



CONSTRUIR CURRÍCULOS: EXPERIÊNCIAS DE COMPOSIÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kezia Rodrigues Nunes¹
Verônica Belf Roncetti Paulino²
Camila de Oliveira Fonseca Ribeiro³

RESUMO: O artigo apresenta os sentidos que emergem na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas, por docentes que atuam na educação infantil e participantes de um curso de extensão universitária. O campo problemático se constituiu ao destacar o incômodo vivido pelas docentes na construção do documento institucional, por muitas vezes não sentirem-se representadas e valorizadas nessa escrita. A metodologia adotada foi a pesquisa-intervenção pautada na pesquisa com os cotidianos e nas narrativas como procedimento para problematizar os diálogos entre os participantes. Realiza conexões com a noção de currículos em redes de conhecimentos e de avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos. Apresenta a organização da quarta edição do curso “Construir currículos com a educação básica”, com 40h, 60 participantes, formato híbrido (remoto e presencial), realizado em 2022, em um Centro Municipal de Educação Infantil em Cariacica/ES. Como resultados, destaca a valorização: das interações colaborativas interinstitucionais no pertencimento com o projeto e com a escrita, dos saberes profissionais, das aprendizagens das crianças, do conhecimento da história da instituição, da elaboração de versão atualizada do PPP da instituição, de composição com políticas para a primeira infância.

Palavras-chave: Avaliação, Currículo, Educação infantil, Projeto político pedagógico. Políticas para a primeira infância.

BUILDING OF CURRICULUM: THE EXPERIENCES OF A PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT IN THE EDUCATIONAL COMPOSITION

ABSTRACT: Searching for ways to expand teaching senses through a university extension course committed with elaboration of the Political Pedagogical Project of the schools. The problematic is

¹ Doutora em Educação. Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e nos Cursos de Licenciatura em Educação Física e em Pedagogia. Líder do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior (Ciclos/Ufes/CNPq). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6197-1546> E-mail: kezia.nunes@ufes.br

² Doutora em Educação. Pedagoga na Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio (PMAC). Professora bolsista na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua na Secretaria Municipal de Educação e na formação continuada de professores. Membro do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior (CNPq). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0004-3218-0189> E-mail: veronicabelf@hotmail.com

³ Mestre em Educação. Professora na Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC). Atua na gestão escolar. Membro do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior (CNPq). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0005-4470-9649> E-mail: milari2005@gmail.com

constituted by highlighting the discomfort experienced by the teachers with this institutional demand while they don't feel represented and valued in this writing so many times. It presents the organization for the 4th edition of the course "Building curriculum with basic education" under 40 hours, 60 participants, hybrid format (remote and presencial), held in 2022, located in a Municipality Center for Early Childhood Education in the city of Cariacica, state of Espírito Santo. It mobilizes the research-intervention methodology based on research with everyday life and conversation networks as a procedure to problematize the dialogues between the participants. It brings connections with the curriculum notion in networks of knowledge and assessment as a cartographic practice of everyday records. As a result, it highlights the contribution of institutional collaborative interactions in the composition, valued by the participants for recognizing to belong with the project and writing, appreciation of professional knowledge, knowledge of the history of the institution, knowledge of the honoree who lends his name to the school, elaboration of a version update of the institution's PPP, of composition with policies for early childhood.

Keywords: Assessment, Curriculum, Child education, Pedagogical political project. Policies for early childhood.

CONSTRUYENDO CURRÍCULO: EXPERIÊNCIAS DE ELABORAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO

RESUMEN: Se busca ampliar los sentidos de la enseñanza a través de un curso de extensión universitaria comprometido con la elaboración del Proyecto Político Pedagógico de las escuelas. El campo problemático se constituye al evidenciar el malestar que experimentan los docentes con esta demanda institucional, ya que muchas veces no se sienten representados y valorados en este escrito. Presenta la organización de la cuarta edición del curso Construyendo currículo con la educación básica, con 40 horas, 60 participantes, formato híbrido (a distancia y presencial), realizado en 2022, en un Centro Municipal de Educación Infantil de Cariacica /ES. Moviliza la metodología de investigación-intervención basada en la investigación con la vida cotidiana y las redes de conversación como procedimiento para problematizar los diálogos entre los participantes. Hace conexiones con la noción de currículo en redes de conocimiento y evaluación como práctica cartográfica de registros cotidianos. Como resultado, destaca el aporte de las interacciones colaborativas institucionales en la composición, valorado por los participantes del curso por reconocimiento de pertenencia al proyecto y escritura, valoración del saber profesional, conocimiento de la historia de la institución, saber del homenajeado que presta su nombre a la escuela, elaboración de una versión actualizada del PPP de la institución, de composición con políticas para la primera infancia.

Palabras clave: Evaluación, Currículo, Educación Infantil, Proyecto Político Pedagógico. Políticas para la primera infancia.

