

Professoras, suas experiências são valiosas!
Infâncias em abordagem sistêmica na composição do Projeto Político Pedagógico

Teachers, your experiences are valuable!
Childhoods through a systemic approach in the development of the Political-Pedagogical Project

Docentes, ¡sus experiencias son valiosas!
Infancias desde un enfoque sistémico en la composición del Proyecto Político Pedagógico

Kezia Rodrigues Nunes¹
Universidade Federal do Espírito Santo

Karolyne Scheyner Rodrigues Amorim²
Universidade Federal do Espírito Santo

Cristiany Torezani Lima³
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: O relato de experiência trata da autoria docente nas produções escolares. Objetiva compartilhar composições táticas na formação continuada para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). O cenário é um curso com duração de 120h, formato híbrido, participação presencial de 100 cursistas e voluntária de aproximadamente mil profissionais. Integram 45 Centros Municipais de Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação e a universidade. Como metodologia, utiliza a pesquisa com os cotidianos e, como fontes, as narrativas dos cursistas. As análises indicam a relevância de uma organização sistêmica que promova condições objetivas quanto ao tempo e a escuta para estimular e valorizar as experiências locais na formação docente, na mobilização de uma escrita institucional e no desenvolvimento do curso. Destaca a contribuição da autoria e do pertencimento na escrita coletiva do PPP, e a relevância do enfrentamento às lógicas padronizadoras, que substituem experiências singulares por modelos fechados.

Palavras-chave: Políticas de infância; Projeto Político Pedagógico; Currículos; Formação docente.

Abstract: This experience report addresses teacher authorship in school productions. It aims to share tactical approaches to continuing education for the development of the Political Pedagogical Project (PPP). The setting is a 120-hour, hybrid course with in-person participation by 100 students and voluntary participation by approximately 1,000 professionals. The participants are 45 Municipal Early Childhood Education Centers, the Municipal Department of Education, and the university. The methodology uses daily research and the narratives of students as sources. The analyses indicate the relevance of a systemic organization that promotes objective conditions regarding time and listening to encourage

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, Espírito Santo, (ES) Brasil. E-mail: kezia.nunes@ufes.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0171463367458285>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6197-1546>.

² Mestranda em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, Espírito Santo, (ES) Brasil. E-mail: karolfavarato@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7881986969454862>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4404-5073>.

³ Mestranda em Educação. Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC), Cariacica, Espírito Santo, (ES) Brasil. E-mail: cristiany.lima@edu.ufes.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9759901920658680>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0743-8944>.

and value local experiences in teacher training, in the mobilization of institutional writing, and in the development of the course. It highlights the contribution of authorship and belonging in the collective writing of the PPP, and the importance of challenging standardizing logics that replace singular experiences with closed models.

Keywords: Childhood policies; Political Pedagogical Project; Curricula; Teacher education.

Resumen: Este relato de experiencia aborda la autoría docente en producciones escolares. Su objetivo es compartir enfoques tácticos de formación continua para el desarrollo del Proyecto Político Pedagógico (PPP). El contexto es un curso híbrido de 120 horas con la participación presencial de 100 estudiantes y la participación voluntaria de aproximadamente 1.000 profesionales. Los participantes son 45 Centros Municipales de Educación Infantil, la Secretaría Municipal de Educación y la universidad. La metodología utiliza la investigación cotidiana y las narrativas de los estudiantes como fuentes. Los análisis indican la relevancia de una organización sistémica que promueva condiciones objetivas respecto al tiempo y la escucha para incentivar y valorar las experiencias locales en la formación docente, en la movilización de la escritura institucional y en el desarrollo del curso. Destaca la contribución de la autoría y la pertenencia en la escritura colectiva del PPP, y la importancia de desafiar las lógicas estandarizadoras que reemplazan las experiencias singulares con modelos cerrados.

Palabras clave: Políticas de infancia; Proyecto Político Pedagógico; Currículos; Formación docente.

Recebido em: 15 de junho de 2025

Aceito em: 06 de outubro de 2025

1 Com infâncias, docências e registros no PPP

A infância está em toda parte (Nejar, 1994).

Como dar espaço para as infâncias na escola? Para políticas que valorizem bebês, crianças, professoras, demais profissionais que estão em toda parte? Essas questões estão relacionadas aos nossos investimentos que articulam ensino, pesquisa e extensão, bem como relações interinstitucionais para compor políticas para a primeira infância considerando sua pluralidade.

