com base nos objetivos específicos: categoria **1) historicidade**, como uma das categorias centrais de análise do MHD, onde descrevi informações e o contexto da cidade no período em o que o documento foi escrito; **2) conceitos de criança e infância,** em que os documentos foram lidos na íntegra para identificar a presença ou ausência desses conceitos e de que maneira o discurso os abordou e a categoria **3) prática docente,** que a partir da leitura e análise identificou-se quais as preocupações e requisitos uma professora e um professor precisa elencar e se "adequar" para trabalhar com as crianças matriculadas na rede municipal de ensino.

Como a base para as categorias que foram pensadas para análise se concretizam a partir das categorias centrais do MHD, sendo a totalidade, a historicidade, a medicação e a contradição, para entender e mediar o pensamento sobre a construção do método do MHD, Netto (2011), ajuda a compreender como Marx (1982) estrutura sua teoria e com ela, realiza a análise do objeto em sua materialidade, de maneira dialética com a historicidade: "Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)." (Netto, 2001, p.21). Assim, a historicidade como categoria prévia de análise se faz necessária e importante para compreender as subjetividades presentes nos documentos.

Através desse caminho metodológico, chegou-se à etapa **3)Tratamento dos resultados - interpretação dos resultados com base nos referenciais que conduzem a pesquisa.** Nessa etapa a pré-análise foi concluída e a partir dela, surgiram as duas categorias de análise centrais da pesquisa. Conforme mencionado, para contemplar as 3 etapas de análise fundamentadas por Bardin (2011), os documentos foram lidos e a partir das categorias prévias: **1) historicidade** (onde, quando, quem e como os sujeitos estavam presentes na história do documento); **2) criança e infância** (conceito de criança e infância apresentados nos documentos, se aparecem vinculados ou dissociados) e **3) prática docente** (como a figura da professora e professor da Educação Infantil são apresentados e orientados na sua prática docente). Cada categoria foi organizada em uma tabela, que contemplou excertos, comentários e reflexões que se costuravam à medida em que a análise se direcionava às orientações metodológicas descritas neste capítulo.

No decorrer da pesquisa, as categorias de pré-análise iniciais elencadas passaram pelo processo de amadurecimento a partir dos referenciais teóricos e conforme o objeto foi se

integrando aos documentos analisados resultaram em novos arranjos explicativos decorrentes da produção do conhecimento. Como sugere Netto:

> A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. (NETTO, 2011, p.25).

As categorias prévias foram elencadas para contemplar o objetivo geral e os objetivos específicos propostos, além dos conceitos centrais que conduziram a pesquisa. A partir desse processo de pré-análise e com o encontro dos documentos com o objeto de pesquisa, foram elencadas as seguintes categorias centrais: **1) Criança como sujeito da infância e 2) Orientações para a docência.** Os resultados da análise foram apresentados em duas partes, no decorrer da escrita do texto, permanecendo nesse relatório de pesquisa somente a Tabela 1, disponibilizada abaixo, que apresenta os documentos encontrados e organizados em ordem cronológica, com dados como ano, título do documento e autores e colaboradores.

TABELA 1 - contextualizando os documentos

Nº	**ANO**	**TÍTULO DO DOCUMENTO**	**AUTORES E COLABORADORES[2]**
1	2000	Revista "Educação com participação popular	Prefeito Municipal: José Fritsch. Secretário Municipal de Educação e Cultura: Lizeu Mazzoni Diretora do Departamento de Educação infantil: Liane Rogéria Martini Diretora do Departamento do Ensino Fundamental: Luciane Maria Carminatti COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: Educação Infantil: Izabel Spigolon Azambuja, Rejane Bragagnolo e Carmen Pilz
2	2004	Revista "Em discussão: a educação infantil pública municipal de Chapecó"	Prefeito Municipal:: Pedro Francisco Uczai Secretária Municipal de Educação: Luciane Maria Carminatti Diretora de Educação infantil: Liane Rogéria Martins Organizador: Luiz Carlos Sordi.
3	2010	IV Reconta: Educação Infantil	Prefeito Municipal:: José Claudio Caramori Secretária Municipal de Educação: Astrit Maria Savaris Tozzo Diretora pedagógica: Simoni Virginia Lorenzet Gerente de Educação Infantil: Jovano Antonio Bassani Organização: equipe de Educação Infantil

2 Como autora, considerei relevante destacar alguns nomes para representar os setores que trabalham envolvidos com a Educação Infantil municipal, como prefeito, gerentes e secretárias, pois atuaram, cada equipe em seu tempo histórico, regulamentando e elaborando propostas curriculares que impactam na organização e planejamento diários das instituições de ensino chapecoense.

4	2012	Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó	Prefeito Municipal: José Claudio Caramori Secretária De Educação: Astrit Maria Savaris Tozzo Diretora De Educação Adjunta: Sueli Suttili Diretora Pedagógica: Simone Vergínia Lorenzet Diretora De Políticas, Programas E Articulação Educacional: Neuza Dal Santo Gerente De Educação Especial: Denise Simone Dalmass Gerente De Educação Infantil: Jovano Antônio Bassani
5	2013	Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó	Secretária Municipal De Educação: Astrit Maria Savaris Tozzo Diretora De Gestão Educacional: Mareni De Fátima Rosa Da Silva Diretora Pedagógica: Sueli Suttili Gerente Da Educação Infantil: Jovano Antonio Bassani Gerente De Gestão Educacional: Marcia Ines Bernardt Wurzius Gerente De Educação Especial: Sarajane Voos
6	2015	Currículo Berçário	Não Consta Nomes De Organizadores.
7	2015	Currículo Maternal	Não Consta Nomes De Organizadores.
8	2016	Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó	Secretária Municipal De Educação: Maria De Lurdes Seben Diretora De Gestão Educacional: Mareni De Fátima Rosa Da Silva Diretora Pedagógica: Sueli Suttili Gerente Da Educação Infantil: Marla Ivana Meinen Schardong Denise Simone Dalmass: Gerente De Ensino Fundamental Gerente De Gestão Educacional: Jovano Antonio Bassani
9	2017	Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó	Prefeito Municipal: Luciano José Bulligon Secretária Municipal De Educação: Sandra Maria Galera Diretora Pedagógica E Gestão Educacional: Sueli Suttili Gerente De Educação Especial: Ariete Hoffmannlauxen Gerente Da Educação Infantil: Marla Ivana Schardong
10	2019	Currículo Base Da Educação Infantil Municipal De Chapecó	Prefeito Municipal: Luciano José Buligon Secretária Municipal De Educação: Sandra Maria Galera Diretora Pedagógica E Gestão Educacional: Sueli Suttili Coordenação, Redação E Organização Geral: Simone Pedersetti, Melissa Borges Da Silva, Leila Pagliarini e Silvia Pesente.
11	2020	Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó	Prefeito Municipal: Luciano José Buligon Secretária Municipal De Educação: Sandra Maria Galera Diretora Pedagógica E Gestão Educacional: Marinete Kolling Da Silva Gerente De Educação Especial: Marijane Dal Prá Agne Gerente Da Educação Infantil: Marla Ivana Meinen Schardong Organização: Simone Pedersetti, Ana Maria Andreola Badin e Melissa Borges Da Silva.
12	2023	Currículo Base Da	Prefeito Municipal: João Rodrigues

		Educação Infantil De Chapecó	Secretária Municipal De Educação: Astrit Maria Savaris Tozzo Gerência Do Setor De Educação Infantil: Regina Fátima Lunelli Coordenação Do Setor De Educação Infantil: Giamara Claudia Pertile Franco
13	2024	Projeto Político-Pedagógico Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó	Prefeito: João Rodrigues Secretária Municipal De Educação: Astrit Maria Savaris Tozzo Diretora Pedagógica E Gestão Educacional: Marcia Ines Bernardt Wurzius Gerência De Educação Especial: Jucilei Aparecida Blanger Perin Gerência Da Educação Infantil: Regina Fátima Lunelli

Os documentos apresentados seguiram em processo de análise de conteúdo, conforme detalhado nesse capítulo e foram apresentados com mais integridade e detalhes nos capítulos 3 e 4, que descrevem os resultados das análises partindo dos olhares que guiaram a investigação e construíram novas perspectivas sobre os conceitos centrais e o papel dos PPPs e do CBEI para a educação no município de Chapecó. Na parte seguinte do relatório, apresentei os resultados da Análise de Conteúdo da primeira categoria de análise, relacionando os conceitos encontrados nos textos e os olhares que guiaram a investigação. Nesse momento, introduzo no diálogo com o objeto de pesquisa autoras que fizeram parte da construção do referencial teórico para contextualizar os movimentos educacionais que aconteceram no município de Chapecó antes do recorte temporal apresentado na pesquisa.

Para que o aprendizado, através da pesquisa, se transformasse em conhecimento novo, foi necessário um movimento entre o objeto, os conhecimentos já adquiridos no processo formativo e os resultados de pesquisa, dialogando dentro do espaço, tempo, materialidade e historicidade que perpassam essa escrita, da sua constituição inicial como projeto até a sua fase final, que se encontra neste relatório de pesquisa. Acredito que o movimento dialético contínua, ao passo que sigo me movimentando como professora pesquisadora e buscando conhecimento a partir desse processo de escrita.

3. MATERIALIDADE E HISTORICIDADE NAS PALAVRAS: criança e infância na história da Educação Infantil chapecoense

Este capítulo apresenta o movimento de análise a partir das categorias prévias elencadas que orientaram a leitura dos documentos na busca pelos conceitos de criança e infância, que se alicerçam no pilar da historicidade, que faz parte das categorias centrais do MHD. No primeiro momento, os documentos foram lidos e analisados com o objetivo de encontrar os conceitos descritos na categoria prévia “Criança e Infância”, para identificar nas

propostas os conceitos ou indícios de como essas concepções eram definidas e se a infância estava presente nesses diálogos, além de autores que embasaram esses pensamentos. Entretanto, a leitura e análise dos documentos me levaram a compreensão de que além dos conceitos investigados, a história da Educação Infantil chapecoense também precisava compor parte dessa categoria.

Neste sentido, essa seção discorre brevemente o caminho que a educação chapecoense percorreu entre os anos de 1997 até 2004 com a ascensão da gestão popular no governo municipal e suas intencionalidades para a educação, tornando a Educação Infantil institucionalizada e pensada para as crianças pequenas. A coleta dos dados e documentos que embasaram esse pequeno recorte da pesquisa foi realizada através de acervos e guarda de documentos de professoras que participaram ativamente da elaboração das propostas pedagógicas do período mencionado.

Além dos documentos, as autoras Isabel Spingolon Azambuja (2009) e Ana Paula de Oliveira Scherer (2011) auxiliam na compreensão e na organização dos fatos e tempos históricos que fazem parte desse recorte. Com a proposta de discutir sobre as características das infâncias chapecoenses retratadas pela mídia, a autora Aline Fátima Lazarotto (2010) escreveu sua pesquisa utilizando como fonte documental reportagens das décadas entre 1940 a 1980, para entender o que se retratava como infância nesse período.

Apresentando uma linha do tempo entre as pesquisas mencionadas, a pesquisa de Lazarotto (2010), inicia com o recorte temporal de 1939 a 1979, período que antecede a elaboração das primeiras propostas curriculares para a Educação Infantil municipais, que passam a ser olhadas a partir de 1985, com as chamadas creches domiciliares. A autora apresentou como objetivo geral “compreender as representações sociais da criança e da infância através da imprensa escrita, entendendo a imprensa como aparelho ideológico do Estado” (Lazarotto, p.18). Na pesquisa, a autora descreve a criança como ser social e produtora de cultura que vivencia o período da infância. A investigação a partir dos jornais gerou a percepção das disparidades que aconteciam no município entre crianças de diferentes classes sociais.

Os jornais da época eram porta-vozes das elites e coronéis, famílias que dominavam a cidade através de posses de terras e influência financeira e disseminavam um ideal de criança pautado nos filhos dessa elite, branca, rica e angelical. Na outra ponta, as crianças descendentes das famílias dos povos originários e caboclos que foram submetidos á situações de vulnerabilidade social, eram idealizadas pela imprensa como “marginais”. Lazarotto (2010) destaca que:

> Enquanto a criança idealizada era celebrada, a criança real da periferia era vista como um problema de polícia: [...] as crianças vão ganhando visibilidade como futuro bandido, como representação de perigo, como sujeito social, entre outros" (p.69).

A partir do olhar criterioso e crítico da autora, foi possível compreender que a história da infância no município se constituiu, em grande medida, com a influência da mídia seletiva e excludente, que aclamava as famílias burguesas da cidade, que apresentou o ideal de criança considerado apenas pela elite e tudo que for diferente se tornou "o outro", perspectiva excludente que ainda permanece na cultura da população.

Seguindo, com Azambuja (2009), que realiza sua produção através de uma pesquisa documental, analisando materiais voltados para a elaboração dos documentos para a Educação Infantil chapecoense e conta com falas registradas de professoras que atuaram na rede municipal de ensino e participaram ativamente da construção das propostas curriculares para educação popular que vigoravam na época, buscando a relação freireana com a Educação Popular.

Assim como Azambuja (2009), Scherer (2011) apresenta em sua pesquisa um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Secretaria de Educação para a Educação Infantil do município de Chapecó no recorte de 1997 a 2004, buscando uma reflexão sobre a perspectiva freiriana que o documento apresentava. As autoras apontam em seus trabalhos aspectos em comum, como o recorte temporal, a Educação Infantil como foco e a análise das categorias freireanas como parte fundamental para nortear o trabalho pedagógico, no compromisso com a educação popular, desenvolvido pelas professoras da rede municipal que atuavam nesse período.

De acordo com Azambuja, o município de Chapecó foi colonizado por pessoas que migraram dos estados vizinhos, como o Rio Grande do Sul, pois, Passo dos Índios, nome de batismo da cidade, era um local de passagem para os trabalhadores que realizavam transporte de gado e outros produtos. A urbanização ganha corpo quando empreiteiras fazem o recorte da cidade em lotes e comercializam os terrenos, vendendo uma parte para grandes indústrias alimentícias, que estão presentes na cidade até hoje, como a Cooperativa Aurora e a Sadia, atual BRF. Em relação a institucionalização da Educação Infantil no município, a modalidade existia como unidades de cuidado, sendo financiadas por instituições privadas e filantrópicas, instituindo as primeiras creches no âmbito privado.

> Segundo entrevista concedida por Marisa Vardanega (23/01/2009) já existia na década de 1980, no Bom Pastor, de caráter particular, a Educação Infantil. No bairro São Pedro, a creche iniciou graças às Irmãs (italianas) que, por opção social, escolheram o bairro para morar. Esse é o começo da Educação Infantil. A creche do bairro São Pedro estava ligada a recursos italianos e verbas da LBA. (AZAMBUJA,

2009, p. 26).

Se destacam, entre outros aspectos, falas essenciais de sua entrevistada, que participou ativamente da mudança de cenário no município, pensando a Educação Infantil para além do assistencialismo, como relatou a professora, focando na parte de ensino e aprendizagem e não apenas em assistir as crianças enquanto as mães trabalhavam. Entre os anos 1985 a 1990, a modalidade foi ganhando espaço e se tornando cada vez mais necessária, com o aumento da população por meio da migração e êxodo rural, trazendo essa população para um lugar de vulnerabilidade social, com poucos recursos, fazendo com que os índices de desnutrição infantil aumentassem nas áreas mais periféricas da cidade. O município passou a olhar para a Educação Infantil como necessidade para atendimento da população, instituindo algumas escolas e creches domiciliares, que ficavam nos bairros da cidade.

> O atendimento denominado creche, subdividia-se em domiciliar e institucional, ambos ligados à Secretaria de Promoção Social. As institucionais, criadas a partir dos programas da LBA, desenvolviam trabalhos com crianças até quatro anos de idade. A partir de cinco anos e até dezoito, as crianças eram atendidas em programas de jornada extra-escolares e sócio-educativos. (AZAMBUJA, 2009, p.29).

O trecho destacado abaixo faz parte de uma das entrevistas realizadas pela autora, sobre a realidade social do município quando as instituições voltadas às crianças pequenas começam a ser pensadas como necessárias, de maneira a garantir a sobrevivência das crianças. Nesse período, se organiza o projeto das creches domiciliares, que se instalavam em casas na própria comunidade nos bairros mais periféricos, que tinha por objetivo principal o cuidado e manutenção da subsistência básica das crianças de 0 a 6 anos (alimentação, educação, higiene, saúde, estimulação e proteção), onde as chamadas mães crecheiras prestavam atendimento às crianças.

> Ulda Baldissera relata que: no período de 1989, tinha um universo de mais de mil crianças a serem atendidas e oitenta sendo atendidas, como fazer para atender, o importante era atender, se não tão perfeita com todas as questões pedagógicas que deveriam ser inseridas nesse atendimento, o importante era diminuir, assim, a desnutrição das crianças, porque na época o objetivo era esse. Tínhamos muitas crianças desnutridas, junto com a migração rural, o êxodo rural e a **invasão** das áreas irregulares aqui em Chapecó foi muito séria, muito doloroso porque tinha as crianças. De 1989 a 1990 construímos doze creches institucionais e tínhamos dezessete creches domiciliares, houve uma municipalização das creches mas não do dinheiro, as prefeituras tiveram que se virar. (AZAMBUJA, 2009, p.29)

A partir daqui, as mudanças curriculares aconteceram de maneira gradativa, como a contratação de professores com habilitação adequada e a gestão municipal da época promovendo o primeiro Concurso Público para o Magistério em 1990, com distribuição das vagas por área de atuação e exigindo habilitação para o trabalho docente. A partir da promulgação da LDB n° 9.394/1996 a pasta da educação passa a ser administrada pela

Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e não mais pela Secretaria de Promoção Social, ganhando caráter legítimo e necessário para o desenvolvimento da população.