UMA TESSITURA INICIAL

— *Estamos ansiosos! Será que faremos novamente um texto burocrático? Vamos conseguir nos ver nesse texto? A secretaria [municipal de educação] nos convida a pensar o plano de ação no início do ano, mas em um só dia. Vamos pensar com vocês em três meses! Essa necessidade de repensar nem sempre é abraçada por todos, no caso, pela escola e por nossa secretaria. Estamos ansiosos! Queremos, nesse estudo, pensar se estamos fazendo de formar eficaz. A dinâmica na escola foi intensa: não estudamos como deveríamos estudar; falhamos, esperando o último momento, esperando o texto; deveríamos ter estudado mais no planejamento. Queremos fazer uma análise da unidade 1 e da unidade 2. Também precisamos ver os documentos de Cariacica, da BNCC e do estado. Os planejamentos são a partir dessa base (Pedagoga 2, Fragmentos de conversas, Diário de campo, 2022).*

Como elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP)? A narrativa de uma das pedagogas, no início dos encontros, denuncia uma postura recorrente! Estamos animados com a proposta, mas não conseguimos operacionalizar! São muitas demandas que concorrem juntas na escola. No currículo em ação (Sacristán, 2000) ou currículos vividos (Ferraço, 2007), em um cenário de precarização do trabalho docente, participar de um processo formativo e de uma escrita que valorize as experiências dos sujeitos escolares, nem sempre se constitui como prioridade para os/as docentes.

Nesse contexto, compreendemos que o trabalho docente e a formação do professor(a) abrangem vários âmbitos da vida social, cultural, política e econômica. Essa condição nos convoca a instar as especificidades da educação infantil, em um campo marcado por tensões, desafios e disputas. Desse modo, o campo problemático se constitui ao destacar os sentidos de incômodo vivido pelos/as docentes na construção da proposta pedagógica institucional, por muitas vezes não se sentirem representadas e valorizadas na escrita, ao mesmo tempo em que reconhecem a riqueza dos saberes e fazeres da prática profissional, que se compõem com uma rede de sujeitos: professores/as, pedagogo/a, crianças, famílias, secretários/as, merendeiros/as, dentre outros.

Como destacou a pedagoga, esse desafio exige tempo para leitura, disposição para conversa, dedicação para escrita, articulação coletiva, estudos de documentos e referências, uma metodologia explícita para o trabalho coletivo, tudo para ser feito de modo concomitante às aulas. Além desses desafios, há ainda uma resistência em elaborar um trabalho documento que não sistematiza ou valoriza as práticas docentes, os diferentes saberes e fazeres pedagógicos cotidianos (Veiga; Resende, 2006; Alves, 2008).

Desse modo, buscamos ampliar os sentidos de docências por meio de um curso de extensão universitária comprometido com a elaboração do Projeto Político Pedagógico com as escolas. Compartilhar os desafios e os enfrentamentos docentes no cotidiano escolar traz a cena as dinâmicas vividas que ultrapassam a interação face-a-face, especialmente nesse cenário pós-isolamento, representando a valorização das experiências possibilitadas pelo curso de extensão universitária (Santos; Bonifácio, 2020). Para tanto, a pesquisa ancorada nas referências com os cotidianos (Ferraço, 2007) contribuiu para o acompanhamento de processos que buscam evidenciar novas possibilidades éticas, estéticas e políticas de valorização dos sujeitos e dos seus fazeres nessa instituição.

Na narrativa dessa caminhada, essa escrita coletiva de professoras de diferentes instituições, potencializadas pelas conexões colaborativas e modos de composição com o

curso, busca problematizar mais que analisar os percursos empreendidos. A parceria interinstitucional busca promover um renovo pela coletividade.

Com essa aposta metodológica, que também é política, ética e epistemológica, pelo modo como afirma os limites das contribuições da pesquisa e das pesquisadoras em campo, o texto desdobra-se em outras três sessões. Na primeira, apresentamos a abordagem teórica e metodológica adotada. Na segunda sessão, indicamos a organização do curso e algumas problematizações para ampliar o debate. Posteriormente, abordamos, as narrativas docentes que emergiram no espaço da formação a respeito da avaliação do curso. Por fim, algumas considerações para outros debates.

CONEXÕES CURRICULARES

- É meu primeiro ano na escola. O documento é um organismo vivo, deve ter a cara da escola e dos profissionais que estão chegando. Como ficamos após a pandemia? (Pedagoga 1)

- Fui aluna dessa escola. Trabalhei aqui entre 2013 e 2015, e o PPP nunca tinha sido visto nessa época. Era feito um plano de ação, mas não tínhamos acesso ao documento pela pedagoga, como fechado a sete chaves. Ele precisa ser visitado. Vários professores se aposentaram. Os professores novos não fizeram parte. A rotatividade das famílias é grande. Precisa desse movimento (Pedagoga 2).

- As práticas não são receitas, são sujeitos e situações diferentes. A escola está articulada a um contexto da comunidade para conhecer e valorizar a criança. Há sempre outros modos de chegar em um mesmo objetivo, e o olhar para a comunidade é um deles. As teorias não são excludentes entre si. São revisões dos conhecimentos. Parece que o que foi tratado em uma deve excluir a outra. A palavra de ordem, para mim, é equilíbrio para construir uma educação consistente (Professora 11).

- A nossa necessidade de reelaboração do PPP é para nos vermos mais representados. Um formulário foi encaminhado para as professoras sobre a reelaboração do PPP, e todos foram unânimes nessa necessidade. O documento é de 2019. Temos novas estruturas e estratégias, para além da pandemia, especialmente porque o grupo e a comunidade são outros (Diretora, 2022). (Fragmentos de conversas, Diário de campo, 2022).