No que se refere a educação infantil, da Constituição Federal (Brasil, CF, 1988) ao Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, PNE, Lei nº 13.005, 2024), há diferentes políticas para a garantia e manutenção de direitos, em fluxo de cooperação técnica financeira entre os sistemas (municipal, estadual, federal). Dentre elas, destacam-se a atenção à valorização profissional do magistério da educação básica, o incentivo à educação por parte do Estado, a ampliação da oferta de vagas em Planos Nacionais de Educação (PNEs). Essas políticas são permeadas por tensões, disputas, avanços e retrocessos nas concepções que permeiam o trabalho na educação infantil (Bhering; Abuchaim, 2024; Sousa, 2018; Nunes, 2019).

Quanto ao cenário atual, o quinto Relatório do Monitoramento do Plano Nacional da Educação (Brasil, RPNE, 2024) indica diferentes investimentos em desenvolvimento, contudo, com metas ainda não atingidas. Para os bebês e crianças com idade entre zero e três anos de idade, o plano buscou alcançar 50% dessa população. Contudo, temos 37% na escola. Quanto às crianças com idade a partir dos quatro anos, considerada obrigatória para estar na escola, também há parte ausente, o que representa em torno de 800 mil crianças.

No que se refere a formação de professores em nível superior, onde o plano era cobrir cem por cento da população, os dados evidenciam que a meta ainda não foi alcançada e a formação de professores inicial e continuada permanece sendo um desafio. Nos cotidianos escolares, o adoecimento docente registrado por atestados e licenças médicas também impactam sobremaneira o trabalho pedagógico (Silva et al., 2023). Os dados gritam: professores precisam de formação, investimento, valorização e condições objetivas de trabalho, para contribuir com mais qualidade na educação das crianças.

Diante deste cenário, destacamos como objetivo central do texto tratar da autoria docente e compartilhar composições táticas na formação continuada para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Interessou-nos problematizar as seguintes questões: quais compreensões de PPP e de formação estão presentes? Que possibilidades são produzidas no contexto da formação para que os profissionais ampliem saberes com suas experiências? Que efeitos a formação produz nas experiências escolares?

Para tanto, buscamos taticamente (Certeau, 1994) deslocar a função anteriormente assumida quanto ao PPP. Para além de um documento burocrático institucional, tomamos os espaços e tempos de formação continuada institucional para qualificar a força acadêmica e política dos professores. Ao incentivar seus registros institucionais, buscamos dar visibilidade a um modo de falar da nossa história, de registrar as demandas da nossa profissão e da instituição a qual trabalhamos, da força que a ampliação do conhecimento acadêmico e escolar nos proporciona, da autoridade dos saberes e fazeres dos professores na educação, da beleza das práticas curriculares cotidianas.

Essas questões estão vinculadas ao Projeto de extensão (Proex 4299, 2024) “Tecendo Redes de possibilidades: escrita coletiva do Projeto Político Pedagógico”, articulado ao Programa de extensão “Ciclos, Currículos em interações colaborativas na educação básica e no ensino superior” (Ufes, Proex 3949, 2023) e ao projeto de pesquisa homônimo (Ufes, PRPPG 12610, 2023). Questões e projetos que estão atentos às demandas do PNE, tanto a edição encerrada em 2024, quanto à anunciada para o ciclo 2024-2034, especialmente às relacionadas à qualificação e valorização profissional, como registram as Metas 15 e 16.

Nessas conexões, vamos ao encontro do desafio de valorizar a autoria docente na revisão dos PPPs das escolas de uma rede municipal, considerando a relação de colaboração interinstitucional entre secretarias, escolas e universidades. Participam a Universidade Federal do Espírito Santo, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC, ES). Assumimos as experiências docentes como valiosas!

Como aprendemos com Certeau (1994), estamos interessados em comunicar os modos particulares de organização, taticamente mobilizados nos processos de formação de professores, para um trabalho de modo sistêmico, ou seja, não somente com uma, mas com todas as unidades da rede municipal. Uma formação de qualidade, para nós, está em composição com as demandas dos cotidianos escolares e dos sujeitos (Ferraço, 2007).

Com essa aposta metodológica, que também é política, ética e epistemológica, pelo modo como registra uma caminhada da pesquisa, o texto desdobra-se em outras seções. Na primeira, apresentamos a abordagem teórica a respeito do PPP. Na segunda, a opção metodológica por meio da pesquisa com os cotidianos. Na terceira, a organização de um curso de formação continuada com profissionais da educação infantil. Na quarta, tratamos da problematização das narrativas avaliativas dos cursistas. Por fim, as considerações finais sistematizam os desafios e as contribuições deste trabalho.

2 Autoria coletiva na elaboração do PPP

A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado. Todavia, a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas aparências (Vasconcellos, 2009, p.24-25)

Como valorizar a autoria e a participação docente? Quais compreensões de PPP e de formação estão presentes? Questões que são desafios para a elaboração do PPP como atividade institucional, coletiva, democrática e participativa. Como temos registrado (Nunes, 2023; Nunes et al. 2025), PPP é um documento institucional local, ou seja, cada escola tem o seu. Ele registra os principais objetivos e estratégias de gestão, administração e intervenção pedagógica. Desse modo, trata do planejamento e da ação, considerando o contexto da comunidade escolar.