Com a institucionalização da Educação Infantil, organizou-se um currículo para a modalidade da educação, que visava o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, divididas entre creche (0 a 4 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). O texto previa o atendimento das crianças com professoras com Magistério, professores de Educação Física e diferentes programas culturais, vinculados a SEC e promovidos pelo setor público. Destaco aqui, um trecho da Proposta Curricular Municipal de 1993/1996, citado por Azambuja (2009), em que a autora apresenta os objetivos principais da proposta, e que me parece ilustrativo da discussão em tela:

> Desenvolver um trabalho educacional voltado para a aquisição de conhecimento disponível em relação ao mundo físico-social, partindo da realidade social e cultural. Proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, complementando a ação educativa da família. Oferecer, em complementação às ações de educação, assistência e saúde de forma articulada com setores competentes. Garantir uma ação educativa alicerçada em currículo que respeitasse e compreendesse a criança como cidadã, como pessoa e como sujeito ativo, construtor do seu conhecimento. (AZAMBUJA, 2009, p.35).

Esse período, entre 1980 e 2000, é marcado por mudanças sociais e novas reivindicações, a partir dos acontecimentos na cidade e aos arredores, que acompanharam as mudanças sociais que aconteciam no país. A partir dos movimentos sociais militantes que emergiram no país a partir da década de 1970, se constituem partidos com base na democracia, participação, inclusão, desenvolvimento e cidadania. O Partido dos Trabalhadores (PT) foi fundado em 1980 e ganha força no país inteiro, sendo organizado também em Chapecó, em que se constituiu e seus participantes vincularam-se aos movimentos sociais e a igreja católica com os líderes e os movimentos da Teologia da Libertação, com programas que visavam o bem estar da população e combater o monopólio dos coronéis que prevaleciam na cidade.

> Esse desequilíbrio da tradição política gerou, pela primeira vez, a implementação de uma administração popular, marcando assim outra forma de governar com diretrizes de “Participação”, “Inclusão”, “Cidadania”, “Desenvolvimento”. A administração popular de Chapecó foi vivenciada por duas gestões (1997-2000) e o segundo mandato do Governo Popular (2001-2004) deu continuidade e aprofundamento às experiências construídas no primeiro. (AZAMBUJA, 2009, p. 42).

A trajetória política do município ganha um novo rumo com a participação popular acentuada pelo trabalho de envolvimento dos movimentos sociais e da Diocese de Chapecó, que atuaram ativamente com os sindicatos para eleger a primeira gestão municipal de esquerda, que marcou seu governo por 8 anos, conquistando duas eleições seguidas e deixando marcas positivas de seu mandato.

> Durante esse período, a Prefeitura Municipal de Chapecó implementou uma política educacional marcada e identificada por um Projeto Popular, com orientação a partir dos seguintes princípios: democracia participativa, autonomia, trabalho coletivo, cidadania e sensibilidade social. No âmbito da política e gestão administrativa do município: aplicação do dinheiro público, atendimento à população com transparência, administração com a participação popular, fortalecimento do serviço público, combate ao aproveitamento dos interesses privados, foram se constituindo como práticas em defesa de um atendimento coletivo de inclusão e justiça tributária. Ao assumir a administração municipal de Chapecó, um governo com projeto popular (1997), por intermédio do Orçamento Participativo (OP), inverte a lógica do pensamento, em que não bastava participar e ser uma liderança, era necessário disputar proposta em plenárias. (AZAMBUJA, 2009, p. 47).

A Educação Popular foi uma das principais bases da gestão popular em Chapecó, que envolveu a comunidade para pensar sobre a educação e desenvolveu propostas que objetivam o desenvolvimento das crianças a partir da proposta de Paulo Freire. O país estava passando por mudanças significativas em relação às reivindicações das camadas populares e dos movimentos sociais, que buscavam respaldo em propostas que pudessem reduzir as desigualdades.

O movimento da Educação Popular ganha força no país com Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação, assim, a educação passa a ser pensada como meio para a mudança, capaz de se tornar atividade de trabalho e seu produto seria a transformação da sociedade para um lugar mais justo e igualitário, com sujeitos emancipados, críticos e participativos. Em Chapecó, o movimento se consolida após discussões entre a Secretaria de Educação e a comunidade, sendo colocado em prática a partir de 1997, embora tenha uma trajetória desde 1994 no Estado de Santa Catarina (SC), com a formação de fóruns para discutir sobre as necessidades e a importância de qualificar o ensino público estadual e municipal, levando em consideração os seguintes fatores:

> Em nível municipal, os pontos centrais da luta por uma escola pública e de qualidade, enfatizava a valorização do profissional de educação (política salarial, capacitação e aperfeiçoamento, profissionais habilitados); criação do Conselho Municipal (atribuições: controle de aplicações de recursos, exigência de democratização na escola, eleições de diretores); condições físicas e materiais didático-pedagógicos; valorização do magistério. (AZAMBUJA, 2009, p. 59).

Dialogando com a autora, Scherer (2011), que contribuiu com sua pesquisa para a compreensão desse período histórico significativo, trazendo elementos em relação à prática pedagógica orientada pela Pedagogia da Libertação. Para a autora, a mudança de pensamento que acontece no país em relação à função social que a Educação Infantil ocupa no âmbito da educação ganha maior complexidade quando é pensado a partir do viés de que o conhecimento transforma o sujeito passivo, em um sujeito crítico e consciente. Nesse sentido, o processo de emancipação desse sujeito pode e deve se iniciar na primeira infância.

Contudo, a materialidade da história da educação municipal perpassa essa pesquisa a medida em que é necessário conhecer e se apropriar da história, para compreender os elementos que compõem os documentos atuais e o projeto de educação que foi se constituindo arduamente, partindo da atuação de movimentos sociais de trabalhadores e da luta de educadores. Embora o território da Educação Infantil municipal tenha sido consolidado nos últimos 20 anos, continua sendo um lugar de disputas políticas e ideológicas que perpassam o discurso das políticas educacionais, refletindo na prática docente e no entendimento e concepção de quem são os sujeitos que vivenciam esse lugar. Na próxima seção, abordo as discussões em relação à primeira categoria central de análise, que buscou nos documentos as concepções de crianças como sujeitos da infância.

3.1 O direito à infância se torna político

Conforme descrito no caminho metodológico a categoria **1) Criança como sujeito da infância,** apresenta a análise dos documentos e revistas educacionais, dialogando entre os excertos destacados e retirados dos documentos com os olhares dos pesquisadores que embasaram os conceitos centrais que são fundamentos para essa pesquisa**.** Como mencionado anteriormente, a primeira categoria central é elencada a partir dos resultados das categorias de pré-análise, que incluíram todos os documentos. Com base na análise prévia, constatou-se que embora as revistas educacionais estivessem em desacordo com o recorte temporal, as concepções apresentadas por elas corroboram com a categoria, desta maneira, as mesmas foram incluídas no percurso metodológico de análise para além de fontes históricas, mas como escopo da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, os Projetos Político Pedagógicos compreendidos entre 2012 e 2020 foram analisados e foi possível identificar que os textos demonstraram significativa permanência em seu conteúdo e estrutura textual. As alterações realizadas se restringirem, em sua maioria, a atualização de dados estatísticos e colaboradores/autores do documento, entretanto, no que se refere a fundamentação teórica, as concepções de criança, infância e orientações para a prática docente não foram identificadas mudanças substanciais, mantendo-se a mesma base em todos os documentos analisados.

Dito isso, os documentos elencados para compor o escopo das categorias centrais foram: Revista “Educação com participação popular” (2000); Revista “Em discussão: a educação infantil pública municipal de Chapecó” (2004); Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (2013); Currículo Base da

Educação Infantil Municipal de Chapecó (2019) e Currículo Base da Educação Infantil de Chapecó (2023).

Por ordem cronológica e como uma forma de alinhar o tempo histórico da Educação Infantil chapecoense, o primeiro documento que compôs essa análise foi a Revista **"Educação com participação popular"**, publicada pela gestão municipal em 2000, que apesar de escapar do recorte temporal, representa um período significativo de mudanças nas relações entre a Educação Infantil e administração municipal, que entra com a proposta da Educação Popular para todas as fases da escolarização municipal, assim como destacado anteriormente a partir de Azambuja (2009). Além desse trecho que destaca os pilares para essa proposta de educação, a revista aponta ainda que a proposta da Educação Popular colocada em prática em Chapecó tem forte base teórica em Freire (1968), como podemos observar no trecho:

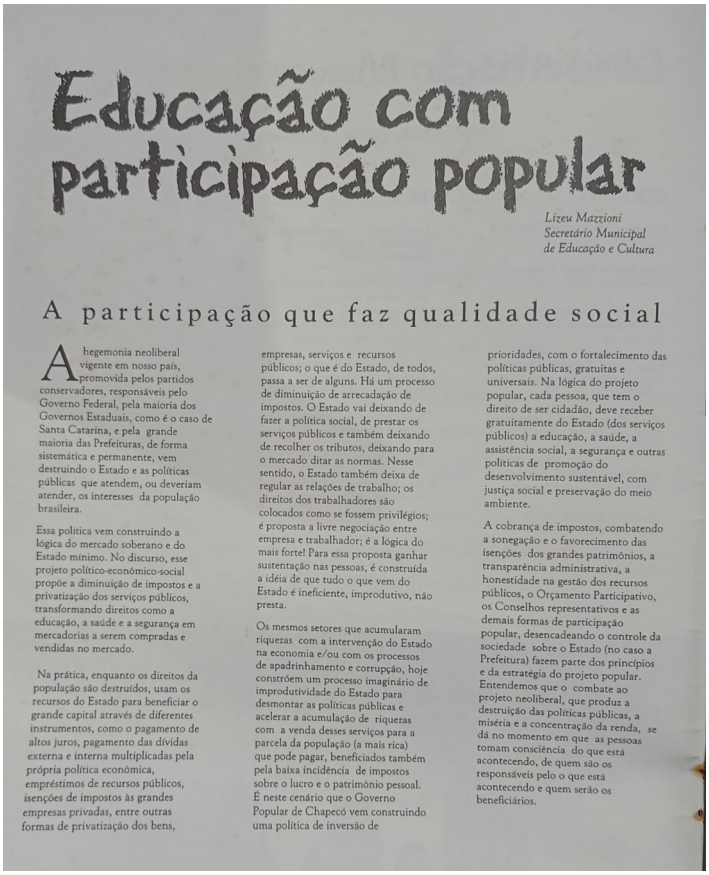
> Essa publicação procura apresentar ao leitor uma visão mais completa de nossa política de Educação, que está baseada em quatro pilares: a democracia, a autonomia, a cidadania e o trabalho coletivo. É assim que estamos verdadeiramente fazendo em Chapecó uma Educação com Participação Popular.
> [...] Mais que isso, que seja uma educação libertadora, transformadora, que a partir do estudo da realidade as pessoas possam ter acesso e/ou construir novos conhecimentos para transformar essa realidade numa nova realidade, para transformar esse mundo em um novo mundo, democrático, solidário, fraterno e igualitário. (CHAPECÓ, 2000, p. 07)

O trecho explicita que a educação chapecoense passava por mudanças procedimentais e de base teórica e epistemológica, com aporte nas teorias do educador Paulo Freire, que colocava em seus livros publicados a educação para a prática da liberdade do sujeito.

Segundo Azambuja (2009, p.48), a Educação Popular foi um movimento nacional que visava promover uma educação emancipadora para as crianças das classes populares, trazendo uma nova perspectiva pedagógica e um movimento popular para dentro das instituições de ensino, com a intenção de formar sujeitos críticos, capazes de questionar e romper as estruturas dominantes. No decorrer de seu estudo, a autora aponta esse conceito de diferentes maneiras, pois ele assume diferentes características de acordo com a intencionalidade que é apropriado e por quem é apropriado.

> A Educação Popular, como prática educativa comprometida com a emancipação das classes populares, pode ser localizada no contexto brasileiro, antes mesmo da Proclamação da República. As lutas pela libertação dos escravos, na prática do movimento socialista, que se preocupava com o ensino técnico profissional, laico/gratuito e com a extensão do ensino básico defendiam os ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda, marca a efervescência em torno das questões educacionais e sociais. (Azambuja, 2009, p.48).

> (...) a Educação Popular situa-se entre as práticas que buscam resgatar o papel da educação na construção de uma alternativa contra a hegemonia do neoliberalismo, marcada pela necessidade da construção de uma educação sustentável e democrática. (AZAMBUJA, 2009, p.62).



Educação com participação popular

Lizeu Mazzioni
Secretário Municipal
de Educação e Cultura

A participação que faz qualidade social

A hegemonia neoliberal vigente em nosso país, promovida pelos partidos conservadores, responsáveis pelo Governo Federal, pela maioria dos Governos Estaduais, como é o caso de Santa Catarina, e pela grande maioria das Prefeituras, de forma sistemática e permanente, vem destruindo o Estado e as políticas públicas que atendem, ou deveriam atender, os interesses da população brasileira.

Essa política vem construindo a lógica do mercado soberano e do Estado mínimo. No discurso, esse projeto político-econômico-social propõe a diminuição de impostos e a privatização dos serviços públicos, transformando direitos como a educação, a saúde e a segurança em mercadorias a serem compradas e vendidas no mercado.

Na prática, enquanto os direitos da população são destruídos, usam os recursos do Estado para beneficiar o grande capital através de diferentes instrumentos, como o pagamento de altos juros, pagamento das dívidas externa e interna multiplicadas pela própria política econômica, empréstimos de recursos públicos, isenções de impostos às grandes empresas privadas, entre outras formas de privatização dos bens, empresas, serviços e recursos públicos; o que é do Estado, de todos, passa a ser de alguns. Há um processo de diminuição de arrecadação de impostos. O Estado vai deixando de fazer a política social, de prestar os serviços públicos e também deixando de recolher os tributos, deixando para o mercado ditar as normas. Nesse sentido, o Estado também deixa de regular as relações de trabalho; os direitos dos trabalhadores são colocados como se fossem privilégios; é proposta a livre negociação entre empresa e trabalhador; é a lógica do mais forte! Para essa proposta ganhar sustentação nas pessoas, é construída a idéia de que tudo o que vem do Estado é ineficiente, improdutivo, não presta.

Os mesmos setores que acumularam riquezas com a intervenção do Estado na economia e/ou com os processos de apadrinhamento e corrupção, hoje constróem um processo imaginário de improdutividade do Estado para desmontar as políticas públicas e acelerar a acumulação de riquezas com a venda desses serviços para a parcela da população (a mais rica) que pode pagar, beneficiados também pela baixa incidência de impostos sobre o lucro e o patrimônio pessoal. É neste cenário que o Governo Popular de Chapecó vem construindo uma política de inversão de prioridades, com o fortalecimento das políticas públicas, gratuitas e universais. Na lógica do projeto popular, cada pessoa, que tem o direito de ser cidadão, deve receber gratuitamente do Estado (dos serviços públicos) a educação, a saúde, a assistência social, a segurança e outras políticas de promoção do desenvolvimento sustentável, com justiça social e preservação do meio ambiente.

A cobrança de impostos, combatendo a sonegação e o favorecimento das isenções dos grandes patrimônios, a transparência administrativa, a honestidade na gestão dos recursos públicos, o Orçamento Participativo, os Conselhos representativos e as demais formas de participação popular, desencadeando o controle da sociedade sobre o Estado (no caso a Prefeitura) fazem parte dos princípios e da estratégia do projeto popular. Entendemos que o combate ao projeto neoliberal, que produz a destruição das políticas públicas, a miséria e a concentração da renda, se dá no momento em que as pessoas tomam consciência do que está acontecendo, de quem são os responsáveis pelo o que está acontecendo e quem serão os beneficiários.

Apresentação da E.B.M André A. Marafon - 2ª Conferência Municipal de Educação

Quando as pessoas percebem que a destruição do Estado e das políticas públicas beneficia uma pequena parcela, a mais rica, da população, passam a participar da construção de políticas públicas fortes, democráticas, que possam garantir o acesso de toda a população a serviços e bens que não podem ser tratados como mercadorias, pois significam elementos básicos de cidadania e de inclusão no processo de desenvolvimento, portanto, devem ser direitos de todos, independente da condição financeira, de raça ou de gênero. É na lógica do projeto popular, de cidadania para todos, que construímos uma política educacional consistente, que possa garantir o acesso, a aprendizagem, a continuidade e a conclusão dos diversos níveis educacionais.
Mais que isso, que seja uma educação libertadora, transformadora, que a partir do estudo da realidade as pessoas possam ter acesso e/ou construir novos conhecimentos para transformar essa realidade numa nova realidade, para transformar esse mundo em um novo mundo, democrático, solidário, fraterno e igualitário.
A participação popular está no centro da construção da política pública de educação que estamos construindo no município de Chapecó. A partir das diretrizes do projeto popular, foram construídos diversos espaços e instrumentos de participação: o Orçamento Participativo, o Conselho Municipal de Educação com representantes eleitos, as Conferências Municipais de Educação, a eleição dos dirigentes das escolas e CEIMs, a composição de Conselhos Escolares como órgão máximo da escola, o Fórum dos Dirigentes eleitos, os coletivos de professores, a avaliação descritiva com a participação de professores, pais e alunos, a construção participativa do Projeto Político Pedagógico e a metodologia do Tema Gerador, construindo o trabalho e o currículo escolar a partir da pesquisa participante. Esses instrumentos criaram um processo intenso de participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da Educação Popular. Nesta revista, queremos apresentar uma pequena síntese do processo que foi desencadeado e vem sendo construído, produzindo resultados significativos para o povo chapecoense.

Quando se trata de política pública, de direito das pessoas, a participação popular faz qualidade social, faz cidadania, faz desenvolvimento. Um grande abraço para todos que fazem parte da educação que estamos construindo. Um grande abraço para aqueles que insistem na construção de uma nova sociedade, de um novo homem e de uma nova mulher, de um novo mundo, onde a vida digna e a felicidade das pessoas sejam as razões de nossas lutas e o resultado das nossas ações.

Prefeitura Municipal de Chapecó

Imagens 1 e 2: retiradas da revista "Educação com participação popular", publicada pela gestão do município de Chapecó em 2000 (p.6 e 7).