Como valorizar o conhecimento produzido na escola? Essa é uma das questões provocadas pelas narrativas docentes, que aqui foram apresentadas e que contribuem para uma centralidade das discussões a respeito de currículo e avaliação. Também está articulada à nossa defesa epistemológica e política por uma concepção de currículo, avaliação e PPP com os cotidianos (Alves, 2008; Ferrazo, 2007), ampliando com a composição dos sujeitos os conhecimentos e experiências ali produzidos. Um passeio pela escola nos permite compreender parte desses conhecimentos, compartilhados em trabalhos nas paredes dos corredores e salas de aula. Esses elementos e a nossa forte relação com a escola, com a qual

nunca deixamos de trabalhar, motiva uma concepção de currículo ampliada da concepção tradicional.

Para valorizar o conhecimento produzido na escola, é preciso definir currículo? O que a produção acadêmica tem discutido a esse respeito? O que aprendemos com as teorias de currículo? Que definir uma concepção é definir um projeto de educação, que contribui para a formação de um modo de pensar a sociedade e os sujeitos. Estamos entendendo, no contexto atual, a importância de contribuir com a formação de sujeitos responsáveis, solidários e a favor das diferenças. A diferença é nossa maior beleza e nosso maior desafio. Então, nesse momento de pandemia e pós-pandemia, nas demandas dos estudantes que temos atualmente, dos recursos que dispomos, qual a contribuição dessa escola para um projeto de cidadão, de sociedade, de educação para a vida? É para pensar e atuar em sociedade de uma determinada maneira. Assim, alguns conteúdos são selecionados para serem ensinados, problematizados e avaliados, para cumprir essa função.

Com Ferrazo (2008, 2020), Goodson (1995), Lopes (2013), Sacristán (2000), Silva (2016) e seus estudos no campo do currículo, compreendemos o permanente movimento híbrido e ampliado que permeiam essas teorizações e atravessam nossa formação. O desafio de enquadramento da síntese é necessário para indicar as características principais que penetram as teorizações, concepções que destacam um objetivo, uma base conceitual e um projeto de cidadão.

Quanto a teoria tradicional, há um destaque para a eficiência do processo educacional. As prioridades se voltam para ensino, aprendizagem, avaliação, didática, organização, planejamento. O termo currículo, que etimologicamente deriva de *scurrere*, aparece na Escócia, na Universidade de Glasgow, no contexto da Revolução Industrial, com a intenção de aprimorar o foco nos processos de eficiência a partir do séc. XIX.

Como principais críticas dessa abordagem, há destaque para: reduzir o ensino ao fazer técnico, fortalecer o lugar de quem planeja e de quem executa, de especialistas de prescrições e de cumprimento. Podemos dizer, quanto a nossa escolarização na educação básica, que essa concepção predominou em nossa formação escolar. Lembramos dos colegas que reprovaram nas séries iniciais, de outros que começaram a trabalhar nas séries finais, e não voltaram para a escola ou ainda estão concluindo nesse tempo o ensino superior, na confiança de alcançar o progresso, e no pequeno incentivo a realizar leituras de mundo e valorizar a produção de diferentes saberes e contextos.

Quanto a teoria crítica, há um destaque para a desconfiança nas promessas da

modernidade, com duras críticas a teorização tradicional. Com base em Marx e nos autores Neomarxistas, os conteúdos da escola e o currículo começam a ser problematizados, também as escolhas que temos feito, e os seus resultados. Há uma ênfase na emancipação das classes, ou seja, no desejo de romper com a desigualdade social. Por meio de uma crítica social dos conteúdos, parte dos autores entendem que a classe dominada deveria alcançar os conhecimentos da classe dominante.

No Brasil, Paulo Freire, foi um dos autores que questionava o modo de conhecer da escola. Por meio da crítica ao capital, denuncia a escola em seu sentido bancário, com ênfase no depósito de conhecimentos para os alunos acumularem, sem valorizar o que eles já traziam. Na relação com a psicologia do desenvolvimento, houve uma articulação da contribuição dos modos de desenvolvimento e da aprendizagem com o social.

Quanto a teoria pós-crítica, há uma ampliação realizada nos movimentos anteriores, com diferentes campos de estudo. Ou seja, pós, aqui, não significam melhor ou superior, mas o que vem depois, inclusive historicamente. São discursos muito atuais, relacionados ao pós-crítico, como: pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo. Além da emancipação de classes, a produção da diferença é o foco principal e amplia as questões sociais com outros marcadores, tais como: classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião.

Embora esse discurso não tenha feito parte da nossa escolarização básica, nos anos 80 e 90; nem da nossa formação inicial na graduação, no início dos anos 2000; tem estado presente no contexto atual, na mídia, nas redes sociais, nos livros didáticos, no cotidiano escolar, na nossa vida, na vida dos nossos alunos, nas prescrições curriculares, nos movimentos sociais, nos movimentos interforuns e nas associações de pesquisa. Então, não se trata de inaugurar um discurso, mas articular esse discurso com o que já está presente em nossa vida.