É projeto, por que tem a intenção de registrar expectativas de mudança, ou seja, busca desestabilizar a condição atual da comunidade escolar, promovendo ampliação de conhecimentos e experiências, a fim de promover uma determinada formação de sujeito, de cidadão e de nação. É político, porque trata de intenções que não são neutras, imutáveis, Revista Educação e Políticas em Debate – v. 14, n.Especial, p. 1-19, set./dez. 2025

universais, mas de uma eleição. É uma escolha feita por um grupo, em conexão com diferentes elementos, tais como as prescrições curriculares, a nossa formação acadêmica, os sujeitos e o contexto da nossa instituição. É pedagógico, por que busca apresentar estratégias e ações que contribuem com a formação do estudante.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 1997, p. 2).

A respeito da autoria e participação docente, compreendemos que elaborar o PPP se conecta à obrigatoriedade, garantida em legislação, e à representatividade, em registrar os saberes e composições dos docentes e da comunidade escolar. Nesse caso, trata-se de um registro dos acordos e compromissos coletivos, provisórios, datados no tempo pelos sujeitos que o representam, com contribuição na organização, no planejamento, na gestão, nos registros históricos e nas projeções da instituição. Tal como discute Veiga (1998, p. 14-15):

[...] o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação.

A elaboração de um PPP exige a conexão com os diferentes saberes da experiência (Larrosa, 2002), os modos de uso e de produção cotidiana (Certeau, 1994) dos currículos realizados (Sacristán, 2000; Ferraço, 2007).

Assim, nesse estudo, o PPP foi assumido em sua motivação para registro das demandas, tensões e desafios dos cotidianos (Schuchter, 2017; Nunes; Paulino; Ribeiro, 2024), na coletividade e na busca da consolidação da identidade institucional (Vasconcellos, 2009).

3 Metodologia com os cotidianos e composições táticas

As problematizações aqui realizadas foram produzidas na pesquisa com o cotidiano (Ferraço, 2007), ou seja, uma abordagem de natureza qualitativa, de inspiração etnográfica, que destaca a postura do pesquisador em campo em atenção às tensões presentes nas relações cotidianas.

Assim, nos encontros presenciais da formação, buscamos acompanhar fios das relações entre PPP, formação e currículo, em atenção à dinâmica de planejamentos, escritas, invenções, burlas, negociações e produções cotidianas tecidas com suas argumentações, tensões,

contradições e dissonâncias (Certeau, 1994). Ao realizar um registro possível dos saberes, fazeres e poderes que são tecidas pelos sujeitos nos espaços da formação e da escola, assumimos nessa pesquisa uma permanente modificação e expansão dessa rede de sentidos.

O cenário da pesquisa é um curso que foi desenvolvido entre os meses de fevereiro e outubro de 2024 com os 45 CMEIs da SEME/PMC. O curso foi gratuito e não contou com apoio financeiro para os proponentes. Os seis encontros presenciais foram realizados com trio gestor dos CMEIs (diretores e pedagogos dos turnos matutino e vespertino). O público presencial foi de aproximadamente 100 participantes que ampliavam os sentidos dos conteúdos da formação nas escolas para outros 1000 profissionais inscritos (professores, estagiários, técnicos).

Os dados consideram as narrativas registradas por meio de questionário avaliativo, enviado ao final dos encontros presenciais, em um curso de formação docente para a elaboração do PPP. Neste texto, as narrativas eleitas do trio gestor para a problematização buscaram se afastar de uma marca uniforme. Considerando os seis encontros presenciais, foram selecionadas respostas que dessem visibilidade a diferentes efeitos. Tal como assumimos os currículos como redes de conhecimentos, experiências e afecções (Ferraço, 2007; Nunes; Ferraço, 2018), a relação entre PPP, formação e currículo que nos interessa não busca padronizar, mas ampliar saberes e fazeres da escola e da vida inventadas com o cotidiano escolar.

As análises mantêm atenção às relações entre estratégias e táticas. Para Certeau (1994), a estratégia refere-se ao instituído, às regras e leis criadas para a organização escolar, às configurações conhecidas por todos, como os horários de planejamento, a rotina escolar e o calendário dos encontros de formação. Em relação, e não em oposição, são criados usos táticos que se desviam de modo sorrateiro das determinações, que se utilizam de suas brechas para criar novos modos de viver o cotidiano escolar. Se as regras são organizadas estrategicamente, as táticas representam a capacidade de desviar, contornar, burlar e perceber como as operações escolares são produzidas e como os sujeitos agem nas fissuras causadas pela sua resistência.