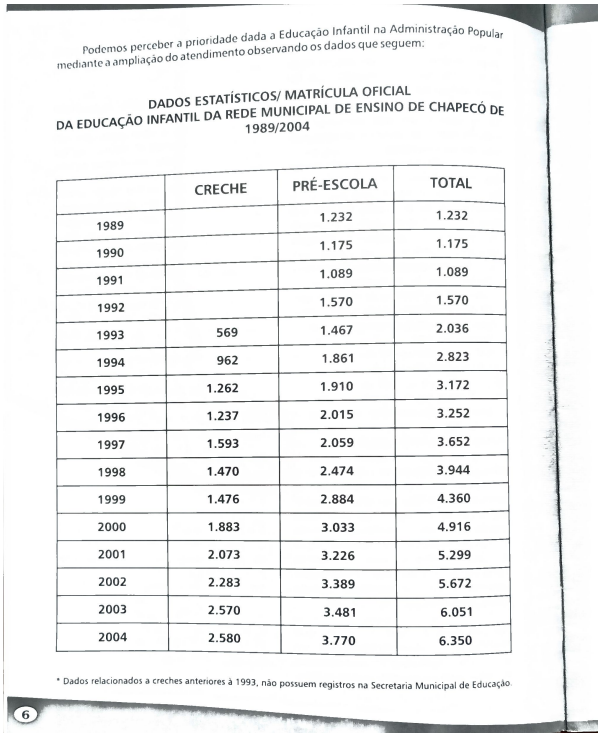
Sobre a concepção de criança como sujeito, objeto desta categoria, a revista não aponta com clareza como enxerga as crianças e as infâncias por se tratar de um conteúdo de apresentação das propostas da Educação Popular para os cidadãos chapecoenses de maneira resumida e com linguagem acessível. No trecho: [...] considerando o mundo infantil, na construção da autonomia da criança enquanto sujeito social (CHAPECÓ, 2000, P.11), podemos inferir que a partir dos pilares estabelecidos como fundamentais para educação citados na introdução da revista (democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo) e que a visão, baseada no autor Paulo Freire, de que a educação precisa ser libertadora para ser transformadora e partir das realidades para se construir novos conhecimentos, é possível compreender que as crianças são consideradas sujeitos participativos desse processo e que o tempo da infância está assegurado como direito fundamental.

A Educação Infantil ganha diretrizes mais consistentes a partir da LDB 9.394/96, em

que o município de Chapecó é um dos primeiros do estado de Santa Catarina a integrar essa fase da escolarização ao ensino público, estabelecendo diretrizes, proposta curricular adequadas e espaços para as crianças, com a intenção de popularizar e universalizar o acesso às instituições pelas crianças de 0 a 5 anos. Portanto, apesar de não conseguir acesso às propostas curriculares da Educação Popular na íntegra e que a revista apresenta de maneira resumida e pouco específica os conceitos abarcados por essa proposta, foi possível identificar que os conceitos de criança e infância estão associados a ideia de sujeitos autônomos, que necessitam de espaços específicos de aprendizagem, com educadores qualificados para que possam se desenvolver, a partir de seu "mundo infantil", respeitando seu tempo e espaço de ser criança.

O segundo documento que compõe essa categoria é a revista **"Em discussão: educação infantil pública municipal de Chapecó"**, publicada pela gestão municipal em 2004, que seguiu diretrizes semelhantes à Educação Popular, proposta em 2000 para a Educação Infantil. Nesse texto podemos acompanhar entrevistas, com falas transcritas, de coordenadoras da Educação Infantil municipal que atuavam em 2004, mães e crianças que frequentavam os CEIMs. Um registro memorável e significativo também para a pesquisadora e referência importante dessa pesquisa, Isabel Spigolon Azambuja, presente no texto da revista com uma das entrevistadas, respondendo a questões sobre os espaços e sentidos da Educação Infantil municipal.

A revista aponta, além das entrevistas, uma tabela com dados sobre as matrículas ativas na Educação Infantil no período de 1989 a 2004, apresentada abaixo. Nesse período, as creches e pré-escolas eram divididas entre poder público e comunitário, representado pelas creches domiciliares e comunitárias, em que membros da comunidade como familiares dascrianças auxiliavam na rotina escolar e pedagógica nesses espaços, além do aporte financeiro.



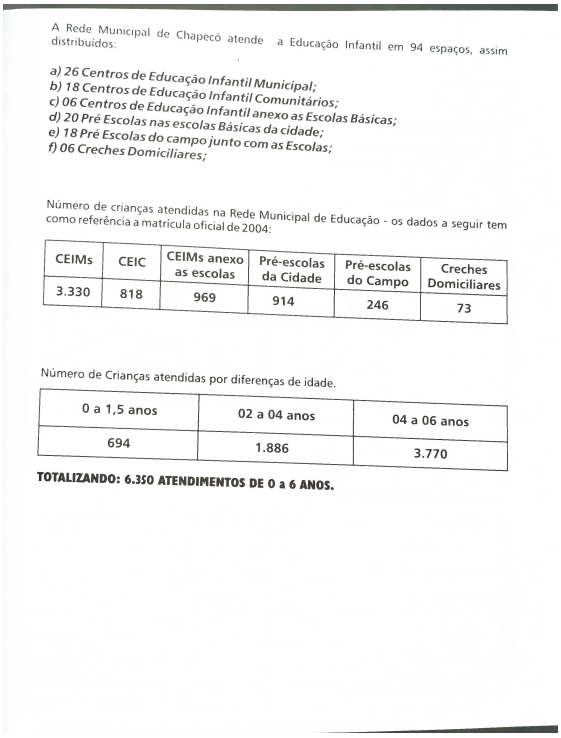
Podemos perceber a prioridade dada a Educação Infantil na Administração Popular mediante a ampliação do atendimento observando os dados que seguem:

DADOS ESTATÍSTICOS/ MATRÍCULA OFICIAL
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ DE 1989/2004

	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
1989		1.232	1.232
1990		1.175	1.175
1991		1.089	1.089
1992		1.570	1.570
1993	569	1.467	2.036
1994	962	1.861	2.823
1995	1.262	1.910	3.172
1996	1.237	2.015	3.252
1997	1.593	2.059	3.652
1998	1.470	2.474	3.944
1999	1.476	2.884	4.360
2000	1.883	3.033	4.916
2001	2.073	3.226	5.299
2002	2.283	3.389	5.672
2003	2.570	3.481	6.051
2004	2.580	3.770	6.350

* Dados relacionados a creches anteriores à 1993, não possuem registros na Secretaria Municipal de Educação.

6



A Rede Municipal de Chapecó atende a Educação Infantil em 94 espaços, assim distribuídos:

a) 26 Centros de Educação Infantil Municipal;
b) 18 Centros de Educação Infantil Comunitários;
c) 06 Centros de Educação Infantil anexo as Escolas Básicas;
d) 20 Pré Escolas nas escolas Básicas da cidade;
e) 18 Pré Escolas do campo junto com as Escolas;
f) 06 Creches Domiciliares;

Número de crianças atendidas na Rede Municipal de Educação - os dados a seguir tem como referência a matrícula oficial de 2004:

CEIMs	CEIC	CEIMs anexo as escolas	Pré-escolas da Cidade	Pré-escolas do Campo	Creches Domiciliares
3.330	818	969	914	246	73

Número de Crianças atendidas por diferenças de idade.

0 a 1,5 anos	02 a 04 anos	04 a 06 anos
694	1.886	3.770

TOTALIZANDO: 6.350 ATENDIMENTOS DE 0 a 6 ANOS.

Imagens 3 e 4: retiradas da revista "Em discussão: educação infantil pública municipal de Chapecó", publicada pela gestão do município de Chapecó em 2004 (p. 6 e 7).

Comparando os dados coletados em 2004 sobre o número de matrículas na Educação Infantil chapecoense, que era de 6350 crianças com idades entre 4 meses e 6 anos, segundo a tabela apresentada na revista e o Censo Escolar realizado em 2024, que aponta 23372 matrículas, foi possível identificar que o número de crianças matriculadas nos CEIMs aumentou significativamente, em uma média de 850 novas matrículas por ano. Esses dados são significativos para compreendermos que os investimentos no fortalecimento da garantia do direito ao acesso a educação que as equipes de gestão municipal com base na Educação Popular (1997-2000 / 2001-2004) abriram horizontes para que políticas educacionais avançassem e se enraizaram como indispensáveis para garantir a qualidade e a popularização do acesso a Educação Infantil.

A partir desse recorte, que se integra a teia de saberes que constituíram essa pesquisa, procurou-se às concepções de criança e infância, que por se tratar de uma entrevista com perguntas específicas sobre a organização dos espaços institucionais pensados para Educação Infantil não foram encontradas com clareza, entretanto, foi possível inferir, através das falas das coordenadoras entrevistadas que a organização das instituições era pensada a partir do que se entendia como necessidades das crianças, como coloca Liane Rogéria Martini, dizendo que as instituições devem ser um espaço para sujeitos que "interpretam o mundo a partir do seu tempo de vida" (p.10), fazendo uma referência ao tempo da infância. Corroborando com esse

pensamento da infância Rejane Bragagnolo, outra coordenadora entrevistada, enfatizando que:

> Pensar um espaço de trabalho para essas crianças, é pensar espaços diferenciados que respeitam as crianças como crianças. Portanto, precisam ser espaços alegres, coloridos, de múltiplas linguagens e não só da linguagem escrita, mas das diferentes linguagens que os sujeitos vão construindo ao longo de suas vidas. Isso as crianças vão expressando nos gestos, na oralidade, nas brincadeiras, nas representações que fazem no seu mundo infantil. (CHAPECÓ, 2004, p.11).

Nessa fala, é possível perceber que as concepções de criança e infância que guiaram os projetos de organização dos espaços e a intencionalidade do trabalho institucional perpassa pelo âmbito da THC, que compreende que as crianças são sujeitos únicos, vivendo em seu período histórico da infância com suas especificidades e saberes constituídos através das relações estabelecidas socialmente. Essa concepção se explicita quando a entrevistada fala que os espaços precisam respeitar as "crianças como crianças" e que os espaços que respeitam o "tempo de vida" das crianças precisam de características alegres, como cores, brinquedos e objetos que remetem a um lugar feliz e acolhedor, trazendo a perspectiva de ser criança para o olhar da ludicidade e da brincadeira a partir da realidade.

Após olhar para as revistas precisei fazer uma ruptura cronológica nos documentos analisados, pois do período de 2004 a 2012, conforme descrito na Tabela 1, não foram encontrados documentos oficiais que pudessem oferecer pistas ou construir um diálogo com o objeto de pesquisa. Entretanto, os Projetos Político Pedagógico da rede municipal publicados em 2012 e 2013, dispõe um breve capítulo sobre a história da trajetória da educação municipal e os marcos legais que levaram à estruturação das etapas de escolarização pública.

Como mencionado anteriormente, a estrutura e escrita dos projetos se assemelham nos documentos publicados entre 2012 e 2020, portanto, para constituir a análise na pesquisa, optei por utilizar o documento publicado em 2013, por apresentar algumas alterações e atualizações em relação ao anterior. Para que o recorte temporal de 8 anos fosse contemplado na pesquisa, mesmo que de forma breve, destaquei alguns excertos do PPP de 2013 que ilustraram esse período.

> A Educação Infantil no Município de Chapecó até o ano de 1985 tinha cunho assistencial, sendo que a primeira instituição de Educação Infantil municipal localizava-se no Bairro Bela Vista e iniciou suas atividades em 1978 no Jardim de Infância Cantinho da Criança, ligada à Secretaria de Promoção Social. O principal objetivo era a nutrição para as crianças de 3 (três) e 4 (quatro) anos, já os de 5 (cinco) e 6 (seis) anos eram atendidos por monitores que recebiam formação pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Em outras situações, o atendimento era realizado por mães das comunidades com o apoio da Legião Brasileira de Assistência - LBA e preferencialmente para crianças que "necessitavam de assistência social". (CHAPECÓ, 2013, p.22)

A partir desse excerto, parece ficar evidente que as instituições tinham objetivos

assistenciais estabelecidos e que não abrangiam todo o período da pequena infância (de 0 a 3 anos), pois se tratavam de lugares que atendiam crianças acima de 3 anos e se preocupavam em garantir o direito básico da alimentação, deixando o ensino e o fazer pedagógico para a idade pré-escolar, atendido pelos monitores do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Após esse período, movimentos como a Educação Popular mobilizaram as discussões acerca da necessidade de diretrizes específicas para a Educação Infantil e após a IV Conferência Municipal de Educação que aconteceu em 2005, foram implementadas propostas mais específicas para essa etapa da educação básica.

> A partir do ano de 2005, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal foi reorganizada juntamente com os profissionais e elaborado um quadro curricular por níveis (berçário, maternal e pré-escola), considerando as linguagens da infância. No ano seguinte, implantou-se o Projeto Abraçando a Infância, que visava à municipalização das Creches Comunitárias, resultando na qualificação do trabalho pedagógico, da infraestrutura e ampliação do atendimento. (CHAPECÓ, 2013, p.24).

O período entre 2005 e 2008 foi marcado por várias mudanças relevantes na organização municipal, pois além do Projeto Político Pedagógico, em 2007 instituiu-se o **Plano Municipal de Educação,** que estabeleceu metas e diretrizes para dez anos e incluiu todas as áreas da educação básica. Nesse mesmo período, os atendimentos nas creches passaram a contemplar a fase da pequena infância e com a municipalização, garantiu-se um olhar pedagógico que se ocupou do desenvolvimento das crianças para além da assistência, embora a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social trabalhassem em conjunto no acompanhamento das crianças e famílias.

O município de Chapecó seguiu movimentos de estruturação na educação por forte influência nacional, pois a partir da LDB 9.394/96, marco legal para a educação brasileira, que os agentes da administração municipal se integraram nas discussões acerca da educação, observando com maior rigor e estabelecendo metas para alcançar um novo patamar da educação pública, cumprindo o que exigiam as novas diretrizes nacionais.

O recorte apresentado pelos documentos demonstra a relevância de se manter viva a memória do caminho percorrido para chegar às conquistas que a etapa da Educação Infantil se encontra atualmente, embora seja necessário olhar e pensar novas políticas que priorizem a valorização dos profissionais da educação e os direitos das crianças. Partindo desse ponto de vista e de retomada histórica, a seção seguinte aborda sobre a busca das **concepções de criança e o tempo da infância** que são discutidos no escopo dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Currículos da Educação Infantil municipal. elaborados a partir do marco legal, mencionado anteriormente, redigido em 2007, que compuseram o acervo de análise.

3.2 Criança e o tempo da infância: olhares que atravessam o tempo

Esta seção se propõe a prosseguir a discussão iniciada anteriormente, focando nos documentos educacionais como o Projeto Político Pedagógico de 2013 e os Currículos da Educação Infantil municipal publicados em 2019 e 2023, contemplando os documentos selecionados para análise. Em ordem cronológica, início com a análise do texto do PPP de 2013, na busca de encontrar o que a proposta abraça como **concepção de criança e o tempo da infância.** Nessa procura, encontrei uma discussão sobre a base teórica que orientou a escrita do PPP apresentando como principais autores Vigotski (2008), com a THC e Demerval Saviani (2005), com a Pedagogia Histórico Crítica (PHC). Os autores e colaboradores do documento se ocuparam em elaborar um capítulo consistente sobre as bases teóricas que sustentavam a estrutura da educação na época, explicando os caminhos a serem percorridos pelo conhecimento.

> A contribuição da teoria de Vygotsky nos faz compreender o papel da linguagem, da brincadeira e das interações no desenvolvimento infantil, apontando que a construção do conhecimento acontece no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com a apropriação de signos e instrumentos dentro de um contexto de interação. (CHAPECÓ, 2013, p. 42)

Neste capítulo, os colaboradores conectaram as bases teóricas aos processos de ensino-aprendizagem, destacando as contribuições da THC para a construção da prática educativa na Educação Infantil, usando como conceitos-chave: linguagem, brincadeira, jogos, brincadeira de faz de conta e brinquedo. Em relação a PHC, colocou-se como principal caminho para construção do conhecimento no Ensino Fundamental, estruturando a prática pedagógica a partir do conceito da prática social apresentado por Saviani.

> A função social da Instituição Educativa reside na socialização do saber sistematizado às camadas populares, abrindo espaço para que essas forças emergentes se insiram num processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (CHAPECÓ, 2013, p. 47)

Assim como a base teórica estruturada, a concepção de criança apareceu vinculada a THC, utilizando as nomenclaturas “criança” e “educando” para se referir às crianças que frequentavam as instituições de Educação Infantil, diferenciadas somente pela faixa etária para a distribuição nas turmas de berçário (0 a 2 anos), maternal (2 e 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

> Sendo o educando, sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o trabalho pedagógico deve respeitar a infância, neste sentido, os princípios que a norteiam na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, consideram as especificidades afetivas, emocionais, culturais, sociais e cognitivas, bem como o exercício da cidadania. O educando deve ser respeitado em todos os seus direitos,

> diferenças individuais, sociais, econômicas, étnicas, religiosas e culturais. Respeitado em seu direito de brincar, ser atendido nos aspectos de cuidados e viver experiências prazerosas. Entende-se que, enquanto sujeito, constrói seu conhecimento na interação, na troca de experiência com o outro e com o meio em que vive. (CHAPECÓ, 2013, p. 53)

Nesse sentido, o PPP considerou a criança como um **sujeito de direitos**, ativo em seu processo de aprendizagem e com saberes diversos, que se constituem a partir de suas interações e caberia ao espaço da instituição educativa e profissionais da educação respeitar as especificidades da criança e de seu tempo de vida, no caso a infância. Portanto, as concepções estavam vinculadas à criança como sujeito que está situado no período da infância, ideia que é reforçada em outros momentos no decorrer da escrita do documento.