Dessa forma, vemos que as prescrições curriculares fazem conexões com essas teorias. Essa composição emerge porque as pessoas que estudaram e pesquisaram acessaram diferentes estudos em suas formações, e é com elas que o trabalho docente acontece. Para compreender como nos situamos, para além de uma proposta tradicional, mas também sem prescindir-la, pensamos nos exemplos de práticas pedagógicas do cotidiano dessa escola que valorizam a concepção pós-crítica de currículo.

Alguns cenários possíveis: a) quando uma professora trata das brincadeiras populares das famílias dos estudantes, e chama alguém da comunidade para compartilhar seus modos de fazer, ela está reconhecendo um conteúdo e um modo de conhecer que dialoga com outros

conhecimentos, e mostra que não existe uma versão oficial para tudo; b) quando esse coletivo fala da contribuição do povo negro, indígena, pomerano, caboclo, ribeirinho, do campo, para nossa constituição, tratando não como algo folclórico ou caricato, mas mostrando sua beleza, culinária e produtos culturais; c) quando ensinamos Artes, por exemplo, não apenas abordando as concepções clássicas da Europa, mas indicando artistas brasileiros, mulheres, negras, e os capixabas.

Sacristán (2000) sistematiza um quadro de interpretação, em que articula lugares de produção e desenvolvimento dos currículos. No topo, os currículos prescritos, como os documentos publicados pelo Mec. Segue com o currículo apresentado aos professores, como os elaborados no âmbito das secretarias estaduais e municipais, e com o currículo modelado pelos professores, as prescrições das escolas. Segue, ainda, com o currículo em ação, documentos registrados nas escolas.

Destaque para o currículo realizado, com uma imagem irregular, dando visibilidade aos efeitos que produz nos sujeitos quanto a imprevisibilidade, extrapolando prescrições e planejamentos, atualizado nas relações com os colegas, os estudantes e as famílias. Por fim, o currículo avaliado, mostra que independente das condições (econômicas, políticas, culturais, administrativas), tudo tem que sair redondinho.

Nas teorias curriculares, o paradigma do conhecimento em forma de árvore, ou seja, que tem raízes bem fundamentadas em verdade científicas absolutas, que se consolidam com um tronco, e se desdobram em outros conhecimentos únicos, tem sido abalada por outra imagem de conhecimento, os rizomas. Tratam-se de um tipo de caule, como nos manguezais capixabas, que estão tão entrelaçadas que dificultam compreender de onde vem e para onde vão. Eles não desconsideram a formação da árvore, mas compõem com ela outras imagens, ou seja, outras formas de conhecimento e vida.

Em diálogo com essa imagem ampliada de conhecimento, temos trabalhado com a noção de currículo como redes de conhecimentos, saberes, fazeres, poderes e afecções, ou seja, de modos de afetar e ser afetado nos encontros na escola e para além dela. Então, não se reduz a um documento, a uma prescrição, mas a essas diferentes narrativas, experiências, e conhecimentos produzidos nos cotidianos das escolas, secretarias, salas de aula, recreio, e muito mais (Nunes; Ferraço, 2018; Nunes; Ferraço, 2021). Na relação entre concepções e práticas, que registros honestos com o que fazemos podemos sistematizar? Como podemos conectar o que temos atualizado na prática pedagógica em forma de PPP? Questões que estiveram presentes em nosso debate com os sujeitos escolares.

Para valorizar o conhecimento produzido na escola, é preciso definir a avaliação? Como valorizar as experiências vividas e conhecimentos ampliados pelas crianças? Quais concepções compõem nossos modos de avaliar? Um dos elementos que se destacam é a rede de sentidos que compõe a temática da avaliação educacional. Embora a recorrência da temática esteja centrada na aprendizagem dos estudantes, Nunes (2019) sistematiza sete movimentos neste debate.

Quanto a isso destaca: a) *avaliação dos sistemas*, ou seja, em nível federal, estadual, municipal, a respeito do monitoramento em avaliação de larga escala; b) *avaliação das instituições*, ou seja, quanto à oferta, qualidade e monitoramento do que é realizado nas unidades escolares; c) *avaliação das salas de aula*, ou seja, quanto a qualidade do trabalho pedagógico; d) *avaliação dos contextos internacionais*, ou seja, que aborda os sistemas de avaliação, instrumentos e processos; e) *avaliação dos sujeitos escolares*, ou seja, a avaliação discente, relacionada com *bebês e crianças*; f) *avaliação dos sujeitos escolares*, ou seja, a avaliação docente, associado aos profissionais; g) *avaliação dos sujeitos escolares*, ou seja, com os *familiares*, quando aborda meios de colaboração.

Nos cotidianos escolares, a abordagem mais recorrente tem sido a defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29), que indicam que “as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, a fim de que seja garantido: a) observação crítica por parte dos/as docentes; b) utilização de múltiplos registros por eles/as e pelas crianças (com diferentes instrumentos como relatórios, fotos, desenhos); c) a dimensão processual das transições interinstitucionais (casa, creche, pré-escola, ensino fundamental); e d) “Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil; A não retenção das crianças na educação infantil” (p. 29).