Assim, ao assumir uma composição tática (Certeau, 1994) na elaboração do PPP, estamos atentos às diferentes tensões presentes nos cotidianos escolares e na formação continuada, sem negar as contradições, silenciamentos e invenções neles produzidas. No caso, interessou-nos acompanhar esses fios das relações entre PPP, formação e currículo, deixando-nos atravessar e atravessando suas tramas, a fim de considerar a participação dos cursistas tanto na composição do PPP nas escolas quanto no próprio movimento de ampliação e decisão do curso de formação.

4 Um curso com abordagem sistêmica

— *Recebemos diferentes documentos. Alguns, eram plágios escancarados de versões da internet. O grupo precisava compreender melhor a importância e o conteúdo do PPP. Muitos diretores falavam da dificuldade em escrever, do tempo para negociar com os professores, sabemos que é difícil mesmo* (Técnico 1, Diário de campo, 2024).

A narrativa que abre a seção registra parte dos desafios da escrita coletiva institucional nos CMEIs. São muitas as demandas com as crianças e com a comunidade escolar. A escrita de relatórios, documentos e planos nem sempre registra elementos do que tem sido vivido, sentido, ampliado nos espaços e tempos escolares. No caso do PPP, um investimento realizado a partir de 2022 para sua atualização foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME/PMC), por meio da Gerência de Educação Cidadã (setor responsável pela formação continuada e fortalecimento da gestão democrática das unidades de ensino). Contudo, a narrativa do técnico mostra quão desafiador permanece sendo esse investimento com os 45 CMEIs.

Contudo, essa escrita era assumida em sua dimensão burocrática. Assim, na intenção de valorizar os saberes profissionais, os espaços e tempos de formação continuada, com intensidade das experiências vividas, outros investimentos foram realizados. Um deles foi a conexão com a Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Curso de Extensão “Tecendo Redes de possibilidades: Escrita coletiva do Projeto Político Pedagógico”.

A carga horária do curso foi 120 h, na modalidade híbrida, considerando encontros presenciais e apoio em plataforma digital. Contou com assessorias técnicas presenciais, reuniões online com diretores, orientações detalhadas para organização das propostas, momentos de diálogo com os coletivos docentes e estratégias de sistematização e acompanhamento de duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE, Ufes).

Também previu o uso de “Planejamento Direcionado”, que consistia em tempos organizados para estudo e construção coletiva do PPP nas instituições, a fim de que fossem garantidos espaços e tempos de diálogos e produções coletivas conforme as especificidades locais, em horário de trabalho.

Nunes (2023)⁴ destaca a importância de pensar estratégias com especificidades adequadas considerando as seguintes abordagens: local, sistêmica e global. Na elaboração

⁴ As produções do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior (CNPq, Ufes) estão centradas em artigos, livros, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses e outros produtos. A esse respeito, conferir as Coleções: a) “É massa: conhecer, brincar e sonhar”, que inspirada nas relações com crianças em pesquisas busca incentivá-las a brincar e a conhecer os bens culturais dos municípios capixabas; b) “Ciclos educacionais”, que sistematiza orientações e metodologias para professores, escolas e redes municipais, inspirando as escritas autorais e coletivas dos profissionais da Educação. Conferir em: <https://ciclos.ufes.br/>.

do PPP em nível local, ou seja, em uma escola, identificamos composições em curso, tal como discutem Nunes (2023) e Nunes, Roncetti e Ribeiro (2024), Lima et al (2023), Bastos et al (2023) e Rosa et al (2023), das experiências desenvolvidas nesta rede, que valoriza diferentes formatos em composição com as narrativas dos sujeitos: profissionais, crianças e famílias.

Em nível sistêmico, ou seja, com organizações em uma rede municipal, estadual, ou federal, destacamos um mapeamento hodierno nas orientações indicadas pelo governo federal (Brasil, 2004), no estado da Bahia (2022) e nas cidades de Ribeirão Preto (2019) e Manaus (2019). Em nível global, ou seja, por meio de cursos com estratégias massivas e autoinstrucionais, oferecidos à distância, destacamos a proposta de Nunes (2023).

No que diz respeito a abordagem sistêmica, a intenção não é produzir generalizações ou padronizações, por meio de um órgão ou secretaria. Busca reunir experiências, sistematizar conhecimentos e conduzir uma metodologia que valoriza as especificidades locais, os saberes produzidos com as crianças e as narrativas profissionais e institucionais. Buscamos valorizar projetos de pesquisa e extensão compondo com os profissionais e não analisando suas decisões.

Quanto a organização metodológica, o curso PPP assumiu três fases: a) Planejamento (fevereiro e março de 2024), onde houve a organização e mobilização do grupo para a proposta; b) Desenvolvimento (março a setembro de 2024), que buscou reunir estudos, referências, experiências, organização das demandas; c) Finalização (outubro de 2024), que buscou apresentar o que foi registrado de forma coletiva.