O que a escrita do documento publicado em 2013 determinou como sujeito criança, dialoga com as concepções que atravessaram a pesquisa, com base no pensamento vigotskiano ou da escola de Vigotski, a concepção de que as crianças são sujeitos sociais, que se situam no tempo histórico da infância, que produzem cultura através de suas relações e se tornam sujeitos sociais a partir da interação e da linguagem, que se desenvolve no convívio com outros sujeitos, como nos diz Vigotski (1998) “A criança constrói ativamente seu desenvolvimento ao apropriar-se dos meios sociais de pensamento.” As crianças são sujeitos de direitos, deveres, vontades e desejos, que produzem história e cultura e se constituem a partir da prática social, nas relações que estabelecem com o mundo a partir de seus pares.

Seguindo através deste olhar, a infância pode ser compreendida como um período de desenvolvimento psíquico, que abrange as esferas culturais e sociais, partindo da premissa de que a periodização da infância integra as crianças como sujeitos sociais, que se desenvolvem a partir das interações e mediações promovidas pelos adultos. A etapa de desenvolvimento das crianças na **pequena infância** (1 a 3 anos), associa o desenvolvimento biológico e psíquico, que se constitui na aprendizagem das crianças. É necessário ressaltar que as condições sociais que a criança está inserida alteram significativamente o seu desenvolvimento, tanto na esfera biológica quanto na esfera social, que apesar de serem diferentes não se separam, porque a criança é um ser biológico e social. O desenvolvimento das crianças acontece de maneira dialética, nas duas esferas, com as ferramentas orgânicas (corpo) e inorgânicas (artificiais).

> Vigotski (2000) entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem a ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho, etc.), os últimos se referem às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros. (TULESKI, EIDT, 2016, p.38)

Nos estudos sobre o desenvolvimento infantil da Escola de Vigotski, o autor destaca que a criança passa por **3 estágios de desenvolvimento cultural**, que representam a transição do comportamento biológico para formas superiores de conduta, mediados por signos: o primeiro seria o pré-instrumental, em que a criança realiza ações sem uma ferramenta cultural específica, o segundo é o pseudoinstrumental, em que a criança reproduz através da fala ou ações, sem necessariamente saber os motivos pelos quais realiza tal ação e o terceiro o estágio é o **instrumental**, em que as atividades são internalizadas, se tornando aprendizagem. É nesse estágio de desenvolvimento instrumental que as instituições de Educação Infantil deveriam olhar com mais atenção, para que os conhecimentos sistematizados se tornem aprendizagem e sejam internalizados a partir da mediação do adulto, nesse caso, as professoras e professores que trabalham com crianças bem pequenas.

> Se, durante o primeiro ano de vida, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é marcado por seu desenvolvimento de maneira independente, configurando o que Vigotski (1996) nomeia de etapa pré-linguística, a etapa seguinte (por volta dos 2 anos) será marcada pela descoberta da função social do signo e pelo entrecruzamento do pensamento e da linguagem. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 115).

Nesse sentido, as crianças bem pequenas que frequentam as instituições educativas já estão em desenvolvimento, sendo assim, cabe a esses espaços organizar ambientes e o trabalho pedagógico com a intenção de acolher e potencializar esse desenvolvimento. Como Martins (2011) nos convoca para refletir:

> Aos conteúdos de interferência indireta, denominamos de formação operacional, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos.
> Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. (p.95).

Esses conteúdos de formação operacional destacados pela autora atuam nos processos psicológicos elementares, para complexificar a estrutura e funcionamento das funções culturais em processos psicológicos superiores, como por exemplo: ensinar a criança a usar objetos como brinquedos, talheres e ensinar funções como cumprimetos (dar tchau com a mãozinha). Todas essas situações podem ser proporcionadas pelo adulto responsável pela criança, sejam pais, avós, irmãos, pessoas de seu convívio. Logo, a etapa da Educação Infantil se torna fundamental para que as crianças tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Contudo, diferentemente das etapas posteriores da escolarização, esses conhecimentos não se organizam prioritariamente na forma de conteúdos

disciplinares sistematizados.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico deve possibilitar experiências que favoreçam o conhecimento do próprio corpo, o desenvolvimento de hábitos de higiene, saúde e alimentação saudável, bem como a construção da percepção de si e do outro como sujeitos inseridos em um contexto social. Além disso, é necessário promover situações que contribuam para o desenvolvimento psicomotor, para a ampliação das habilidades de comunicação e para a vivência de interações em grupo. Também se destacam experiências relacionadas ao autocuidado e à aprendizagem de reconhecer, expressar e lidar com emoções e sentimentos. Dessa forma, a Educação Infantil constitui um espaço **privilegiado** para a apropriação de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais.

Seguindo, em relação aos demais documentos, foi possível constatar a partir da leitura, que desde o PPP publicado em 2013 até o documento elaborado e publicado em 2017, a estrutura e o conteúdo seguiram iguais, com alterações pontuais referentes a números de matrícula, população e dados estatísticos sobre a cidade. Embora não tenha acessado às publicações dos PPPs de 2014, 2015 (só partes da matriz curricular) e 2018, foi possível estabelecer um parâmetro entre os documentos analisados anteriormente nas discussões teóricas acerca da infância, da criança como sujeito, do protagonismo infantil e o papel das professoras e professores como mediadores do conhecimento a partir das linguagens, objetivos, conteúdos e sugestões de metodologias para se alcançar a aprendizagem.

Os documentos estudados até esse momento mostraram preocupação e empenho em desenvolver uma proposta para a educação infantil com qualidade para as crianças chapecoenses, passando por reorganizações curriculares em 1997, com a proposta da Educação Popular, que orientava a elaboração de documentos de acordo com a realidade de cada comunidade escolar; em 2005, que passou a utilizar como referenciais teóricos autores na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e em 2012, que chamou os professores que atuavam na Educação Infantil para novas reflexões e atualizações da proposta curricular.

Em 2017, quando a BNCC foi promulgada como currículo norteador para a educação básica em todo o território nacional, a Secretaria de Educação municipal organizou Grupos de Trabalho (GTs) para estudar a proposta curricular do documento e construir um currículo para a Educação Infantil de Chapecó, que contemplasse as linguagens, os direitos de aprendizagem, as habilidades e conteúdos que deveriam ser desenvolvidos em cada faixa etária, seguindo as orientações da Base e introduzindo elementos regionais para caracterizar um currículo para o território chapecoense. Além do movimento nacional, o estado de Santa

Catarina se mobilizou para a elaboração do Currículo Base do Território Catarinense, que abrange todas as etapas da educação básica e ensino técnico.

O municipio seguiu em um movimento nacioanl em relação ao estudo da Base, com o objetivo de formular um currículo que se adequasse as novas orientações. Em contraponto ao que se estabelecia em estados e municipíos, foram realizadas diversas pesquisas que apontaram possíveis defasagens e lacunas que o estabelecimento de um currículo nacional poderia acarretar na educação básica nacional, principalmente, pela influência massiva de setores privados da sociedade e valores pessoais, que foram levados em consideração para a escrita do texto.

O cenário político brasileiro passava por instabilidades, pois com o impeatchiman sofrido em 2016, a base do governo eleito foi redefina radicalmente e a agenda de projetos com impactos sociais, que continuariam beneficiando a população em geral, foi "abandonada" e o vice-presidente assume a agenda do empresariado, abordando pautas que beneficiaram uma pequena parte da população. Nesse contexto, a BNCC foi finalizada em sua terceira versão e publicada.

> A terceira versão, agora no Governo Temer, trazida a público dia 06 de abril de 2017 apresenta uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem na educação infantil, contrariando totalmente as diretrizes curriculares desta etapa de ensino. Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em "estágios" de desenvolvimento. A Pedagogia das Competências, na 3ª versão da BNCC, retorna ao modelo dos parâmetros curriculares elaborados no final da década dos anos de 1990 e considerada superada por número significativo de especialistas europeus. A retirada dos conceitos de gênero e de orientação sexual, de uma das dez competências a serem promovidas nas escolas, expressa o retrocesso dessa concepção e a atuação de grupos religiosos em negociação direta com o governo para a retirada dessas questões. (ALERARO, 2017, p.215)

Nesse movimento, se constitui o **Currículo Base da Educação Infantil municipal de Chapecó (CBEI) publicado em 2019**, que carregou partes das propostas anteriores, como a história da Educação Infantil no município, porém se organizou em prol de cumprir as novas exigências e atualizações a partir do que foi estabelecido pela BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense (2018).

> A partir da homologação da BNCC, pautada no PNE-Lei 13.005/2014, no final do ano de 2017, tem-se um documento de caráter normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para a formação integral da criança e todos os estados e municípios devem adequar seus currículos a este documento. (CHAPECÓ, 2019, p.11).

Para que esse movimento de adequação às novas propostas acontecesse, a Secretaria Municipal de Educação organizou os GTs, que integraram professoras atuantes nos CEIMs, coordenadores e gestores, que estudaram os PPPs anteriores e os documentos nacional e

estadual para reformular o PPP da rede municipal e organizar o CBEI de 2019.

> Acompanhando esse movimento, a Secretaria de Educação de Chapecó – SEDUC, mobilizou a organização de todo processo para reorganização curricular adequando-se a BNCC (2017). Para tanto, no início de 2019, criou-se um Grupo de Trabalho (GT) para elaboração do Currículo Base da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó/SC, com representatividade de professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Este grupo subsidiado pela BNCC (2017), pelo Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó, do Currículo Base do Território Catarinense, das Diretrizes Curriculares da Região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), elaborou uma Versão Preliminar do Currículo Base da Educação Infantil da Rede da Rede Municipal de Chapecó/SC, com coordenação do setor de Planejamento Educacional e da Equipe da Educação Infantil da SEDUC e revisão da professora Regina Shudo. Após a conclusão desse trabalho, a versão preliminar passou por apreciação de todos os professores da Rede, onde puderam contribuir com sugestões e alterações para a versão final do documento. (CHAPECÓ, 2019, p.12).

O cotejamento de documentos anteriores, permite inferir que, o documento publicado em 2019 apresentou alterações significativas em relação à elaboração de um currículo voltado para Educação Infantil e as especificidades das crianças que vivenciavam esse espaço. O documento trouxe a concepção de criança e infância associada de maneira clara, com referência nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e em Àries (1986).

> A criança é vista como parte desse mundo, um ser histórico-social, protagonista do seu conhecimento e desenvolvimento. Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidades. A criança elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia, assim, busca compreender o mundo e a si mesma, experimentando as significações que constrói, as quais podem modificar-se a cada interação. (CHAPECÓ, 2019, p.14).

O CBEI mencionava a criança como sujeito histórico e social, embora neste momento não embasada na THC, mas na visão sociológica e histórica, citando Philippe Àries para explicar como a aprendizagem estaria sendo pensada no decorrer do documento.

> Dessa maneira, a concepção de criança aqui apresentada, concebe a aprendizagem como resultado da experiência social de interação pela linguagem e pela ação. As situações de aprendizagem mediadas permitem à criança ampliar sua experiência de mundo, apropriando-se de novos conhecimentos, da mesma maneira em que vivencia o conhecimento historicamente produzido. (CHAPECÓ, 2019, p.15).

Na sequência o documento descreveu os princípios estruturantes (éticos, estéticos e políticos) para um currículo pensado nas DCNEI (2009) e que se materializaram na forma dos **Seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento** propostos na BNCC: **conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se**. Esses direitos, segundo o currículo (p.16) "preconizam assegurar condições de aprendizagens para que vivenciem situações onde construam significados de si, dos outros e sobre o mundo físico, social e natural".

Além de incluir os Direitos de Aprendizagem, o documento integra outros aspectos

importantes da BNCC como os **Campos de Experiências** e os **Objetos de Aprendizagem** como forma de organização da Matriz Curricular para a Educação Infantil, aderindo também a nomenclatura de acordo com a faixa etária proposta pela Base, utilizando o termo "Crianças bem pequenas" para as turmas antes nomeadas como Maternal, que englobam crianças entre 2 e 3 anos, faixa etária em foco na pesquisa.

O CBEI de 2019 seguiu mencionando e integrando trechos importantes da BNCC e outros documentos nacionais, como as DCNEI (2009, 2013) que enfatizavam a necessidade da elaboração de um currículo voltado para a Educação Infantil, pois essa fase da educação básica tem particularidades por se tratar da organização de espaços e propostas que envolvam sujeitos únicos em desenvolvimento, que ocupam um tempo histórico singular e cheio de potencialidades, que é a infância.

Contudo, foi possível analisar que as concepções de criança como sujeito e o tempo da infância se fizeram presentes na estruturação do currículo de 2019, embora estejam embasadas em referenciais teóricos distintos, como a BNCC (2017) e o Currículo Base do Território Catarinense (2019) e na perspectiva histórico-cultural, sendo possível perceber um esforço dos organizadores/autores para adequar a escrita às novas diretrizes e ainda assim, manter o referencial teórico que viera sendo proposto nos documentos que antecedem o documento publicado em 2019. A escrita do documento demonstrou a preocupação com a aprendizagem das crianças bem pequenas, assim como as demais faixas etárias presentes na Educação Infantil, embora o foco principal da escrita tenha sido se adequar às resoluções e orientações propostas pelas diretrizes atuais.

Até esse momento, foi possível observar que desde os primeiros documentos, os agentes públicos à frente da Secretaria de Educação municipal demonstraram preocupação com as crianças e suas infâncias e em como esses sujeitos viveriam esse período da vida dentro das instituições de Educação Infantil no município. Esse currículo ocupou o espaço de tempo entre 2019 e 2023, onde o currículo municipal para a educação básica passa por uma reestruturação, revisando nomenclaturas, estrutura, organização dos espaços e orientações para o planejamento dos professores. O Currículo Base da Educação Infantil municipal de 2023 continuou com esse objetivo de tornar a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem, com um olhar diferente voltado para a educação das crianças bem pequenas.

A partir da leitura atenta do documento, observei os aspectos considerados relevantes para que a Secretaria Municipal de Educação propusesse uma reestruturação curricular. Como visto anteriormente, o CBEI de 2019 foi o primeiro documento voltado especificamente para a Educação Infantil, elaborado a partir de GTs que se debruçaram sobre a BNCC e suas

orientações para adequar o currículo do município às normativas nacionais. O documento elaborado em 2023 parte do mesmo ponto, com estratégias semelhantes e com os mesmos interesses, entretanto, voltando o olhar ainda mais para as orientações da BNCC em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças bem pequenas e como desenvolvê-lo colocando a criança como protagonista desse processo.

> A Educação Infantil, a partir dos pressupostos legais e literaturas que a sustentam, teve grandes avanços nas concepções e prerrogativas que a constituem, evidenciando novas perspectivas sobre bebês e crianças pequenas e seus modos de viver. Sendo assim, a Secretaria de Educação do Município de Chapecó (SEDUC), por meio do setor de Educação Infantil, nos momentos de formação continuada, grupos de estudo, articulação e escuta ativa dos professores, visualizou a necessidade da reformulação do presente documento, trazendo à tona as infâncias e crianças como centro do processo educativo. Isso posto, no ano de 2023, formou-se um Grupo de Trabalho (GT) com os professores da Educação Infantil, visando a realização de formações continuadas que tinham por objetivo a reestruturação do Currículo. (CHAPECÓ, 2023, p.9)

Os resultados das pesquisas e estudos desenvolvidos no GT foram incorporados de maneira sutil no texto do currículo, ocupando um papel relevante para organização e reestruturação do documento municipal, com a participação de olhares e vozes dos profissionais da educação da rede. No decorrer do texto, dividido entre capítulos teóricos e metodológicos, foi possível identificar que a ideia de repensar o ensina através da prática na Educação Infantil municipal pautada na melhoria da qualidade no atendimento das crianças e no seu desenvolvimento integral é reforçada em vários momentos no decorrer do documento, evidenciando a preocupação para o cumprimento desse objetivo.

> Enquanto Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó buscamos a construção de uma práxis pedagógica que atenda às especificidades dos bebês e das crianças pequenas a partir da escuta atenta e sensível de todos os envolvidos no processo educativo. Essa escuta, num contexto de escutas plurais, requer tempo, observação, registro e reflexão para compreender e considerar os percursos educativos individuais, ter elementos e apoiar a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças a partir de um caminho que qualifique o processo educativo (Rinaldi, 2014). (CHAPECÓ, 2023, p. 14)

Em relação às concepções de criança e infância, o documento apontou em um capítulo teórico intitulado “Organizadores da Ação Pedagógica na Educação Infantil”, interligando aspectos metodológicos e concepções educacionais para explicar a importância da ação pedagógica pensada a partir da criança como centro do processo educativo, subsidiada por **organizadores**, definidos no documento como: **criança como centro do processo educativo; escuta; brincar; cuidar e educar; relações; tempos, espaços e materiais.**

> Os organizadores subsidiam a prática pedagógica, permitindo que os professores

> reflitam sobre as ações que desenvolvem, de modo a compreender como as crianças aprendem e dão sentido ao que aprendem, criando condições adequadas para que elas exerçam seu protagonismo em conjunto com os adultos, mediadores desse processo.
> Desse modo, tais organizadores se delineiam para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó como base para a organização do planejamento e da estruturação de uma Educação Infantil de qualidade, com os quais, bebês e crianças pequenas conhecem a si e ao outro, interagem e convivem na diversidade, produzindo/reproduzindo cultura e se constituindo como atores sociais. (CHAPECÓ, 2023, p. 17)

A partir dos organizadores, o documento apresentou um dos autores de seu referencial teórico, Paulo Fochi (2019), que embasa as principais concepções que o texto relaciona, em contrapartida com o Currículo publicado em 2019, que embora incorpore as adequações necessárias para seguir as orientações nacionais e estaduais, não "abre mão" das concepções atreladas à perspectiva histórico-cultural, trazendo autores como Vigotski para a discussão, assim com as propostas curriculares anteriores, como mencionado em alguns momentos. Diante dessa percepção, o discurso do Currículo de 2023 não constrói suas considerações na perspectiva da THC e assume a sociologia da infância para corroborar em suas concepções de criança e infância, que apesar de algumas distinções, apresentaram características que, de forma bem geral, semelhanças às concepções que se constituem a partir da THC.