Assim, no que se refere a procedimentos de avaliação na educação infantil, as DCNEI orientam a avaliação discente, com uma defesa pela centralidade dos processos vividos, sem fins de mensuração ou promoção. Já em documentos anteriores do Ministério da Educação, há orientações para a avaliação institucional, como abordados pelos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil; IQEI, 2009) e Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (Brasil; CPNAC, 2015).

Como defendem outros pesquisadores, também concordamos que critérios quali e

quantitativos devem ser pensados para aferir a qualidade do atendimento na educação infantil, das instituições e dos sistemas, e não a avaliação da aprendizagem das crianças (Ciasca; Mendes, 2009; Bhering; Abuchaim, 2014; Gomes; Zouain; Nunes, 2019; Nunes; Neira, 2021).

Em conexão com essas abordagens, investimos na avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos (Nunes, 2019). Essa concepção tem centralidade nos registros dos processos vividos, numa postura atenta do docente e da valorização das experiências vividas pelas crianças. O aspecto cartográfico faz menção a atenção com uma geografia da caminhada, com o percurso que se dá no caminhar com os sujeitos, que pode sofrer alterações neste caminho porque são muitas vias possíveis. Desse modo, distancia-se de uma abordagem centrada apenas na história dos conteúdos, com um objetivo único a ser perseguido. Ainda, valoriza os diferentes modos de compartilhamento possíveis das experiências, com fabulações, histórias, imagens e narrativas construídas com as crianças e professoras.

A abordagem mantém conexão com concepções da avaliação da aprendizagem; como a avaliação diagnóstica, avaliação somativa, avaliação formativa; mas não para fortalecer propostas e conceitos e sim para incentivar diferentes formas de conferir visibilidade aos processos vividos, às experiências ampliadas pelas crianças, e às rotas reorientadas no percurso pelas professoras. Realiza conexões de um modo acolhedor para o que se passa entre as crianças, as professoras, as experiências, os territórios, com histórias inventadas nestes movimentos.

Os registros são feitos pelas crianças, pelas professoras e, quando solicitados, pelas famílias. No entanto, quem decide e seleciona o conteúdo (fotos, vídeos, atividades), o formato que pode ser compartilhado (portfólios, cartazes, mostras, produção cinematográfica) e o objetivo da mensagem (realizar diagnóstico, categorização, fabulação, visibilidade ao vivido) são as professoras. Nossa intenção é fazer conexão com esses movimentos entre o vivido e o registrado, abordando tanto o que tem sido produzido quanto suas possibilidades de ampliação de redes de sentidos de avaliação discente vividos no encontro com as crianças (Nunes; Neira, 2021, p. 868).

A respeito da avaliação, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) não menciona abordagem específica para a educação infantil. Há uma breve menção, em seu texto introdutório, quanto ao aspecto formativo de processo ou de resultado para a educação básica. Para Nunes e Neira (2021), esse pequeno acréscimo, com a expressão “de resultado”, abre uma possibilidade de mensuração dos conhecimentos para qualificar o desempenho dos sujeitos, inclusive de bebês e crianças. O texto indica a importância de “[...] construir e aplicar *procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado* que levem em conta os

contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BNCC, 2019, p. 17).

Essa abordagem foi problematizada com diferentes cenas das experiências com bebês e crianças nas escolas: a) imagens das experiências vividas (atividades das crianças, fotos de suas interações, vídeos com suas experiências); b) textos das professoras contando histórias das crianças, como alternativa para relatórios padronizados, trabalhosos, mas que pouco falam das crianças e do trabalho docente; c) formatos de compartilhamentos (portfólios, cartazes, mostras, produção cinematográfica).

CURSO DE EXTENSÃO CONSTRUIR CURRÍCULOS

Como valorizar a colaboração interinstitucional? Escolas, secretarias de educação, universidade, famílias, comunidades, são exemplos de instituições com demandas próprias, mas com ações que podem ser complementares para mobilizar estratégias com impacto para o desenvolvimento efetivo de políticas para a primeira infância. Dentre as diferentes especificidades do cenário atual, está a formação continuada de professores, em permanente composição de ampliação de experiências, que qualificam e fortalecem os sujeitos envolvidos e o seu fôlego de trabalho.

A relação colaborativa interinstitucional nos interessa intensificar e consolidar via projetos de ensino, pesquisa e extensão. Em composição com as práticas, concepções, documentos, sujeitos, espaços e tempos, nos articulamos para esse investimento entre a universidade, a escola, a secretaria municipal e as famílias. A parceria foi possível porque uma das profissionais do CMEI era membra do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3/Ufes),⁴ estava atenta a agenda de cursos, e viabilizou um planejamento com o corpo pedagógica da escola no início do ano.