A intenção é realizar registros das metodologias em curso, dos modos do uso. Como nos ensina Certeau (1994), com mil maneiras de caça não autorizada, os fazeres e saberes se compõem e trazem para os cenários cotidianos uma beleza única e irrepetível.

Desse modo, registrar essas histórias é evitar o apagamento da memória, bem como o apagamento de outras versões da história. Com base em Benjamin (1994) e Oliveira (2011), aprendemos que contar histórias é a arte de contá-las, mas elas se perdem quando as histórias não são conservadas. Assim, os encontros clamavam: professoras, registrem suas experiências!

Na fase de Planejamento, como estratégia para orientar a escrita coletiva, foram discutidos os usos de um sumário e de um cronograma. O sumário é uma estratégia de definição de conteúdo e seções. Já, o cronograma, é uma estratégia de organização dos estudos e desenvolvimento da escrita do texto, das datas disponíveis e dos participantes envolvidos.

Para Nunes (2023), a escola não pode ser pensada separada dos contextos em que ela está inserida, assim, o entrosamento entre os turnos e a conexão com os responsáveis e a

sociedade é importante para compreender quem irá se comprometer com esse registro e com base em quais elementos ele será realizado. Neste curso, em composição com as prescrições do município, três eixos foram assumidos para o sumário.

O Eixo 1 valorizava a constituição da instituição. Uma introdução (com a apresentação da instituição, sua proposta, filosofia, missão, valores e objetivos) e o contexto da instituição (com o histórico da unidade, características da comunidade, diagnóstico a partir da comunidade escolar). A intenção é que o registro realizado fosse feito a partir dos projetos com as crianças e as famílias quanto às narrativas que registrassem sua constituição, o passado e o presente da instituição.

O Eixo 2 reuniu as concepções pedagógicas profissionais. Uma seção que buscou abordar as concepções de currículo, avaliação, infância, prática, projetos, programas e demandas das aprendizagens das crianças. A intenção era valorizar os modos de fazer das profissionais e os projetos que narram as escolhas deste tempo.

O Eixo 3 sistematizou as práticas de gestão e plano de ação. Uma seção que buscou abordar as escolhas administrativas (quanto ao caixa escolar, gestão do patrimônio, recursos financeiros, práticas de gestão democrática, conselho escolar, grêmio estudantil, resolução de conflitos, regimento interno e plano de ação).

A formação ocorreu mensalmente de forma presencial para diretores e pedagogos, com gravação disponível para os demais cursistas. A participação dos demais servidores era voluntária, articulada à gravação, aos momentos de planejamento com os pedagogos e aos materiais disponíveis na plataforma digital. Os gestores que estavam presentes na formação não deveriam atuar como multiplicadores e sim como articuladores dos saberes e vivências já produzidos no cotidiano com as discussões trazidas pelo curso. Foram registradas as participações de estagiários, porteiros, auxiliares de serviços gerais, professores, técnicos, cozinheiros e bibliotecários.

No momento da fase de planejamento, os cursistas foram incentivados a realizar uma aproximação com a metodologia proposta, a partir do curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico, da plataforma MOOCQUECA da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Este curso possui 45h e acesso e certificação gratuitos. Em sua matriz inclui prescrições curriculares, dados elementares para a construção do PPP no âmbito acadêmico, jurídico e pedagógico e orientações quanto aos desafios da escrita coletiva, que muitas vezes não ocorre por conta das demandas de ausência de tempo e de metodologia (Nunes, 2023).

O curso seguiu a organização disposta no Quadro 1:

Quadro 1 – Cronograma do Curso

DATA	MÓDULO
23/02/2024 à 20/03/2024	Módulo 1 - Apresentação da proposta Mesa 1: Apresentação da proposta
21/03/2024 à 18/04/2024	Módulo 2 - Estratégia de escrita institucional Mesa 1: Estratégias de (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico na Rede de Cariacica: aproximando-se da proposta Mesa 2: Experiências de escrita na unidade de ensino Mesa 3: Experiências de escrita no <i>Google Classroom</i>
19/04/2024 à 23/05/2024	Módulo 3 - Passado e presente da instituição Mesa 1: Experiências de leitura e escrita com as crianças na revisitação dos Projetos Políticos Pedagógicos. Mesa 2: Experiências de escrita do PPP a partir do resgate da história da unidade de ensino.
23/05/2024 à 19/06/2024	Módulo 4 - Concepções curriculares e avaliativas Mesa 1: Infâncias, currículos e vivências possíveis nos espaços do CMEI Mesa 2: A avaliação na educação infantil a partir de um olhar para as crianças empobrecidas e o recorte racial no combate às desigualdades sociais e educacionais. Mesa 3: O fortalecimento da gestão democrática por meio do PPP nas unidades de ensino que atendem a Educação Infantil
08/08/2024 à 20/08/2024	Módulo 5 - Plano de ação Mesa 1: As ações da escola na promoção de práticas inclusivas nas interações cotidianas Mesa 2: Recursos pedagógicos para a Educação Infantil e a mediação do professor nas interações do CMEI. Mesa 3: Implementação e Ação
24/10/2024	Módulo 6 - A celebração do feito Finalização e apresentação coletiva do PPP
01/11/2024 à 30/11/2024	Postagem do PPP no Google Drive compartilhado com a Gerência de Educação Cidadã