> Compreende-se que a infância é a fase inicial da vida. Por conta disso, a infância é uma categoria da estrutura social (Qvortrup, 2010), distinta da categoria dos adultos e de outras, com manifestações e necessidades próprias, que não são melhores ou piores que as demais, apenas diferentes. Admiti-la como categoria que compõem a estrutura social, é considerar sua permanência e capacidade de intervenção no status quo, visto que os sujeitos passam por ela, mas ela permanece, composta ciclicamente por todos nós. Dessa forma, a infância é categoria permanente, porém, as formas de viver a infância, são distintas, o que denominamos: infâncias. (CHAPECÓ, 2023, p. 18).

Colocando a infância como categoria social, o texto apresentou preocupação em esclarecer que existem diferentes infâncias, protagonizadas por diferentes crianças, que se constituem a partir de seus contextos e relações sociais e enfatizou que o Currículo de 2023 tem a **intenção** de permear as próximas discussões em torno desse protagonismo infantil.

> Ao falar em infâncias, se faz necessário conceituar o grupo que a constitui, logo, corroboramos com Corsaro (2005), quando este se refere a criança como um sujeito histórico e de direitos, que integra a categoria geracional da infância, um ator social competente que se apropria/recria a/da cultura e as/das mudanças da sociedade, por pertencer a uma classe social, um gênero, uma etnia. Tendo esse olhar para os sujeitos que constituem a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, destaca-se que as infâncias e crianças aqui presentes permeiam diferentes espaços e culturas. (CHAPECÓ, 2023, p. 18).

Foi possível analisar que a escrita do documento não separa a criança da infância, as concepções se atravessam e são interdependentes, pois no discurso do texto, a infância é a categoria social a qual a criança vivencia enquanto participa, aprende e se desenvolve.

> Segundo Friedmann (2020, p.31), "[...] ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce". Dessa forma, assumimos a ideia de criança competente e ativa, que tem direito a participação e a construção de seu conhecimento, em um processo dialógico, de escuta entre crianças e adultos. (CHAPECÓ, 2023, p. 19).

Por esses motivos, o CBEI de 2023 foi elaborado fortemente com a ideia da relação com a aprendizagem tendo a **criança no centro**, como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e instruindo o adulto mediador, nesse caso, professoras e professores que atuam na Educação Infantil a pensarem e organizarem ambientes que proporcionem momentos de escuta, observação e protagonismo e com a ação pedagógica pensada a partir dos interesses manifestados pelas crianças, apesar de manter as habilidades e objetos do conhecimento propostos pela BNCC na Matriz Curricular.

> Para que a criança se torne o centro do processo educativo é necessário uma escuta atenta, que a estimule a construir suas hipóteses, perguntar, pesquisar e lidar com certos conflitos, sendo convidada a ser protagonista de sua aprendizagem com a mediação do professor, que a ajuda a construir caminhos, experimentando, assim, diferentes estratégias de aprender. Segundo Friedmann (2020, p.29), " [...] se realmente estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir estes espaços de escuta e de autoconhecimento dentro de cada um de nós". Como apresenta Pagano (2017), o aprender das crianças é feito de elaboração de diferentes hipóteses. Nesse sentido, os professores devem atuar valorizando características importantes como a capacidade metareflexiva, ou seja, a habilidade de compreender como as crianças constroem conhecimento, desenvolvem hipóteses e estratégias de aprendizagem. (CHAPECÓ, 2023, p. 20).

O discurso do currículo em análise apontou um olhar humanizado para a criança, baseado no cuidado, no afeto e na aprendizagem a partir do contexto das crianças, respeitando suas individualidades e semelhanças, que se convergem pela faixa etária, rotina escolar, habilidades a serem desenvolvidas e objetos do conhecimento, que seriam propostos pelas professoras a partir da escuta e da observação das crianças no cotidiano das instituições.

No decorrer das leituras, categorização e análise dos textos dos documentos educacionais foi possível perceber que desde os primeiros PPPs da rede municipal que se propuseram a discutir sobre a aprendizagem na Educação Infantil, colocaram as crianças como: sujeitos sociais, de direitos e deveres; que vivem o período da infância, essa subdividida nos documentos em faixa etárias; que distinguem o que as crianças devem aprender e como devem se comportar.

Embora todas as crianças necessitem de atenção primária, como alimentação, higiene, afeto, segurança, saúde e educação, a maneira como cada uma vive sua infância é definida por seu contexto de vida, pois classe, gênero, etnia, formação do núcleo familiar e condições socioeconômicas são fatores sociais que podem determinar como essas crianças irão vivenciar suas infâncias e a maneira como as instituições de Educação Infantil proporcionam a

aprendizagem à elas. O que os documentos municipais enfatizaram no decorrer do tempo e da história, é que foi preciso mudar o olhar da aprendizagem mecânica e metas numéricas para a humanidade que acontece entre quem ensina e quem aprende.

Segundo Vigotski (1991, p.33) o social não é algo que se acrescente ao indivíduo, mas é a fonte de onde surgem as funções psicológicas superiores. Para isso, precisamos aprender a ser humanos, com outros humanos. Em sala de aula com as crianças, olhar para a prática pedagógica através dessas lentes tornam o trabalho docente imprescindível para a transformação da realidade através da educação e acredito que essa perspectiva de mudança precisa iniciar na pequena infância, partindo da mediação que acontece no trabalho docente, entre a criança e o conhecimento realizada pela prática e ação das professoras e professores. Para que essa prática se torne mais significativa e potente, é preciso compreender que o trabalho docente se realiza e se organiza a partir das concepções de mundo que constituem aquele sujeito que ocupa o papel de professora e professor.

Até o momento, o relatório de pesquisa buscou abordar a primeira categoria **1) Criança como sujeito da infância,** apontando as discussões e impressões que foram possíveis a partir da Análise de Conteúdo das revistas educacionais e dos documentos institucionais do município de Chapecó que organizaram a Educação Infantil entre 2013 a 2023. Partindo desse ponto, o próximo capítulo apresenta a categoria **2) Orientações para a docência**, relacionando com as concepções de professor e prática docente dispostas e encontradas nos mesmos documentos em discussão.

4. PRÁTICA DOCENTE: concepções do sujeito professor para a pequena infância

Este capítulo apresenta as reflexões da Análise de Conteúdo dos documentos educacionais na categoria **2) Orientações para docência.** O percurso da análise aconteceu nos mesmos parâmetros da categoria 1, apresentada no capítulo anterior, seguindo em ordem cronológica das revistas de educação, para os PPPs e finalizando com os Currículos.

Inicialmente, trouxe nessa pesquisa, uma parte das motivações que me sustentaram na educação, principalmente na área em que atuei, na Educação Infantil com as crianças bem pequenas, que compartilham sua autenticidade, sua curiosidade e ânsia pela “descoberta” do mundo por meio de seus corpos cheios de energia e vitalidade. Enquanto fui professora de crianças bem pequenas, repensei meu fazer pedagógico a cada situação que emergia como um desafio, em cada particularidade, desejo, entusiasmo, inquietação e perguntas vindas das

crianças que fizeram parte do meu convívio diário nos CEIMs em que passei. A reflexão sobre a prática pedagógica resultava no questionamento: qual é o caminho que pode ser percorrido para que os conhecimentos e conceitos estruturados historicamente cheguem até as crianças de maneira significativa, a ponto de se tornarem um conhecimento novo?

Historicamente, os olhares sobre as crianças e o período da infância passaram por mudanças conceituais, sociais e culturais significativas. Com o avanço da sociedade capitalista, a cultura humana e as relações sociais se modificaram ao longo dos séculos e as crianças passaram a ser vistas como sujeitos consumidores e alvo para o mercado, que investe e segue produzindo recursos que promovem a ideia de melhorar a infância e a vida das crianças, como roupas, personagens, desenhos animados, brinquedos tecnológicos, diferenciação por gênero, como itens divididos por cor, como azul para meninos e rosa para meninas, idade e poder aquisitivo.

A materialidade da infância que atravessa essa pesquisa também atravessou as legislações educacionais do país no decorrer das décadas, como leis, diretrizes e bases curriculares, todas elaboradas com o objetivo de melhorar a educação para as crianças e suas infâncias. As orientações partiram desde a arquitetura das instituições estruturadas e adaptadas para o corpo das crianças, até as orientações para a docência, dizendo quem são ou deveriam ser, os professores que trabalham com crianças, como deveriam planejar, avaliar e qual sua importância nesse processo educativo.

Para trabalhar com essas crianças e trilhar um caminho potente para aprendizagem, as professoras e professores que escolhem o campo da Educação Infantil como área de ensino e pesquisa, precisam situar o seu fazer pedagógico em ideias, conceitos e lugares que tornam sua prática com as crianças de algum modo, transformadora. Segundo Lombardi (2020), o educador desempenha um papel fundamental na escolarização das crianças, além de transmitir os conhecimentos constituídos pela humanidade historicamente, ser professora e professor de crianças requer um posicionamento político que se evidencia nas escolhas diárias dentro das instituições de ensino.

> Para isso, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. Não revolucionamos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias e controle dessa sociedade. (LOMBARDI, 2020. p. 11-12).

Partindo dessa perspectiva, o educador tem uma função essencial na vida escolar das

crianças pois o período da infância requer uma escolarização sistematizada para que o aprendizado aconteça de maneira conceitual e não somente a partir das vivências prévias das crianças. A aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos exige da professora e do professor uma abordagem teórica e prática que movimente o conhecimento dentro da vida da criança através de objetivos (o que ensinar; porque ensinar e como ensinar) que são estabelecidos previamente pelo próprio educador, partindo das concepções e da função que assume diante da educação.

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil se constitui como espaços de excelência para a educação de crianças bem pequenas, pois a organização da rotina, do tempo e dos espaços em que as crianças se movimentam se justificam para favorecer as intervenções educativas. Para Chaves e Franco (2016), a escola assume o papel como possibilidade para o desenvolvimento humano e apropriação do conhecimento científico, segundo a teoria histórico-crítica. A maneira como as professoras e professores concebem a criança bem pequena e a sua relação com o mundo, aponta para caminhos metodológicos que refletem sobre como a aprendizagem pode acontecer para que essas infâncias sejam validadas e carregadas de sentido, a partir de uma educação que permita a mediação dialética entre a criança e o mundo para o exercício da cidadania.

Segundo Scherer (2011, p. 30).) “Para que uma criança seja sujeito de sua própria história, é necessário muito mais que um espaço limpo, seguro e acolhedor, é necessário um espaço estimulador, desafiador e organizado de maneira significativa. Para que o conhecimento novo se constitua é necessário que se pense em uma proposta pedagógica que olhe para além de suprir as necessidades das crianças, mas que crie possibilidades para seu desenvolvimento e autoconscientização. A autora destaca ainda que o educador que atua na Educação Infantil precisa olhar para o conhecimento como o produto da práxis e da mediação do meio, buscando através de sua prática pedagógica, pensar estratégias e maneiras de tornar as crianças mais autônomas e participantes de seu processo de ensino e aprendizagem, para que assim, sejam cidadãs conscientes.

> A cidadania só pode ser conquistada por meio da práxis e da luta social e política. O mundo é o que fazemos ou deixamos de fazer. O projeto educacional de Freire sempre priorizou uma prática que tivesse respeito pelo educando, aliás, que deve ser considerado como ator mais importante do processo, dando prioridade a sua conquista de conscientização e de autonomia. A autonomia faz parte do ato pedagógico e é uma das categorias centrais na obra de Freire. (SCHERER, 2011, p. 32).

Ser cidadão não se trata apenas de direitos e deveres políticos, mas de posicionamento no mundo. As professoras e professores que escolhem e orientam sua prática a partir do viés

libertário, exercem sua cidadania na atuação com as crianças, promovendo uma aprendizagem para a superação das relações de poder dominantes e traçando caminhos para que as crianças conquistem sua própria cidadania. Com os olhares que atravessaram a pesquisa, apresento na seção seguinte a análise dos documentos municipais na segunda categoria da pesquisa.

4.1 CATEGORIA 2 - Orientações para a docência

Para a elaboração dessa seção, assim como na categoria anterior, os documentos foram analisados e organizados no corpo do texto, realizando uma ponte entre a análise de conteúdo, concepções de criança e infância e como isso se relaciona com a maneira como os documentos concebem o professor e as orientações para o trabalho docente com as crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil.

Mantendo a ordem cronológica apresentada na categoria 1, iniciei a análise a partir das revistas sobre educação publicadas entre 2000 e 2004, que discutem a função do professor a partir do olhar da THC e da proposta de Educação Popular que tem referência em Paulo Freire, instituída no município de Chapecó em 1997 com a gestão popular. O primeiro documento a compor a categoria foi a **Revista "Educação com participação popular"**, publicada pela gestão municipal em 2000.

Partindo do ponto de que a educação municipal necessitava de melhorias e aprofundamento em suas práticas pedagógicas e seus documentos norteadores, além de pensar na relação entre professor e a aprendizagem, iniciou-se a elaboração de documentos que fazem parte desse percurso. Com a gestão popular de 1997 a 2004, o segmento da Educação Infantil passa a ser reconhecido e pensado como uma etapa importante da educação básica municipal, trazendo toda a comunidade escolar para olhar com diferentes perspectivas e organizar os espaços visando a participação e o desenvolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

> Num processo embasado em observações das práticas e tendo como referencial a Educação Popular Participativa, foi necessário, problematizar a forma de organização dos espaços de aprendizagem, o acesso da criança aos brinquedos, o tempo de espera das crianças (rotinas), a centralização das ações nas mãos do(a) professor(a) e as formas de planejamento. Com muitos desafios, limites e tensões à construção de uma proposta pedagógica, a partir da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, iniciou-se uma ampla discussão, envolvendo professores(as), coordenadores(as), pais e crianças, revendo os tempos, os espaços, os conteúdos, a pesquisa da realidade e os temas geradores, nos Centros de Educação Infantil – CEIs. (AZAMBUJA, 2009, p. 71)

Com as discussões nos grupos de debate e a orientação com base teórica na Pedagogia Libertadora, o tempo histórico e social da Educação Infantil é pensando para que tudo que

envolvesse o cotidiano e os espaços dos CEIMs fossem pensados para que as crianças aprendessem, além de proporcionar uma formação continuada consistente e coerente para as professoras e professores da rede municipal. A autora destaca que os CEIMs e a Educação Infantil passam a ser olhados como espaço de construção de conhecimento e investigação, a partir da organização curricular que se organiza com princípios da Educação Popular.

> Deste processo decorreu uma organização curricular, tendo como orientação geral, tomar a realidade como ponto de partida para a realidade social, afirmando a Educação Infantil como espaço público de educação das crianças. À medida que crescia o debate filosófico e pedagógico da Educação Popular, a equipe da Educação Infantil participante da formação, foi construindo indicações e possibilidades concretas, junto aos professores, para construir o espaço da creche e pré-escola, a partir de uma proposta que tivesse a criança e a comunidade escolar como sujeitos da prática, como forma de transformar a sala de aula, o parque e outros tempos e espaços a serviço do conhecimento da criança e da aproximação com um mundo infantil concreto. (AZAMBUJA, 2009, p. 72).

Assim como Azambuja (2009), descreveu em sua pesquisa uma certa urgência em relação ao processo de elaboração de um currículo que situa a criança como sujeito social e que a materialidade da infância atravessasse as experiências pedagógicas na Educação Infantil, a escrita da revista demonstrou ter o objetivo de compartilhar com a comunidade e popularizar os desafios e conquistas na área da educação municipal no período em questão, com a gestão que tinha a democracia e a transparência como aliadas do conhecimento. Após apresentar as metas educacionais para o município e trazer discussões acerca da infância e o papel dos CEIMs, a revista apontou orientações para o trabalho pedagógico dentro da perspectiva da Educação Popular.

> Na educação popular, a democracia é princípio por ser o parâmetro de gestão, de participação, de construção coletiva. É meio, porque é no processo, no exercício democrático que as pessoas se fazem democratas, e é fim porque um dos objetivos centrais da Educação Popular é construir, através dos sucessivos processos de radicalização da democracia, uma sociedade verdadeiramente democrática. (CHAPECÓ, 2000, p.8).

Nesse sentido, a concepção de quem são os educadores que trabalhavam com as crianças na Educação Infantil perpassou também pela construção de um currículo que valorizasse esta etapa da educação básica como fundamental para o desenvolvimento das crianças como sujeitos sociais, sendo uma conquista para a população chapecoense. A teoria e metodologia que embasaram as discussões e estudos sobre a necessidade de mudança na prática pedagógica dos professores eram os princípios da educação libertária, que segundo os autores da revista (Chapecó, 2000, p. 20) "[...] para que o enfoque central na aprendizagem tenha como ponto de partida o sujeito que "faz" a aprendizagem e como este constrói o conhecimento e não mais para as disciplinas com seu "rol" de conteúdos pré-determinados."

> Nessa perspectiva, com base nas leituras de Paulo Freire, de outros autores e das

> assessorias, iniciamos um movimento de reorientação curricular na construção da proposta pedagógica trabalhada na Rede Municipal de Ensino. Procuramos uma concepção metodológica que constrói a prática de sala de aula num processo interdisciplinar, considerando o sujeito humano em sua totalidade, ou seja: parte-se da prática concreta (realidade) dos homens/mulheres, teoriza-se esta prática, busca-se recortes do conhecimento científico para análise desta realidade e para a construção de uma nova ação. Essa concepção metodológica vem sendo construída na Rede Municipal de Ensino de Chapecó na EJA, nos Ciclos de Formação e na Educação Infantil, respeitadas as especificidades de cada nível, e tem como princípio a Educação Popular, que traz para a construção do conhecimento o caráter político da prática pedagógica. (CHAPECÓ, 2000, p.20)

Assim, a prática pedagógica pautada nos princípios da Educação Popular constituiu uma nova proposta de trabalho para a educação básica municipal, que era adaptada de acordo com o nível e faixa etária das crianças. A revista coloca os educadores como agentes dessa reorganização estrutural pois, para que a mudança na sociedade acontecesse através da educação, além da reorganização curricular a mudança começaria "pela postura do educador em relação ao conhecimento e pelo diálogo como essência da educação" (Chapecó, 2000, p. 21).