A parceria se deu via projeto de extensão (Proex 2952) com o curso “IV Construir currículos na educação básica: PPP com o CMEI Geraldo Menegucci”. Trata-se de um curso

⁴ O Nupec3 (Ufes), com criação em 2011 e encerramento em 2023, realizou 33 atividades de extensão (seminários, ciclos de palestras e cursos), especialmente articulados às ações formativas das prefeituras do estado do Espírito Santo (Vitória, Serra, Cariacica, Viana, Guarapari). Foram certificados mais de 3 mil participantes de todo o Brasil, com atividades presenciais, semipresenciais e remotas. Os relatórios institucionais e o website (<https://nupec.ufes.br/>), registram que a produção coletiva reúne 28 livros, 63 capítulos de livro, 84 artigos científicos, 8 volumes dos Anais de eventos (<https://periodicos.ufes.br/sesef/index>), aulas, vídeos com as escolas, produtos educacionais e palestras no YouTube. Estas experiências potencializaram a criação do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior (Ufes/CNPq).

com 40h, realizado anualmente, em formato de assessoria com as escolas, coordenado pelo Nupec3, oferecido de modo gratuito e com certificação. Essa edição, foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil Geraldo Menegucci, da Prefeitura Municipal de Cariacica/ES (2022), no formato híbrido (remoto e presencial).

As edições anteriores do curso foram realizados com o CMEI Zélia Viana de Aguiar, da Prefeitura Municipal de Vitória (2013), com Colégio de Aplicação Criarte da Ufes (2019) e com a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Professora Eunice Pereira Silveira, da Prefeitura Municipal de Vitória/ES (2021).

Por meio desta relação de colaboração interinstitucional, o curso envolveu 60 participantes, sendo eles profissionais da escola (assistentes, diretora, professores, pedagogas e técnicos administrativos) e membros do Nupec3 (professores e estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Física e Mestrado Profissional em Educação). A participação foi voluntária, registrada por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para uso de imagens, narrativas e dados do curso, para fins de pesquisa.

O curso procurou valorizar os horários de trabalho dos sujeitos escolares. Inclui as datas acordadas com a Secretaria Municipal de Educação, para fins de formação em serviço, em calendário municipal, com liberação das crianças em turno parcial de trabalho, com colaboração das famílias. Também inclui parte dos horários de planejamento docente, realizados de modo coletivo com as pedagogas. Por meio deste formato, o curso contou com a participação de todas as assistentes, diretora, professores e pedagogas da escola. Quanto a escrita do PPP, há uma centralidade maior para a equipe pedagógica e algumas professoras, uma vez que a participação é voluntária, mas exige a revisão do documento como produto para a certificação do curso. Quanto ao preenchimento do TCLE, para fins de pesquisa, não houve abstenções dos participantes.

O curso teve como estratégia central a socialização, troca de experiências, ampliação e sistematização da compreensão de currículo e avaliação. Após um mês de planejamento em três encontros com a equipe pedagógica da escola, adotamos as seguintes estratégias:

a) *Momentos síncronos*: trataram-se de 11 encontros, com os temas PPP, currículo e avaliação. O objetivo foi conhecer o que tem sido produzido tanto pela análise da produção acadêmica quanto pelo estudo do PPP desta e de outras instituições que já participaram do curso. Os encontros foram realizados entre março e agosto de 2022, no horário alternado entre 9h e 11h e entre 15h e 17h, às quartas-feiras, com a participação voluntária dos/as professores/as, técnicos/as de apoio educacional, pedagogos/a, diretora e membros do núcleo.

A carga horária foi de 22h.

b) *Momentos assíncronos de aprofundamento*: trata-se do momento que atravessa o período do curso, mediado por um cronograma de estudo sistematizado no Google Classroom, que buscou ampliar as referências e temáticas abordadas no momento síncrono. A carga horária é de 18h. Mobilizou a metodologia de pesquisa-intervenção pautada na pesquisa com os cotidianos (Ferraço, 2007) e em redes de conversações como procedimento para problematizar os diálogos entre os participantes. Contou com registros de narrativas em diário de campo, fotos dos encontros e questionário avaliativo via *Google Forms*.

Como em movimentos de pesquisas anteriores (Ferreira Neto; Nunes, 2011), a rede de conhecimentos ampliados coletivamente por meio do curso pode dar lugar a modos de uso ainda não sistematizados pela equipe de profissionais docentes escola. Desse modo, contribuiu para indicar outras formas de pensar a escolarização, pela valorização de experiências negociadas nas complexas relações cotidianas.

AValiação DO CURSO: NARRATIVAS DOCENTES

Nas vozes que povoaram o espaço formação continuada, observamos a rede de interações que foi entrelaçada a cada encontro síncrono e presencial. Nos diálogos acerca da contribuição do “IV Construir Currículos”, diferentes sentidos se entrelaçaram mediante as vozes que emergiram: pertencimento as vivências do cotidiano, condição docente, participação ativa de todos os sujeitos escolares e a percepção da importância PPP como um documento orientador das práticas, saberes e fazeres docentes nos encontros com as crianças e suas famílias no CMEI.

Ainda fazem parte dos dados, uma seleção dos registros voluntários dos participantes, via *Google Forms*, a respeito da contribuição do curso para a formação profissional, para ampliação dos temas (PPP, Currículo, Avaliação) e para pensar outras edições do curso, que seguem em destaque:

- *A possibilidade de ser pertencente ao processo de elaboração deste documento que nos mesmos tempos reflete nossa prática (Professor/a 1).*
- *Me ajuda a ter mais ideias para exercer a profissão com excelência. Foi possível aprender coisas que muitas vezes não são ensinadas ao longo da graduação, valorizando a experiência de profissionais da área (Professor/a 5).*
- *Foi muito enriquecedor, momento de muito aprendizado (Professor/a 3).*
- *Foi de suma importância o aprendizado (construir e desconstruir) conceitos importantíssimos para a minha prática pedagógica (Professor/a 4).*
- *Confesso que quando comecei esse curso, achei que seria algo muito difícil, mas o*

curso é de fácil entendimento. Foi maravilhoso a maneira que o curso nos fez olhar o nosso trabalho e reconhecer a grande importância dele e nos valorizar (Professor/a 6).