Fonte: Dados do curso de extensão.

O registro deste quadro obedece a uma organização que foi sendo alterada a cada encontro, considerando as composições táticas, argumentações, tensões, contradições e dissonâncias (Certeau, 1994) com os cursistas. Ressaltamos que, na fase de planejamento, o cronograma previa uma duração entre os meses de fevereiro a julho, tendo sido alterada para finalizar em outubro. Outro ajuste na fase de desenvolvimento diz respeito ao formato dos encontros presenciais, inicialmente centrados em palestras, tendo sido alterada para uma organização em grupos de estudo e compartilhamento de narrativas.

Com os sujeitos escolares, e não sobre ou para eles (Ferraço, 2007), temos ampliado e conferido visibilidade aos currículos, aos processos de formação que nos constituem e à produção de conhecimentos vividos nas redes que compõem os cotidianos dentro e fora da escola (Nunes; Ferraço, 2018).

5 Narrativas dos cursistas

A proposta do curso, divulgada no início do ano, chega com boa receptividade pelos participantes. Contudo, diferentes elementos atravessam os cotidianos escolares e irrompem nos encontros agendados, exigindo uma permanente receptividade, sensibilidade e adaptação com os participantes, visibilizadas nas respostas dos cursistas.

A estratégia do curso foi mobilizar uma avaliação por encontro no *Google Forms* nos dois turnos, atenta às demandas manifestadas pelos sujeitos. Essa composição se justifica porque, para nós, as experiências e narrativas das profissionais são valiosas! Dentre as temáticas mais expressivas, destacamos: as demandas do cotidiano escolar, os conteúdos da formação, a organização mobilizada nos CMEIs e as contribuições apontadas.

- *Muitas demandas na escola para desenvolver tudo do jeito que gostaríamos (Cursista).*
 - *Os intervalos são curtos, os tempos ocupados e as corridas de um turno para o outro impedem os bons encontros (Cursista).*
 - *Muito bom. Porém, eu que neste dia não estou bem diante das situações que tenho enfrentado na escola (Cursista).*
 - *É preciso organizar os encontros fora das datas comemorativas da escola (Cursista).*
 - *Estamos perdendo o único dia que temos de planejamento, onde preparamos nossas aulas e os nossos recursos (Cursista).*
 - *O tempo é sempre corrido (Cursista).*
 - *As postagens de atividades têm um tempo curto, visto que nas escolas temos falta de professores com a atestados, licenças, e fica corrido para conseguir conciliar todas as demandas da escola, atendimento a pais, acompanhamento ao planejamento dos professores, e quando temos um tempo para finalizar com planejamento direcionado o tempo para tal também é curto (Cursista).*
- (Diário de campo, 2024).*

Quanto às demandas do cotidiano escolar, compreendemos um tensionamento manifesto pelas respostas dos participantes. Ao mesmo tempo que parte do grupo valorizava a formação, outros registravam que não se sentiam valorizados, porque não havia condições objetivas de desenvolver a proposta nos CMEIs. Por isso, diante do cenário de precarização do trabalho docente, a participação ativa em mais uma formação era um desafio. Embora

manifestassem o desejo de se mover em uma escrita coletiva que valorizasse suas produções, também demarcavam os desafios.

Alguns registros ressaltavam: falta de tempo para finalizar as demandas já iniciadas, excesso de formações, redução do tempo de planejamento (que por vezes é utilizado para formações), aumento da carga horária trabalhada, falta de estrutura e equipamentos nas escolas, entre outros. Além disso, embora tenha sido acordado na fase de planejamento do curso que haveria maior número de dias cedidos pela Seme para a organização nos CMEIs, ele foi reduzido para um encontro, amplamente requisitado nos encontros presenciais, tanto pelos cursistas quanto pelos proponentes, o que impactou os efeitos da formação.

Notou-se também que a queixa sobre a inserção de iniciativas privadas e a implementação do uso do livro didático na educação infantil, recebido quase no meio do ano letivo, causou tensionamentos quanto a autonomia docente. No momento em que realizamos o curso, os livros didáticos estavam sendo adotados para as turmas a partir da idade de 3 anos. Outras narrativas ainda indicaram que a complexidade do trabalho docente tem sido impactada pelo aumento da matrícula de crianças com necessidade educacional especial, transtorno e neurodivergência, sem a devida estrutura requerida.