Para que todas as mudanças idealizadas fossem colocadas em prática na sala de aula, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação municipal organizou Formações Continuadas e acompanhou de perto o processo de inserção da proposta com o Tema Gerador como fonte do planejamento. Essa proposta de planejamento partiria dos interesses demonstrados pelo grupo de crianças. A professora ou o professor precisaria conhecer seus alunos, observar as interações (brincadeiras, conversas, jogos, teatro…) e então, propor uma problematização que estivesse presente no contexto de vida das crianças, seguindo para o caminho do conhecimento científico.

> Esse processo é enfatizado pela possibilidade de se construir, enquanto um referencial que pode levar à leitura crítica da sociedade, com referenciais mais elaborados e consistentes, gerando problematizações, constantes indagações, discussões, questionamentos, sendo um caminho para se compreender, conhecer e intervir criticamente na realidade estudada. Pressupõe uma metodologia que acredita no crescimento do indivíduo no grupo, na pergunta, no conflito (o diálogo entre as diferentes visões de mundo), na participação como forma de apropriação, construção e reconstrução do saber. (CHAPECÓ, 2000, p.22)

A metodologia de trabalho educativo com o Tema Gerador se organizava partindo de 3 momentos: 1) Estudo da Realidade; 2) Organização do Conhecimento e 3) Aplicação do Conhecimento. Partindo da realidade das crianças, o professor selecionava e problematiza os conteúdos de maneira interdisciplinar com as crianças, promovendo pesquisas, discussões, novos questionamentos e construindo um processo de "ação-reflexão-ação" (p.22) para então avaliar o processo aprendizagem das crianças considerando o que sabiam no início e o conhecimento que se constituiu a partir do diálogo e da ação reflexiva.

> É preciso, porém, enfatizar que esses três momentos não se dão de forma linear e fragmentada. Desde a pesquisa já existe conteúdo, intenções e, da mesma forma, no momento da organização do conhecimento também acontece a investigação, ou seja, esse processo de construção da prática em sala de aula, via abordagem freireana, requer que o educador se torne um constante investigador do mundo e que ele esteja num processo de construção permanente. (CHAPECÓ, 2000, p.22)

Nessa perspectiva de trabalho, o professor assumiria o papel de mediador do conhecimento científico, realizando um trabalho imprescindível para a aprendizagem das crianças, pois a partir da sua visão de mundo, sua intencionalidade, sua ação política e sobretudo transformadora, unidas aos conhecimentos acadêmicos e sua condição de professor-pesquisador que o professor chegaria na construção do conhecimento crítico através do diálogo e da escuta.

A teoria e metodologia freireana fazem parte da construção de uma visão crítica e libertadora através da educação, a qual partidos de esquerda adotaram como base para estruturar suas propostas educacionais, como aconteceu em Chapecó no período da gestão popular. Ressalto aqui a relevância desse movimento para a população e para os professores que atuaram no município e deixaram registradas suas contribuições, que nesse período cujo a materialidade histórica está gravada em pesquisas, revistas e memórias de um tempo de muito trabalho, determinação e esperança que deixou marcas nos documentos que surgiram na sequência, mesmo que estejam presentes de maneiras mais sutis, a historicidade permanece e atravessa o tempo.

O documento seguinte é a revista **“Em discussão: educação infantil pública municipal de Chapecó”**, publicada pela gestão municipal em 2004, seguindo uma proposta semelhante a da revista anterior, entretanto, apresentando uma entrevista com três representantes da Secretaria de Educação municipal.

O diálogo no texto acontece a partir de perguntas relacionadas sobre a educação municipal e como as coordenadoras entrevistadass relacionam suas vivências nas instituições com os referenciais teóricos que constituíram a proposta de Educação Popular. Na questão **“Qual é o trabalho da Educação Infantil na rede municipal?”** as educadoras destacaram que a instituição de Educação Infantil não é escola, mas “ [...] é um espaço de trabalho com crianças de 0 a 6 anos que interpretam o mundo a partir do seu tempo de vida” (p. 10) e ressaltaram que os professores assumem um papel importante na organização desse espaço, promovendo a aprendizagem a partir do planejamento das ações “pensando espaços diferenciados que respeitam as crianças como crianças” (p.11).

> O educador com sensibilidade social, faz dessas representações inicio do diálogo para construir um novo espaço enriquecido de possibilidades de aprendizagem.

> Como mediador, compreende e leva em consideração essas situações no planejamento das aulas, observando o contexto cultural e social em que vivem essas crianças. (CHAPECÓ, 2004, p.11)

A concepção sobre a prática docente estava alinhada com o que propõe Freire (1968) em relação a educação se tornar uma prática para a liberdade, concepção adotada pela proposta de Educação Popular em destaque na época. Dessa forma, quando surgiu a questão **"Quem são os educadores nesse processo?"**, uma coordenadora respondeu que:

> O educador é o sujeito que coordena e pensa os processos educativos, ampliando as possibilidades das crianças conhecerem, construindo um outro mundo. Para isso, o educador precisa SER coletivo, um sujeito que sente comunidade, que vivencia valores comunitários, que valoriza os saberes populares que as crianças trazem, compreendendo que são reflexos do grupo com o qual elas convivem. Negar seus gestos, sua fala, seu jeito, seu conhecimento é negar o grupo ao qual as crianças pertencem. (CHAPECÓ, 2004, p.19).

Além de conhecer as crianças que fazem parte da turma com que trabalha, o texto enfatiza um perfil docente engajado com o contexto escolar e com a comunidade. Consciente do seu papel como promotor de mudanças significativas na vida dos e das estudantes nas dimensões cognitiva-afetiva-volitiva. Neste sentido, coloca que a professora e o professor precisam se interessar e se integrar a comunidade e as pessoas que faziam parte do cotidiano das crianças, pois assim, seria possível entender as relações de mundo que essa criança estabelecia a partir dos saberes já adquiridos.

> Partindo desse contexto, o **papel do educador é** conhecer profundamente a realidade sócio-cultural das crianças e de suas famílias, para que o conhecimento construído esteja a serviço da libertação e da autonomia, diante das situações vivenciadas no mundo.
> O **educador é** aquele que está com "um pé" na sala de aula e outro na relação com a comunidade e na construção coletiva da Proposta Político Pedagógica a partir de um currículo popular crítico. (p. 19).

O conteúdo apresentado pela revista foi pensado como uma maneira de divulgação sobre os trabalhos realizados pelas coordenadoras e estabelecendo uma ponte entre o que pensavam as pessoas que auxiliaram na elaboração da proposta e o trabalho docente realizado em sala de aula com as crianças nas instituições de Educação Infantil. As concepções de prática docente e orientações para a docência estavam presentes de maneira subjetiva, pois apesar de aparecerem termos como "o educador é…", a base epistemológica que inspirou o pensamento das entrevistadas ficou explícita nas respostas que abordam a valorização dos saberes populares; a educação para a libertação e autonomia e o planejamento valorizando o contexto social das crianças.

Após contemplar a análise das revistas educacionais publicadas em 2000 e 2004, coloco em tela o documento do Projeto Político Pedagógico publicado em 2013, que

apresentou orientações diferentes em relação à proposta de Educação Popular que se constituiu anteriormente, entretanto, manteve a base epistemológica que orienta a prática pedagógica. Apropriando-se de Vigotski (1993) para explicar o trabalho docente na Educação Infantil e Saviani (2005) e a Pedagogia Histórico-Crítica para explicar a ação pedagógica no Ensino Fundamental, os autores aparecem no texto como principais bases teóricas para pensar a prática docente e as orientações para a docência.

> "[...] para que ocorra a aprendizagem significativa, a escola deve ter um ponto de partida, os conhecimentos espontâneos já construídos pelos educandos, a partir da intervenção do educador, devem ser ampliados até a apropriação dos conceitos científicos, assim a escola tem papel fundamental na construção do ser psicológico dos indivíduos.
> Assim, Vygotsky afirma que o papel do professor é essencial, interferindo na ZDP, provocando avanços para conceitos que não aconteceriam espontaneamente. (OLIVEIRA, 2005, p.62)."O único bom ensino, afirma Vygotsky é aquele que adianta o desenvolvimento" A intervenção na escola é processo pedagógico privilegiado.
> Na prática pedagógica, essa concepção se constrói a partir da atenção, do desenvolvimento da memória, da observação, da abstração, da capacidade de estabelecer comparações e produzir sínteses, o que envolve constante atividade mental por parte do aprendiz. (CHAPECÓ, 2013, p.43).

O documento definia a escola como um lugar indispensável para que a prática docente acontecesse como um processo de aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos, sendo ela a detentora desses saberes, que são essenciais para a humanização das crianças. Em relação às instituições de Educação Infantil, essa prática docente deveria considerar os processos cognitivos de aprendizagem e desenvolvimento psicológicos das crianças, seguindo a base de Vigotski (1993), olhando para as crianças como sujeitos ativos de sua aprendizagem.

> Sendo o educando, sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o trabalho pedagógico deve respeitar a infância, neste sentido, os princípios que a norteiam na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, consideram as especificidades afetivas, emocionais, culturais, sociais e cognitivas, bem como o exercício da cidadania. O educando deve ser respeitado em todos os seus direitos, diferenças individuais, sociais, econômicas, étnicas, religiosas e culturais. Respeitado em seu direito de brincar, ser atendido nos aspectos de cuidados e viver experiências prazerosas. Entende-se que, enquanto sujeito, constrói seu conhecimento na interação, na troca de experiência com o outro e com o meio em que vive. (CHAPECÓ, 2013, p. 53).

Segundo Chaves e Franco (2016), no início da pequena infância (1 e 3 anos), os adultos que convivem com as crianças são o centro da atenção e conforme ela vai se desenvolvendo física e psicologicamente, a atenção passa para os objetos e as possibilidades de exploração. O PPP de 2013 destaca que para esse envolvimento das crianças com a aprendizagem, era necessário pensar a prática docente a partir das diferentes **linguagens do conhecimento** (Oral e Escrita; Artística; Natureza e Sociedade; Matemática e do

Movimento). Nesse sentido, a professora e professor que assumem o papel de regentes da turma, como pedagogos, se destacaram nas relações e no tempo com as crianças bem pequenas e a mediação entre os conhecimentos de mundo, pois seu trabalho se realizaria na convivência diária com essas crianças, participando em todos os momentos da rotina escolar, que também são pensados para promover a aprendizagem.

> A partir das Linguagens do Conhecimento, cabe ao **educador regente** da turma, além do cuidar, criar condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional, planejar e organizar a prática educativa, centrada no caráter lúdico da aprendizagem, onde as interações aconteçam através da imaginação, da brincadeira, das pesquisas, dos desafios cotidianos, no contato com a natureza, permitindo assim, o desenvolvimento das capacidades de expressão em suas múltiplas linguagens. (CHAPECÓ, 2013, p. 57).

Assim, o PPP de 2013 se preparou para as atualizações em relação às orientações nacionais da educação, pois nesse período iniciavam as discussões a cerca de uma base comum para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que se integraria aos currículos municipais, estaduais e federais. Em concordância com o que foi apresentado na Categoria 1, o PPP de 2013 seguiu na linha das concepções da THC para explicar as relações entre as crianças bem pequenas, a aprendizagem, o desenvolvimento e o papel do professor como mediador entre a criança e o mundo.

> Todas as ações que envolvem o educando no seu dia a dia dentro das instituições de ensino estão relacionadas ao currículo, algo vivo e dinâmico que vai além do domínio de informações ou simplesmente do desenvolvimento do raciocínio. Essa experiência é caracterizada pelo desenvolvimento de modos de pensar e de sentir, que implicam em aspectos como a sensibilidade, a reação frente às situações vivenciadas e o gosto pelas manifestações culturais. (CHAPECÓ, 2013, p. 55).

O próximo documento que compõe a categoria é o Currículo Base da Educação Infantil municipal de 2019. Nesse documento a maneira como concebem o processo de aprendizagem das crianças permanece ancorado em Vigotski e Wallon, priorizando a teoria psicológica com base nas Zonas de Desenvolvimento (ZD), que se ampliam a partir da mediação dos instrumentos reais e dos signos, tornando a atividade humana e as relações sociais primordiais para o desenvolvimento das crianças como sujeitos sociais. Na perspectiva adotada pelo documento e que também é o olhar que me orientou nesta pesquisa, a criança aprende e se desenvolve a partir das relações mediadas pelos instrumentos e pelos signos, que acontece através dos adultos e de outras crianças, que se convertem em atividade humana.

> É importante mencionar ainda, que é a partir da postulação desses dois níveis de desenvolvimento real e potencial, que Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal. A zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre esses dois níveis de desenvolvimento: entre o que a criança já é capaz de fazer e o que ela pode vir a fazer. Nesse sentido, o papel do educador é justamente o de intervir na ZDP,

> antepondo o desenvolvimento da criança através do aprendizado. (CHAPECÓ, 2019, p.24).

O currículo de 2019 organizou e orientou o trabalho docente em 4 eixos, que começaram a ser estruturados ainda no PPP de 2013, que foram considerados indispensáveis e inseparáveis para o planejamento das ações pedagógicas e atuação docente com as crianças na Educação Infantil, com base no referencial teórico e nos documentos norteadores como a LDB 9.394/96, as DCNEI (2013), a BNCC (2017) e o Currículo Base de Santa Catarina (2019), descrevendo atribuições para o professor em cada um:

1) Interações e brincadeiras: nesse eixo, o papel do professor é orientado em três momentos, todos direcionando para que as brincadeiras sejam meios de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças através da prática pedagógica, sendo necessário que o professor se coloque como mediador entre a brincadeira e a criança; observador, para planejar as brincadeiras com intencionalidade e tenha um papel ativo durante as brincadeiras, para assim auxiliar a criança a se desenvolver através da ludicidade.

> Existem brincadeiras para todas as idades e com as mais diversas finalidades, por isso, o papel do professor é de fundamental importância na mediação das ações da criança, devendo viabilizar mecanismos para que a ludicidade seja efetivada na construção de novos conhecimentos, proporcionando experiências e auxiliando o uso das diferentes linguagens. Assim, cabe ao professor, como mediador do conhecimento, pensar intencionalmente quais brincadeiras serão pertinentes para alcançar os objetivos que se propôs. (p. 20)
> Segundo as DCNEI (2013), quando o professor e a professora brincam com a criança, escutam e conversam sobre diferentes temáticas, passam a incentivar desenvolvimento das crianças e a sua autoconfiança, além disso, possibilitam que os professores envolvidos tenham uma compreensão sobre as iniciativas infantis. (p. 20)
> O professor tem o papel fundamental de visualizar situações potenciais lúdicas e fomentá-las, fazendo a criança avançar da situação em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. (p.20)

2) Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil: esse eixo coloca a rotina, tempos e os espaços do CEIM como elementos educativos e importantes para o desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças, pois espaços organizados intencionalmente em diferentes ambientes, com variedades de materiais, pensados para um pequeno grupo de crianças e uma sequência de atividades definidas dentro de uma perspectiva de tempo flexível para realizar as ações de alimentação, higiene e sono, por exemplo, auxilia no processo de criação de vínculo das crianças com a instituição e contribui para o planejamento das ações pedagógicas, abrindo espaço para que o professor consiga observar as interações das crianças.

> Nesse sentido, é necessário um olhar atento para as crianças, para compreender quais são suas reais necessidades e interesses de aprendizagem. Assim, o professor deve observar as crianças durante as brincadeiras, perceber quais espaços elas

> preferem brincar, para que possam estruturar e elaborar as atividades de acordo com o interesse das crianças. (p.25)
> A princípio, é preciso que a organização do tempo contemple o estabelecimento de uma rotina pedagógica que contenha tempos definidos para os diversos momentos que fazem parte do cotidiano. Essa definição temporal, não se refere a limites de tempo destinados a cada ação educativa, mas sim, a estruturação de uma sequência, não rígida, permitindo que a criança consiga situar-se no tempo e no espaço, organizando-se e sentindo-se segura. (p.26).

3) Cuidar e educar: esse eixo se relaciona com os anteriores, principalmente em relação a ação pedagógica, o planejamento e a rotina do CEIM, pois conforme mencionado no eixo anterior, os espaços e tempos são essenciais para organização das crianças na instituição e destinar momentos para o cuidado das crianças em relação a alimentação, higiene e sono, que são momentos que fazem parte da rotina das crianças bem pequenas no CEIM, está diretamente ligado ao desenvolvimento integral da criança.

> Educar abrange todos os aspectos da vida da criança, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas até as mais intelectualizadas, nesse sentido, para trabalhar com crianças na Educação Infantil se faz necessário conhecer seus interesses, necessidades e especificidades, isso significa saber verdadeiramente quem são, sua história, sua família e as características do desenvolvimento infantil.
> Para que essa relação ocorra na Instituição Educativa, o planejamento educacional deve contemplar ações em que o professor seja o mediador, possibilitando à criança a construção de um aprendizado significativo e autonomia na tomada de decisões.
> Nesse sentido, a Educação Infantil deve proporcionar a vivência da infância, possibilitando às crianças expressar as suas múltiplas linguagens, experienciando as diferenças e permitindo que as mesmas construam conhecimento. (p.27).

4) Relações Instituição Educativa – Família – Comunidade: no último eixo das orientações para a docência, o documento coloca como imprescindível a boa relação e comunicação entre professores e familiares das crianças que frequentam o CEIM, pois a partir do contexto familiar das crianças é possível compreender sua cultura, gostos, facilidades e dificuldades, melhorando a percepção do professor em relação à criança e ao trabalho pedagógico necessário para o seu desenvolvimento.