- Compreender como o currículo está inserido no campo de diversas maneiras (Professor/a 14).

Os estudos e debates nos encontros presenciais e não presenciais permitiram que sujeitos e vozes enunciassem a importância da reformulação do PPP. Apontaram o desejo em participar ativamente nos processos que envolvem a escrita autoral, trazendo as vivências do cotidiano da escola no documento. A equipe pedagógica apontou que é necessário conhecer as crianças, suas famílias e a comunidade da escola para que o PPP e o currículo sejam de fato documentos constituídos na/da prática pedagógica. Consideraram que a reelaboração do PPP se mostra uma necessidade com um grau de importância elevado, ou seja, o documento feito à várias mãos é inconcluso, tendo em vista que não se encerra ou se esgota em si mesmo.

Sobre uma nova edição do curso (formato, conteúdo, organização e temas), sugeriram:

- Curso excelente dentro de um formato que muito ajudou (Professor/a 8).*
- Aumentar mais os encontros para mais aprendizados (Professor/a 5).*
- Ao meu ver, toda a organização e conteúdos atenderam minhas expectativas (Professor/a 6).*
- Creio que deve continuar os encontros remotamente, pois possibilita que quem trabalha, ou mora distante consiga participar do curso (Professor/a 3).*
- Acredito que o curso foi muito bem executado, as aulas foram previamente avisadas, o encontro de encerramento também foi muito bem divulgado. Os conteúdos, materiais postados no classroom complementaram com excelência todas as discussões extremamente relevantes e próximas da realidade (Professor/a 9).*
- Avaliação da aprendizagem na educação especial (Professor/a 2).*
- Mais tempo para o curso. Não digo no total de horas, mais no tempo de cada encontro (Professor/a 15).*
- Textos orientativos, mais curtos e objetivos (Professor/a 21).*
- Tema como escola e família, como aproximá-los no cotidiano escolar (Professor/a 32).*
- Gostei desse formato, essa parceria entre o presencial e o virtual. O conteúdo foi enriquecedor. Muito organizado e dinâmico. (Professor/a 55).*
- Que dentro do PPP possa estar incluído liberdade para escolher formações que sejam pertinentes a cada realidade (Professor/a 18).*
- O formato pode permanecer com formações síncronas e assíncronas, com conteúdo que envolvem a prática escolar, tais como o planejamento, metodologia de ensino, uso das tecnologias, entre outros (Professor/a 51).*

Nos momentos formativos que tiveram como foco a discussão sobre o PPP e o currículo, notamos que os cursistas consideraram que tais documentos não podem ter o caráter normativo. Enunciaram, também, um incômodo com o cumprimento burocrático das prescrições. Nas redes de conversações, as problematizações foram indicando os saberes vinculados a identidade da escola, os processos de aprendizado das crianças, a relação com os componentes propostos, os anseios da comunidade escolar, o planejamento pedagógico, as constantes reflexões sobre os

propósitos e valores da escola interrelacionados com as constantes mudanças sociais. Os cursistas também destacam a importância das relações de colaboração interinstitucional, haja vista que mencionam como temáticas para as próximas edições do curso a relação entre família e escola, como um desejo de manter uma relação de maior proximidade.

Considerando que os documentos oficiais de políticas públicas educacionais (BRASIL, 1990, 1996, 2010, 2015, 2018), ancoram a construção do PPP vemos, por um lado as concepções de criança, infância, direitos, práticas pedagógicas, currículo e avaliação. Por outro lado, temos os sujeitos que povoam o território escolar, com as demandas que pulsam no cotidiano. Desse modo, identificamos interesses em disputa, ou seja, a necessidade de formação continuada que projete os profissionais para análises reflexivas e produções escritas, nos diversos gêneros, sobre suas vivências/docências (Nóvoa, 1995).

Nesse contexto, destacamos a condição docente e a necessidade de formação continuada (Andrade, 2004). Nessa mobilização, foi possível identificar a importância dada pelos cursistas aos sentidos de pertencimento e valorização dos docentes no processo de elaboração do PPP. Perceberam suas próprias vozes, isto é, as suas narrativas docentes, projetadas no documento.

As ações de colaboração interinstitucional realizadas com o nosso grupo de pesquisa e com as instituições parceiras, no período compreendido entre os anos 2011 a 2022, contribuíram para a sistematização de uma versão do curso no formato MOOC, ou seja, para um Curso Online, Aberto e Massivo (do inglês: Massive Open Online Courses), tal como registramos em Nunes (2023).⁵ Como dito, também contribuíram com a criação do Grupo Ciclos (Ufes/CNPq).