As respostas dos cursistas são um alerta! A qualidade de uma formação também precisa considerar as organizações dos cotidianos escolares, os cronogramas locais e a saúde dos cursistas. Sem negar as contribuições, também registram o desafio do pequeno tempo disponível para muitas tarefas que o cotidiano escolar exige, o que nos levou a ampliar os prazos para a devolução dos trechos do PPP que estavam sendo elaborados nas escolas. Assim, compreendemos a necessidade de não classificar, julgar, desqualificar ou negligenciar as produções dos educadores, mas assumi-las como pistas fundamentais para o entendimento das negociações produzidas nos currículos e nas formações, evidenciando, desse modo, a complexidade e a diferença que permeiam suas redes de conhecimentos (Ferraço; Nunes, 2012).

- *É uma proposta maravilhosa, que permite à pedagoga DT, participar e contribuir da construção de um documento muito importante para instituição. (Cursista).*
 - *São momentos de diálogo, interações e aprendizados (Cursista).*
 - *A formação tem sido muito proveitosa pois nos coloca diante da realidade de nossos alunos e da comunidade permitindo um novo olhar sobre nossa prática (Cursista).*
 - *Material rico, com conteúdo capacitador e interessante. Participar ativamente da construção do PPP da escola (Cursista).*
 - *A formação foi muito boa e traz boas concepções sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), com um olhar atento às crianças e à comunidade em situações de pobreza. A abordagem sobre conceitos de meritocracia e programas como o Bolsa Família foi extremamente relevante, destacando que a pobreza não se resume apenas à falta de dinheiro, mas também à omissão de oportunidades e mecanismos de exclusão (Cursista).*
- (Diário de campo, 2024).

Quanto ao conteúdo da formação, observamos que inicialmente os participantes preferiram as mesas em que vieram palestrantes de fora da instituição, principalmente os que eram oriundos da Universidade, mesmo que estes não estivessem inseridos na realidade cotidiana dos cursistas. Contudo, a formação foi realizada com profissionais das escolas, da secretaria e da universidade, a fim de ampliar sentidos e experiências nesses diferentes fazeres.

As narrativas destacam dois aspectos. O primeiro, que as temáticas eleitas no curso auxiliaram na problematização das demandas que pululam no cotidiano escolar e podem ser atualizadas no PPP. O segundo, que o curso permitiu participação de todos os profissionais que desejassem, mesmo os que estavam em Designação Temporária (DT), o que contribuiu tanto com a ampliação dos diálogos quanto com a experiência formativa e certificada dos profissionais. Registra, desse modo, a valorização da formação por aprofundar e ampliar meios de finalização do documento de forma democrática, envolvendo a todos que possuíam vínculo com a escola.

Contudo, ao avaliar o percentual de presença nos encontros presenciais, identificamos que o número foi diminuindo no decorrer da formação. Para além do conteúdo abordado na formação, a atenção às composições táticas (Certeau, 1994) com os cursistas nos mostram a complexidade das apropriações na dinâmica do cotidiano escolar.

Como mencionado por Ferraço (2005, p.21), a formação continuada está relacionada “[...] ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos”. Ressaltamos que a tríade PPP, formação e currículo que nos interessa se faz com os cotidianos, a fim de compreendermos suas demandas legítimas e poder nos situar no movimento de ampliação interinstitucional que potencialize nossos investimentos coletivos.

- *Muito burocrático, estamos nos perdendo com tantas ações ao mesmo tempo (Cursista).*
 - *Um pouco mais de organização para não acumularem tantas coisas ao mesmo tempo. Eu, por exemplo, tenho que participar obrigatoriamente de 3 formações (Cursista).*
 - *Precisamos de mais momentos juntos para dialogamos determinados assuntos. Muita cobrança. Estamos sobrecarregados (Cursista).*
 - *Estamos perdendo o único dia que temos de planejamento, onde preparamos nossas aulas e nossos recursos (Cursista).*
 - *Que tal proporcionar o planejamento direcionado com um tempo maior para realiza-lo de forma mais tranquila e proveitosa (Cursista).*
- (Diário de campo, 2024).

Quanto aos modos de organização mobilizados nas unidades, compreendemos que cada instituição organizou suas mediações, interlocuções e apresentações dos temas desenvolvidos em cada formação presencial, afim de que todos tivessem uma participação na construção do documento e se sentisse pertencente ao trabalho que seria desenvolvido. Com os cotidianos escolares, os temas tornavam-se mais complexos, com situações diferentes, que exigiam tempo para intervenção imediata, não apenas para registros e relatórios.