> É importante que os professores e demais pessoas envolvidas nas Instituições Educativas conheçam as crianças e suas famílias e para isso, além do preenchimento da anamnese e das conversas ocasionais é necessário reuniões e um envolvimento nas mais diversas atividades.
> Todas as pessoas envolvidas no cotidiano da Educação Infantil e, especialmente, os professores precisam ouvir e responder às dúvidas, críticas e sugestões das famílias, criando um clima de diálogo e crescimento. (p.29)

Além das orientações para a docência a partir dos eixos que o professor deveria pautar sua ação pedagógica e seu trabalho com as crianças, o CBEI de 2023 definiu o papel do professor que trabalha na Educação Infantil como “um profissional habilitado e comprometido que proporciona situações de aprendizagem e desafios, auxiliando as crianças

a ampliar as linguagens que usa para representar e exprimir sua forma de compreender o mundo" (p. 43).

O documento definiu um perfil para o professor que atuaria com as crianças da Educação Infantil, determinando que: precisa ser flexível, afetuoso, estudioso, competente, mediador, observador, capaz de resolver conflitos, reconhecer as necessidades das crianças e direcionar seu planejamento da ação pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças, "no sentido de lhes garantir o direito à infância, exercendo o papel de mediador entre a criança e o conhecimento, seja cognitivo, emocional, sensorial ou motor." (p. 44).

> O professor de Educação Infantil deve ter um domínio dos conhecimentos científicos necessários para o trabalho com a criança: os conhecimentos sobre saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais, pois todos esses aspectos compõem o universo infantil. Precisa ainda estar atento ao seu desenvolvimento profissional, o que exige estar em constante processo de formação, construção e consolidação de seus próprios conhecimentos. Ter clareza sobre diversidade de valores que coexistem na sala de aula e saber lidar com cada situação de modo a atingir uma compreensão global e individual sobre o modo como a criança constrói significados sobre si mesma e sobre o mundo. (CHAPECÓ, 2019, p.44)

Para visualizar de maneira mais robusta a proposta para o trabalho pedagógico apresentado pelo Currículo de 2019, realizei a inserção de recortes (prints) do documento digital ao qual compôs a análise que foi tratada até o momento. A imagem representa parte da matriz curricular, no Campo de Experiência "O eu, o outro e o nós", que propõe Objetivos de Aprendizagem vinculados à BNCC, com ênfase nos eixos "Interações e Brincadeiras". Optei em apresentar esse excerto por tratar majoritariamente sobre as relações sociais que precisam se estabelecer para que o desenvolvimento do indivíduo aconteça, unindo os objetivos de aprendizagem aos conhecimentos historicamente constituídos, indicando que é possível que o aprendizado aconteça desde as crianças bem pequenas.

A partir desse recorte, foi possível observar que embora o documento seja pautado no que indica a Base, os colaboradores/autores foram além do que propôs a referência, apresentando outros objetivos, conteúdos e indicações metodológicas pensadas pela equipe que desenvolveu o documento para integralizar o planejamento docente, o que possivelmente impactou o trabalho pedagógico de maneira positiva, pois fornece mais elementos para pensar as ações pedagógicas intencionais para o trabalho com as crianças.

8.6.1 Bebês

GRUPO ETÁRIO: BEBÊS (0 a 2 ANOS)	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	**SABERES E CONHECIMENTOS**
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	Emoções e sentimentos. Referências da criança com relação aos objetos. Relações e interações sociais e culturais. Valores e atitudes para a vida em sociedade. Família e pessoas do convívio social. Corpo e suas possibilidades motoras (sensoriais, espaciais, temporais e expressivas). Noções de cuidado pessoal: atitudes de cuidado com o corpo. Respeito à individualidade e à diversidade. Valorização da própria identidade, do outro e dos diferentes grupos culturais. Comunicação oral e corporal. Ações de autonomia com o corpo, vestuário, alimentação. Organização em pequenas ações/brinquedos.
Perceber-se como indivíduo no convívio social, reconhecendo seus familiares e outras pessoas construindo respeito aos diferentes grupos culturais.	
Interagir e brincar com seus pares e adultos que fazem parte do seu convívio, estabelecendo relações cotidianas, afetivas e cooperativas.	
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	
Explorar o próprio corpo para perceber as suas partes e funções, descobrindo novos movimentos e sentindo as suas formas de funcionamento.	
Explorar novos movimentos, explorando materiais diversos, desenvolvendo sua autonomia.	
Vivenciar situações que desenvolvam progressivamente ações de sentar, rastejar, engatinhar, levantar, caminhar, entre outros.	
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	
Relacionar-se com as crianças e profissionais da instituição, interagindo e fortalecendo vínculos em situações de coletividade.	
Vivenciar e perceber, através dos sentidos, as características de diversos materiais e elementos da natureza.	
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	
Comunicar-se de diversas maneiras em respostas a estímulos e necessidades, estabelecendo relações.	
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	
Explorar as diferentes sensações promovidas pelos órgãos dos sentidos em diferentes situações do cotidiano.	
(EI01EO06) **Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.**	
Participar de momentos de interação e socialização com grupos de diferentes faixas etárias, percebendo as diferenças, possibilidades e necessidades de cada faixa etária.	
Imitar gestos, palavras e ações comunicando-se e observando as expressões de seus pares.	
Vivenciar progressivamente normas e combinados de convívio social.	

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

- Acolher e respeitar momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção da criança.
- Oferecer cuidados, carinhos, toques, massagens, colo, aconchego, consolo.
- Garantir uma transição de casa para a instituição de educação infantil de forma mais harmoniosa, tranquila e acolhedora possível.
- Proporcionar momentos de sono em local aconchegante, ventilado, agradável, seguro e assistido.
- Promover momentos de interação e socialização em espaço acolhedor, agradável, confortável, instigante, desafiador e seguro.
- Atender, reconhecer e valorizar as necessidades de fome, sede, sono, alimentação, fisiológicas, de higiene e cuidados pessoais.
- Oportunizar momentos de aprendizagem e convivência respeitando a diversidade entre os pares (características físicas, cultura, gênero, entre outros).
- Promover situações diárias que evidenciem a cooperação e complementariedade na relação entre família e escola, desenvolvendo habilidades socioemocionais.
- Proporcionar momentos de brincadeiras e exploração de diferentes materiais e brinquedos, relacionando-se com crianças de diferentes faixas etárias, em espaços internos e externos e de contato com a natureza.
- Propiciar o conhecimento do próprio corpo ampliando gradativamente as suas possibilidades na realização das ações cotidianas, desenvolvendo maior independência, autonomia e percepção espacial e temporal.
- Oportunizar o reconhecimento de situações de risco em seu cotidiano.
- Estimular a exploração das diferentes sensações promovidas pelos órgãos dos sentidos.
- Estimular a autonomia para brincar livremente, em espaços internos e externos, planejados pelo professor e poder escolher colegas, brinquedos, cenários, objetos e enredos de brincadeiras.
- Oportunizar brincadeiras que permitam empurrar, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar, arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer, passar por debaixo, por cima, saltar, rolar, virar cambalhotas, perseguir, procurar, pegar, tocar, arremessar, dançar, entre outros.
- Proporcionar o reconhecimento do próprio corpo em brincadeiras, no uso do espelho e na interação com os outros.
- Promover organização do espaço, expondo suas produções, demonstrando seus interesses e colaborando na sua organização.
- Oferecer constantemente diferentes materiais e objetos, ampliando a complexidade e variedade, promovendo situações significativas.
- Disponibilizar materiais diversos como: caixas, bolas, chocalhos, chapéus, óculos, panelas, brinquedos, instrumentos musicais, entre outros, em situações de interação social.
- Valorizar a organização familiar por meio de fotos, relatos, participação da família em momentos coletivos, assim como conhecer, valorizar e respeitar as diferentes composições familiares dos colegas.

- Incentivar a convivência respeitando as diferenças entre meninos e meninas ao participar das brincadeiras, interagindo, expressando-se, brincando.
- Criar momentos para apreciar, contemplar, interagir com foto e imagens de si mesmo, de outras crianças, da família, de pessoas da instituição, de pessoas de outros lugares, épocas, culturas, de momentos vividos na instituição.
- Receber estímulo, apoio, orientações e participar da resolução dos conflitos gerados pela convivência, afirmando as identidades, a solidariedade, a cooperação.

Imagens 5, 6 e 7: recortes do documento do Currículo Base da Educação Infantil Municipal de Chapecó, publicado em 2019 (p. 64, 65 e 66).

Conforme nos indica Martins (2016) apoiada na Pedagogia Histórico-crítica, o

currículo da educação precisa valorizar elementos que fazem parte do cotidiano e ir além disso, priorizando os conhecimentos historicamente sistematizados, para que os indivíduos se constituam criticamente e desenvolvam as funções psicológicas superiores a partir dos processos educativos. Essas aquisições de conhecimento são possíveis através da escola e das instituições de Educação Infantil, entretanto, para isso, precisam interligar os conhecimentos sistematizados à organização do trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas.

> Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-cultural. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos. (p. 14).

Embora o currículo de 2019 tenha sido bem construído, apresentando como principais referenciais teóricos a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, o papel do professor ficou definido por uma série de orientações, atribuições e um perfil de trabalho, que está atrelado a observação, mediação e cuidado. Essas atribuições não podem ser consideradas como um "problema a ser resolvido", pois a observação apontada pelo documento é **atenta**, o que indica que para atuar crianças bem pequenas é preciso um olhar apurado para com os sujeitos que vivenciam o período da infância e trabalhar para o desenvolvimento das crianças para além do que elas já sabem, constituindo novos saberes.

Entretanto, foi possível inferir que o documento prende, em tese, o trabalho docente a essa condição de observador da atuação da criança sob o mundo, o que, segundo os referenciais que sustentam essa pesquisa, acaba por desobjetivar a função da escola e das instituições de Educação Infantil, desfocando a necessidade dos processos educativos sistematizados.

> Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo a qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum. (MARTINS, 2016, p.94).

Para que o desenvolvimento integral das crianças acontecesse de maneira coerente ao que se espera do processo educativo nos CEIMs, descrito e orientado pelo documento em questão, era necessária a compreensão de que, para além do olhar atento, observação e cuidado das crianças, as professoras e professores precisa ter acesso e domínio dos conhecimentos científicos para enriquecer a aprendizagem e o vínculo com as crianças bem

pequenas, pois são mediadores dos conhecimentos de mundo e dos objetos e da cultura humana, ocupando um lugar privilegiado em relação ao desenvolvimento desses sujeitos.

A organização do planejamento das ações pedagógicas não deveria ser pautada somente na premissa de orientações sobre o perfil do professor e eixos que deveriam ser levados para a sala de aula, mas focado em um planejamento que partisse da com a medição do adulto professor, que ocupa um papel importantíssimo nesse processo dentro do contexto escolar de aprendizagem.

> Tais conhecimentos corroboraram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade. (MARTINS, 2016, p.96).

Após o Currículo Base da Educação Infantil de 2019, a Secretaria de Educação municipal elaborou o Currículo Base da Educação Infantil municipal de 2023, que conforme mencionado na categoria anterior, está em vigência no período atual. Realizando a leitura e análise de acordo com os critérios metodológicos adotados, foi possível estabelecer semelhanças entre a escrita do texto publicado em 2019 e o publicado em 2023, visto que seguiram as orientações propostas na BNCC (2017), utilizando eixos semelhantes para orientar o trabalho pedagógico e o planejamento das ações pedagógicas, como: **Criança como centro do processo educativo; Escuta; Brincar; Relações; Cuidar e educar; Acolhimento na Educação Infantil e Cotidiano no universo da criança**, direcionando a atuação do professor em cada eixo.

Assim como todos os documentos que compuseram parte desta análise, o CBEI de 2023 está organizado em capítulos e dispõe de um intitulado **"Ser e viver a docência na Educação Infantil"**, descrevendo o perfil esperado para atuação dos professores que trabalham na área da Educação Infantil. Atentei somente a descrição e orientação para os professores de modo geral e pedagogos, pois o objeto de pesquisa não necessita da distinção da atuação docente por área de conhecimento, mas como uma concepção de docência e do sujeito professor. Segundo o CBEI de 2023 (p.49) "os professores assumem o cuidar e o educar, enfatizando sua importância e indissociabilidade, a fim de que promovam experiências significativas para as crianças, mediando e potencializando as relações que se estabelecem nas instituições educativas".

> Vivemos uma nova era da comunicação e, portanto, os professores, como sujeitos mais experientes, precisam refletir e avaliar constantemente sua prática docente, uma vez que o conhecimento passa a ser questionado/repensado o tempo todo. Os desafios impostos ao mundo da educação exigem do docente uma transformação das práticas promovidas, para que essas acompanhem as modificações sociais, culturais, econômicas, etc., sendo necessário adaptar-se aos novos contextos, sem abrir mão da função social da profissão. Os conhecimentos teóricos dos professores, atrelados às

> suas experiências no fazer docente, são de extrema relevância para que os profissionais possam consolidar sua prática pedagógica, proporcionando momentos que instiguem a curiosidade, a consciência coletiva e a colaboração das crianças. (CHAPECÓ, 2023, p.49).

Esse capítulo inicia com o poema que ilustra a função do professor em sala baseada na escuta atenta, na sensibilidade e na afetividade que são necessárias para trabalhar com crianças bem pequenas.

> **Os cem ouvidos do/a educador(a)**
> Se a criança é feita de cem… cem linguagens, cem modos de se expressar,
> se comunicar, se relacionar e se encantar com o mundo…
> Como captar, ouvir, interagir e se relacionar com tantas linguagens, sem termos cem ouvidos?
> Ouvidos que escutam, que veem, que sentem, se emocionam e celebram as descobertas e aprendizagens das crianças
> Ouvidos que provocam e desafiam…
> Ouvidos que se transformam em uma, cem, mil orelhas… Orelhas verdes, abertas e disponíveis…
> Que sabem que para adentrar o universo da escuta
> é preciso disponibilidade…
> Disponibilidade para ouvir, compreender, provocar e legitimar o ponto de vista das crianças
> é preciso abrir mão…
> Abrir mão de nosso vício de ensinar, e nos colocarmos em posição de quem, de repente, pode aprender.
> é preciso coragem…
> Coragem para revisitar nosso papel de adulto, construindo uma relação de compartilhamento e colaboração.
> é preciso estar junto…
> Estar junto das crianças, inteiros, nos assombrando e nos maravilhando com o mundo.
> é preciso apoiar…
> Apoiar e encorajar as crianças a descobrirem novas formas de expressar seus pontos de vista e suas emoções.
> é preciso respeitar…
> Respeitar a criança, seus tempos, espaços e formas de se relacionar e estar no mundo.
> é preciso crer…
> Crer na capacidade, na força, na agência e competência das crianças.
> é preciso, ainda, estar aberto a mudanças e transformações…
> Porque escutar as crianças leva a transformações em nosso jeito de pensar, em nossa maneira de educar e conceber a educação.
> (Ribeiro, 2022, s.p., grifos do autor). (p. 48).

Em análise, esse poema faz parte semiótica do documento, que apresenta imagens de crianças em diferentes situações cotidianas nas instituições, em espaços internos e externos, com a presença de professoras e outras criança, em que podemos inferir, que sejam situações de aprendizagem para as quais, o documento chama a atenção como a maneira de produzir o conhecimento. Com essa abertura, a escrita do documento seguiu discorrendo sobre a função do professor nos CEIMs, destacando pontos relevantes com a formação continuada e o planejamento a partir dos eixos descritos anteriormente, que parecem exigir do professor uma atuação que contemple o todo, colocando no trabalho docente uma lente poética, de alguém

que entrega tudo que tem, embora com limitações físicas, sociais e culturais.

> Precisamos estar cientes que somos responsáveis pela formação de um sujeito atuante na sociedade, que possui história, que constitui uma trajetória cultural, política e social. Visto isso, ser professor é encantar-se com tudo que propõe à criança, é assumir uma postura de escuta para compreender e oferecer situações de aprendizagem significativas e que respeitem às crianças e seus ritmos. (CHAPECÓ, 2023, p.50).

O documento destacou que o papel do professor pedagogo na atuação com as crianças se faz principalmente, pela observação, escuta e colocando a criança como centro do planejamento, referenciando suas concepções em autores que utilizam como base teórica a experiência de Reggio Emília[3].

> Prandi (2018) diz que ser professor na escola da infância é ter capacidade de observação, disponibilidade de escuta, é saber preparar o ambiente, saber viver o cotidiano, saber tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças. O pedagogo olha para todo contexto da Educação Infantil, por estar em maior contato com a criança diariamente, precisando observar, refletir e propor experiências a partir do olhar e escuta atenta ao seu grupo de crianças. (CHAPECÓ, 2023, p.56)

Para o desenvolvimento da criança como sujeito social é preciso olhar para o contexto social e cultural que a criança está inserida e mediar o conhecimento de mundo para que ela atinja capacidades cognitivas e psicológicas, respeitando o período de desenvolvimento em que se encontra. Para planejar a ação pedagógica, é necessário que se utilize estratégias para além da observação das interações entre as crianças, pois o planejamento precisa abranger ações que proporcionem o desenvolvimento das potencialidades ainda não alcançadas e para tal, é preciso que a professora e o professor se aproprie de outras estratégias, pois as crianças demonstram interesses por objetos a partir de suas realidades e a escola e CEIMs precisam encontrar maneiras de ampliar o repertório de mundo das crianças a partir da ação educativa.

Essa concepção do **papel do professor** está vinculada aos eixos apontados pelo documento como organizadores da prática pedagógica, colocando a criança como protagonista e o professor como responsável pela organização externa da aprendizagem, “[...] dá suporte às crianças, oferecendo possibilidades e contextos em que oportunizem a construção de conhecimento, sem fornecer soluções prontas.”(p.56).

> Concordamos com Prandi (2018), que cabe ao educador fazer antecipações, organizar estratégias ricas e potentes, escutar e observar as necessidades de seu grupo de crianças, realizar perguntas que geram outras perguntas, usar estratégias em que as crianças possam criar suas próprias teorias e narrarem sua trajetória, construindo junto a elas sentidos e significados para o que aprendem. (CHAPECÓ, 2023, p.56).