Desse modo, ressaltamos a relevância desse formato de articulação, que busca estratégias na composição de metodologias e ações efetivas para as diferentes demandas que envolvem políticas para a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas relações coexistem discussões, conflitos, consensos, silêncios, solidariedade, desconfiança, obediência, comodismo, enfrentamentos, amor, adoecimento, ódio, simpatia, muito trabalho e muita vontade de viver. É possível balançar um pouco a organização excessiva que nos afasta? É desejável que isso aconteça? Questões para continuarmos problematizando e experimentando outras formas de viver os espaços tempos de escolarização da pequena infância (Ferreira Neto; Nunes, 2011, p. 23).

⁵ Para saber mais, acesse: <https://mooc.ufes.br/cursos/conexao-com-o-projeto-politico-pedagogico/>

Uma das frases mais ouvidas no pós-isolamento: estamos cansados! Mas as pesquisas, há décadas, indicam que as relações cotidianas nas escolas já eram complexas e contribuíam para nos distanciar. É possível balançar um pouco o que nos afasta? É possível nos voltar para as singularidades que nos unem? Há um tempo para cada coisa. Neste tempo, nosso desejo é fortalecer as interações colaborativas interinstitucionais para o desenvolvimento de políticas para a primeira infância consistentes e articuladas a diferentes instituições, como a escola, a universidade, a família, as secretarias municipais e outras esferas públicas, para além da educação.

Tão importante quanto realizar um planejamento é estarmos atentos aos ajustes necessários para o seu desenvolvimento. Desse modo, o curso foi ao encontro das expectativas dos participantes na intenção de valorizar o processo e o produto almejado. A respeito dos momentos síncronos, por meio da metodologia de pesquisa com os cotidianos, fomos ajustando o cronograma com os docentes e equipe pedagógica, para que os textos eleitos no curso fossem discutidos no planejamento e ampliassem os encontros presenciais. Houve dificuldade da parte dos docentes de realizar as leituras, mas as pedagogas realizavam sínteses e compartilhavam os principais conceitos e ressonâncias nos momentos coletivos. Essa articulação contribuiu para a elaboração da versão mais atual que foi desenvolvida do PPP da instituição.

Quanto aos momentos assíncronos, diferentes estratégias metodológicas fizeram parte da organização que buscava motivar e orientar a sistematização de conhecimentos coletivos com os sujeitos escolares: a) criação do Google Classroom, onde foram inseridos calendário, ementa do curso, materiais de divulgação, materiais de leitura, organização dos grupos; b) criação de grupo do WhatsApp, para qualificar a motivação, engajamento e os dias de encontro; c) Protótipo, um arquivo com as sínteses realizadas pelo grupo, que foi apresentada no último dia do encontro.

Como resultados, na última apresentação, o grupo destacou: pertencimento com o projeto e a escrita, valorização dos saberes profissionais, conhecimento da história da instituição e do homenageado que empresta o nome à escola. Além do documento em questão, esse momento foi importante para pensar a valorização dos sujeitos escolares com algumas ações, como uma parede com destaque de imagens dos profissionais e das turmas de formandos.

Por esses motivos, nos posicionamos quanto ao papel social e colaborativo da escola e

da universidade, ao assumir a contribuição de práticas curriculares e avaliativas de processos e de registros, que confirmam visibilidade às diferentes dimensões da docência: conceituais, procedimentais, estéticas, éticas, atitudinais e políticas (Gomes; Nunes, 2021). Também, ao investimento de interações colaborativas interinstitucionais, que contribuem para renovar nossas pesquisas e práticas pedagógicas com os movimentos atualizados em nossa coletividade. Seguimos firmes juntas!

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDRADE, D. O. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

BHERING, E.; ABUCHAIM, B. O. **Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto/** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil/** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, maio/ago. 2009

FERRAÇO, C.E. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. Editora CRV, 2020.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007

FERREIRA NETO, A.; NUNES, K.R. Saberes-fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaços-tempo vividos na educação infantil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n. 2, ago. 2011.

GOMES, L. F. R.; ZOUAIN, A. C. S.; NUNES, K. R. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na educação infantil? **Revista Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 339-351, maio/ago. 2019.

- GOMES, L. F. R.; NUNES, K. R. Africanidades em transcrições infantis: práticas curriculares e avaliativas. **Revista Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 339-351, maio/ago. 2021.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23. 2013.
- NUNES, K. R. **Curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico**. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023.
- NUNES, K. R. **Currículos com crianças em creches: potencializando linguagens e ampliando sentidos de avaliação**. 2019. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- NUNES, K. R.; FERRAÇO, C.E. Formação em redes de composições curriculares com crianças: encontros filosóficos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 145-159, jan./abr. 2018.
- NUNES, K. R.; FERRAÇO, C. E. Educação física na educação infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90 à Covid. **Revista Didática Sistemática**, ISSN 1809-3108, v. 23, n. 1, p. 184-200, 2021.
- NUNES, K. R.; NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Revista currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 1, jan./abr 2021.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995.
- SANTOS, L. dos; BONIFÁCIO, J. **Perspectivas da extensão universitária na formação universitária na formação de professores**. Contextualização Histórico-Social. *Revista Devir Educação*. Lavras, v.4, n.1.p.171-187. 2020.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org). **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus Editora, 10ª Edição. 2006.