3 É uma abordagem pedagógica criada no período que sucede a 2º Guerra Mundial na Itália e apresenta como principal idealizador Loris Malaguzzi. Essa abordagem coloca a criança como centro do processo de aprendizagem, organiza a prática através de Projetos Investigativos e destaca o papel do professor como mediador, pesquisador e observador da aprendizagem das crianças.

Chaves e Franco (2016, p.112) descrevem que na relação com as crianças bem pequenas, o adulto “se tornam depositários de modelos de ações com os objetos”. Os adultos que interagem com as crianças, sejam seus familiares ou professores, se tornam guias no processo de desenvolvimento das crianças, pois é a partir dessas interações que elas aprendem a utilizar objetos, desenvolvem a linguagem e futuramente, mudam as representações dos objetos concretos para representações simbólicas, através da brincadeira de faz de conta, no período entre 4 e 5 anos. Ainda sobre o papel do educador, Martins (2016) afirma que:

> Portanto, caberá ao processo educativo oportunizar à criança situações favoráveis à criação de interesses sociais. É exatamente no processo no qual se trabalha o desenvolvimento de sua motricidade, percepção, atenção, memória, linguagem etc., que o adulto entrará em contato com seus afetos, reconhecendo-os e conferindo-lhes direção." (p.108).

Defender a centralidade da criança no processo educativo não implica atribuir ao professor um papel secundário no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ao contrário, a valorização da criança como sujeito do processo de aprendizagem não deve resultar na redução do papel docente a uma função meramente **facilitadora** do conhecimento. Para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma plena, é fundamental reconhecer também a centralidade do professor na organização intencional do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, cabe ao educador planejar, orientar e desenvolver ações e práticas educativas que possibilitem às crianças a apropriação de novos conhecimentos. Assim, a relação pedagógica constitui-se a partir da articulação entre a participação ativa da criança e a atuação intencional do professor, responsável por criar condições educativas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para evocar um contraponto com o currículo de 2019, realizei um recorte da imagem (print) dos Objetivos de Aprendizagem, no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, do documento de 2023, para visualizar as possíveis diferenças entre os currículos mencionados.

Quadro 01 - Campo De Experiência: O Eu, o Outro e o Nós

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS		
Ementa: É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando- se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
BERÇÁRIO (04 meses a 2anos)	**MATERNAL (2 a 3 anos)**	**PRÉ ESCOLA (4 a 5 anos)**
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	**(EI02EO01)** Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	**(EI03EO01)** Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	**(EI02EO02)** Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	**(EI03EO02)** Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos	**(EI02EO03)** Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	**(EI03EO03)** Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras	**(EI02EO04)** Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender	**(EI03EO04)** Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso	**(EI02EO05)** Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	**(EI03EO05)** Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

63

(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	**(EI02EO06)** Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	**(EI03EO06)** Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	**(EI03EO07)** Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

(Brasil, 2017, p. 45-46)

Imagens 8 e 9: recortes do documento do Currículo Base da Educação Infantil Municipal de Chapecó, publicado em 2023 (p. 62 e 63).

Nesse recorte, foi possível observar que os Objetivos de Aprendizagem propostos pelo currículo se limitam apenas nos considerados na BNCC, apresentando uma ementa, como um tipo de resumo para explicar o Campo de Experiência. Em contraponto com o currículo de 2019, que além de ser mais robusto e apresentar uma fundamentação teórica contundente em relação às demais propostas curriculares elaboradas nos anos anteriores e apresentar Objetivos de Aprendizagem além dos designados pela BNCC, o currículo de 2023 designa uma carga de trabalho maior aos docentes, pois apesar de não apresentar outros objetivos coloca que:

> É importante ressaltar que os professores têm autonomia para criar novos objetivos, além dos já evidenciados pela BNCC, voltando-se para as particularidades das crianças e dos espaços em que estão inseridas, olhando para a organização das ações vividas no cotidiano.
> Frisamos que o currículo apresenta em sua conjuntura a parte diversificada, que engloba pontos significativos que devem ser olhados em cada instituição, pois constituem sua singularidade, como: o entorno, o bairro, as formas de conviver, os espaços de partilha. A parte diversificada complementa e enriquece a Base Comum, respeitando características regionais e locais dos sujeitos que estão presentes nela,

> permitindo que os profissionais da educação tenham a oportunidade de adequar suas práticas à realidade de sua instituição. Nesse processo, é necessário pensar no trabalho com temas de relevância social e cultural, contextualizados com a realidade da comunidade escolar, ampliando o olhar para contextos emergentes que envolvem a Educação Climática, Educação Afro, Educação Multicultural, Educação Tecnológica, entre outros. (CHAPECÓ, 2023, p. 63).

Para que o trabalho pedagógico pensado pelo docente seja de fato significativo e proporcione novas aprendizagens para as crianças é necessário sim que a professora e o professor olhem atentamente para os interesses das crianças e considerem o contexto em que estão inseridas, para desenvolver objetivos de aprendizagem que instiguem essas aprendizagens. Entretanto, o currículo precisa dar suporte para a atividade do planejamento, o que, em análise, está fragilizado no Currículo de 2023.

Olhando através das concepções apontadas pelo documento, foi possível inferir que o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, que planeja suas ações a partir da observação e da **escuta ativa.** Essa concepção segue em uma lógica liberal de educação, que vem crescendo no decorrer da década e aponta para tratar a educação como negócio. Diante disso, destaco que o papel do professor que trabalha com crianças bem pequenas precisa ir além da observação e organização de ambientes estimulantes. Esse adulto, que se apropriou dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, representado pela professora e o professor que passa boa parte do tempo do dia com a criança, precisa estar atento às necessidades e atividades psicológicas que a criança já desenvolveu para então, planejar a ação pedagógica para atingir o que ainda precisa ser desenvolvido. Além de apresentar os objetos e suas funções, o diálogo entre o educador e as crianças é fundamental para o seu desenvolvimento nesse período.

Essa concepção partiu da perspectiva da PHC, base para a construção dessa pesquisa e para o desenvolvimento do meu trabalho como professora, que segundo Saviani (2011), consiste na transformação da sociedade através da educação e não na manutenção das relações de poder já estabelecidas (classe dominante e classe dominada). A educação assume a intencionalidade de produzir em cada sujeito a humanidade já produzida historicamente, assim, o ato de educar é um mediador dos conhecimentos historicamente produzidos.

Essa mediação pode acontecer a partir da prática social, lugar em que o conhecimento é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Nesse momento, crianças e professores estão em um mesmo lugar social, mas ocupando posições diferentes, o que permite que o conhecimento transite de um para o outro, tornando ambos agentes do conhecimento. Para que a prática educativa aconteça, o caminho do conhecimento parte da problematização das

questões que surgem da prática social advindos dos conhecimentos já internalizados pelas crianças ligados a sua realidade. Em seguida parte da instrumentalização, que investiga através dos elementos teóricos e práticos sobre a prática social em questão e chegamos na catarse, em que os elementos problematizados e investigados se tornam parte da vida, sendo internalizados e significados pelas crianças, constituindo um conhecimento novo.

Essa prática educativa com referência na THC, evidencia que o ser humano precisa da interação com outros seres humanos para se tornar um sujeito social completo, porque não nascemos seres sociais, mas com potencial para nos tornarmos assim. Para que uma pessoa se torne um ser social, ela precisa estar inserida em um meio social, histórico e cultural para que a linguagem e os comportamentos sociais sejam mediados por outras pessoas, tornando-se um ser social.

Através desse caminho, a observação precisa ser uma das estratégias para a construção do planejamento, os conhecimentos que pretendem ser desenvolvidos precisam estar claros para a professora e o professor antes mesmo da observação e então, a partir do planejamento da ação pedagógica, caminhar para a mediação dos conhecimentos de mundo através de conversas, cantigas, leituras, histórias, imagens, objetos, livros, fotografias, texturas, cores, aromas, sabores, toque… Fazer da linguagem um meio para que a criança possa se apropriar dos conhecimentos e ser levada aos saltos de desenvolvimento. Nesse movimento a escola assume a função social de modificar a sociedade através do conhecimento, assumindo uma relação dialética entre o conhecimento, a historicidade e os sujeitos. A escola é pensada politicamente para desenvolver as crianças de maneira integral, sendo sujeitos críticos, capazes de questionar a estrutura dominante e modificar o futuro através do presente.

Esse capítulo se ocupou em trazer a análise dos documentos a partir da categoria 2) Orientações para a docência, que buscou, com grande esforço, entrelaçar as concepções de docência e do sujeito professor aos pressupostos pelos referencias teóricos que orientaram a pesquisa. No último capítulo, apresento as considerações finais da pesquisa e possíveis questões que surgiram no decorrer da construção deste relatório.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer o caminho traçado para o objeto de pesquisa, cheguei a etapa da conclusão de texto. Nesse percurso investigativo, a materialidade da Educação Infantil de Chapecó percorreu um caminho investigativo dialético que partiu da síncrese (visão inicial), passou por uma análise de conteúdo detalhada e reflexiva e chegou a uma nova síntese sobre

o objeto de estudo. Esse relatório de pesquisa buscou responder às questões iniciais e ao objetivo geral: *analisar as concepções de criança, infância e prática docente presentes nas propostas curriculares de educação escolar do município de Chapecó ao longo dos últimos 20 anos, com foco para a Educação Infantil* e aos objetivos específicos: *i.) conhecer, através dos documentos históricos, a trajetória da Educação Infantil na Rede Municipal de Chapecó*; *ii.) identificar as bases epistemológicas que fazem parte dos documentos que norteiam a educação municipal; iii.) mapear os conceito de criança, infância e prática docente presentes nas propostas curriculares do município.*

Para alcançar as questões e objetivos propostos para a investigação do objeto, foi realizado um trabalho de busca dos documentos educacionais e PPPs da rede municipal dentro do recorte temporal de 2004 a 2024. Nessa busca, os documentos foram solicitados para a Secretaria de Educação, que infelizmente tinha em seu acervo online somente documentos de 2020 a 2024. Diante desse cenário e limbo temporal, foram criadas redes de apoio com professoras que atuaram na rede municipal no período não contemplado, que se colocaram como fontes históricas vivas para ajudar na investigação, disponibilizando seu tempo, suas memórias, histórias e documentos educacionais públicos de 1998 a 2017, que permaneceram salvaguardados em seus acervos particulares.

Assim, essa pesquisa se tornou possível, pois embora não tenham sido encontrados documentos para todos os anos do recorte temporal, o PPP de 2013 e as subsequentes apresentaram um capítulo sobre a história da Educação Infantil chapecoense, além de autoras que produziram suas pesquisas se ocupando da historicidade local, se tornando referenciais importantíssimos para a construção da minha pesquisa.

Sobre essas lentes, foi possível compreender que a trajetória da rede municipal esteve marcada por disputas ideológicas e políticas. A leitura e análise revelaram, à luz dos referenciais e das atividades de investigação, que as políticas educacionais em Chapecó não são neutras, mas produtos históricos que refletem os interesses dos sujeitos que as produziram. Diante disso, para que a trajetória da Educação Infantil fosse contemplada de maneira íntegra, possibilitando visualizar o caminho percorrido pelas concepções que atravessaram o objeto de pesquisa, documentos que antecederam o recorte temporal, entre 1998 e 2004 foram colocados em análise e apropriados pelas categorias de análise, pois essa parte da história municipal contada a partir do viés da educação revelou os desafios e conquistas que perduram até o momento presente.

A transição que aconteceu do modelo assistencialista para a Pedagogia da Libertação na década de 1990 marcou o início de uma visão da criança como sujeito de direitos e cidadã.

Posteriormente, a consolidação da THC nos documentos de 2012 e 2013 reforçou a importância das interações e da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os documentos educacionais para a Educação Infantil do município de Chapecó se interligam em relação à escrita, organização, referenciais teóricos, eixos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas. A partir da análise dos documentos foi possível entender que a mudança no perfil social e na postura da gestão municipal em relação a essa etapa da educação básica, que inicia em 1997 com mais intensidade a partir do movimento da Educação Popular, constituiu um olhar mais humanizado e reflexivo para a prática pedagógica com as crianças bem pequenas, destacando o papel do professor como indispensável para o desenvolvimento das crianças, ampliando a discussão sobre a necessidade iminente da Formação Continuada, de estudos e leituras que fortaleçam o trabalho docente, divulgar as propostas para a comunidade local incentivando para reconhecer a profissão como ponte transformadora da realidade social, entretanto, a caminhada pela conquista de espaço e reconhecimento ainda é longa e vagarosa.

Com base nas categorias de análise prévias, que no processo de amadurecimento investigativo exigido pela pesquisa, se desdobraram em duas categorias centrais: **criança como sujeito da infância e orientações para a prática docente.** Nesse sentido, mapeou-se que as concepções de criança e infância passaram de uma visão de "futuro homem para a nação" como constatou Lazarotto (2010), para a ideia de um sujeito histórico-social ativo, rompendo em partes com o imaginário social anunciado pela mídia local da época. As propostas mais recentes, especialmente a de 2023, se fundamentam na sociologia da infância para afirmar que a infância é uma categoria social permanente, embora as formas de vivê-la sejam múltiplas e determinadas por contextos de classe, gênero e etnia.

A reflexão a partir da análise dos documentos foi determinante para a compreensão de que o trabalho docente precisa ir além do cuidado e da observação passiva. A professora é a mediadora essencial que deve atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), promovendo saltos de desenvolvimento através de um planejamento intencional que parta da realidade da criança para o conhecimento científico.

Neste recorte e a partir da análise dos documentos, observei que embora os CBEI vigentes entre 2019 e 2023 apontaram avanços na humanização e na escuta sensível, persiste o desafio de garantir que a prática pedagógica não se limite a seguir habilidades e competências da BNCC, mas que seja capaz de promover a emancipação e a autonomia das crianças, trilhando o caminho para o exercício da cidadania.

Este estudo não se encerra nesta etapa; sob a ótica da Teoria Histórico-Crítica (THC), entende-se que a construção do conhecimento é um movimento dialético e em espiral, no qual cada síntese alcançada permite um novo olhar sobre o objeto. As reflexões sobre a valorização dos profissionais da educação e a busca por uma pedagogia libertadora na primeira infância permanecem como alicerces para investigações futuras. O objetivo é impulsionar a transformação contínua do magistério municipal, prevendo-se a continuidade desta pesquisa por meio da observação direta das práticas pedagógicas no cotidiano dos CEIMs.

Essas concepções de mundo que guiaram o meu olhar sobre as infâncias, sobre a função do educador, sobre como ensinar e a função da escola na vida das crianças bem pequenas foram pilares fundamentais para me debruçar sobre os documentos educacionais chapecoenses, que carregaram em suas linhas e palavras a historicidade da construção, do avanço e superação das ideias de um tempo.

A educação é um ato político, que exige um compromisso por parte de quem educa e de quem pensa a educação, pois esse “fazer crítico” pode ajudar a romper ou perpetuar as estruturas dominantes na sociedade. A história não se constitui no hoje e no agora, ela traça um caminho do que foi até esse lugar no presente, onde está sendo, se modificando ao passo que a humanidade se desenvolve e se apropria de sua própria cultura, construindo novos conhecimentos do mundo.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil**: avanços e retrocessos. Revista Zero-a-seis, v. 19, n. 35, p. 207-222, 2017

AZAMBUJA, Isabel Spingolon. **Currículo de Educação Popular para a Educação Infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó – SC.** Dissertação de mestrado (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHAPECÓ. Revista "**Educação com participação popular**". Chapecó, 2000.

_____. Revista "**Em discussão:** a educação infantil pública municipal de Chapecó", 2004.

_____. **IV Reconta**: Educação Infantil, 2010.

_____. Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó, 2012.

_____. Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó, 2013.

_____. Currículo Berçário, 2015.

_____. Currículo Maternal, 2015.

_____. Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó, 2016.

_____. Projeto Político Pedagógico Da Educação Básica Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó, 2017.

._____. Currículo Base Da Educação Infantil Municipal De Chapecó, 2019.

_____. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Chapecó, 2020.

_____. Currículo Base Da Educação Infantil De Chapecó. 2023.

_____. Projeto Político-Pedagógico Da Rede Municipal De Ensino De Chapecó, 2024.

CHAVES, Marta. FRANCO, Adriana de Fátima. **Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano.** In: MARTINS, Ligia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio.

DUARTE, Newton. A **Escola de Vigotski e a Educação Escolar:** algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996

FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). P**eriodização histórico-cultura do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In:* Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ª ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

GALVÃO, Ana Carolina (ORG.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP. Autores Associados, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.

LAZAROTTO, Aline Fátima. **A infância na imprensa em Chapecó – 1939/1979**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2010.

LOMBARDI, José Caludinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. *In:* GALVÃO, Ana Carolina (ORG.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP. Autores Associados, 2020. p. 5-14.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 93-122.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MELLO, S. A. (2015). **Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a educação da pequena infância.** *Cadernos De Educação*, (50), 01-12. https://doi.org/10.15210/caduc.v0i50.5825

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In:* GALVÃO, Ana Carolina (ORG.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP. Autores Associados, 2020. p. 69-95.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 60, p. 230–245, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i60.8640557. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557. Acesso em: 11 jun. 2024

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer.** Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. **O ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade na perspectiva histórico-crítica.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

SCHERER, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a Educação Infantil: a experiência de Chapecó.** Dissertação (mestrado) - Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto, CAMPOS, Roselane Fátima, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TOMÁS, D. N. MEYER, K. (2023). **Considerações sobre o método materialista histórico-dialético na pesquisa em educação.** *Brazilian Journal of Development*, *9*(8), 25447–25458. https://doi.org/10.34117/bjdv9n8-151

TULESKI, Silvana Calvo. EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Ligia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). P**eriodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (ORGANIZAÇÃO E TRADUÇÃO). **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotsky**. São Paulo, Expressão Popular, 2021.