Nosso objetivo não é trazer um relato de luxo do ocorrido, como se divergências não tivessem feito parte do percurso da formação. Os momentos avaliativos pós encontros permitiram que os profissionais externalizassem suas tensões e questionamentos referentes ao que ocorria dentro e fora das instituições, com a possibilidade de alterações no curso mediante as questões apresentadas, como mudanças de horários, quantidade de mesas, extensão de prazos, entre outros.

As narrativas registram que as proposições feitas pelas escolas são parecidas quanto a intencionalidade. O grupo de pedagogos e diretores demonstrou preocupação para apresentar o que estava sendo discutido nas formações presenciais, o cumprimento das demandas dos eixos nos prazos estabelecidos, a participação coletiva para a escrita do PPP e como poderia incluir a participação das crianças nos temas discutidos, que valorizam práticas e temas relevantes à infância. Contudo, há muitas outras demandas circulando nos cotidianos escolares, para além do movimento de escrita coletiva do PPP, o que também era externalizado nos encontros formativos.

Entendemos que a escola é “viva”, e o cotidiano é atravessado por diversas demandas. Por isso, a preocupação demonstrada pelos participantes, especialmente aqueles que atuam diretamente em sala de aula, é legítima e compreensível. No decorrer desse artigo, narrativas mencionadas por profissionais demonstram a insatisfação de mais um curso e a construção de um documento com prazo determinado e estabelecido. Isso causou irritação, preocupação e perplexidade. No decorrer do curso, à medida em que se materializaram os planejamentos institucionais com toda a escola, os diálogos amenizaram o sentimento de frustração e gradualmente deram lugar ao pertencimento e à autoria coletiva.

Ao perceberem que suas vozes estavam sendo consideradas e que o processo não era apenas técnico, mas formativo e reflexivo, muitos profissionais passaram a compreender tanto o curso quanto a elaboração do PPP de outro modo. Para além da demanda burocrática, uma construção viva, atravessada por suas práticas, pelos saberes das infâncias e pelas especificidades de cada comunidade escolar. Assim, o que antes parecia mais uma obrigação, foi se configurando como oportunidade de escuta, trocas e valorização da identidade de cada instituição. Ao final da proposta os profissionais que dedicaram parte do seu planejamento,

entenderam que o esforço, foi válido, e compreenderam como Veiga (2011, p.17), “as ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico.”

— *Na nossa escola, a pedagoga organizou, uma vez por mês, na semana seguinte do curso, os cinco tempos de planejamento da semana para que cada grupo tivesse um momento exclusivo de escuta e diálogo sobre os conteúdos do curso. Ela trazia anotações do encontro presencial e, solicitava a ajuda e a compreensão do grupo para cumprir as demandas do mês. Muitas vezes, não era necessário a utilização de todo tempo, pois o grupo conseguia cumprir as demandas em menos tempo do que o previsto (Cursista).*

— *No nosso CMEI montamos um mural da sala dos professores, destacando os principais pontos trabalhados na formação, para que todos da escola tivesse ciência e os professores pudessem discutir no seu planejamento (Cursista).*

— *Eu como gestora, criei um caderno coletivo de registros. Após cada formação presencial, resumia os principais tópicos discutidos e distribuía para os grupos durante o planejamento semanal. Além disso, incentivava que cada professora escrevesse suas impressões e ideias, o que enriqueceu o processo de escrita do documento (Cursista).*

— *Em nossa escola, os professores optaram por realizar pequenos círculos de conversa durante dois tempos do planejamento, ou seja, duas horas, uma vez por mês, na semana subsequente a formação presencial (Cursista).*

(Diário de campo, 2024).

Quanto às contribuições da formação, as narrativas demonstram diferentes apropriações do curso para a composição dos PPPs nas escolas, tais como: organização em murais, cadernos e drives compartilhados, planejamento e rodas de conversa para a escrita, estratégias individuais e coletivas para a mobilização do grupo.

Ao analisar o volume de registros dos cursistas, compreendemos que a sensibilidade do acolhimento contribuiu para uma mudança na concepção da formação pelos cursistas. Os discursos, que em sua maioria eram negativos, foram se reformulando. Na parte das avaliações relacionadas ao quesito “que bom”, as respostas resumiam-se a “bom”, “ótimo”, “muito bom” e elogios curtos referentes à organização, pontualidade e aos conteúdos das mesas formativas, delongando-se mais nas dissonâncias. Com vislumbre de que a demanda seria possível de ser finalizada, o tensionamento entre os cursistas e a equipe proponente foi sendo diminuída à medida que o trabalho avançava.

As avaliações dos cursistas contribuíram para evidenciar tanto os desafios quanto os avanços vivenciados ao longo da formação. Ainda que inicialmente marcadas por resistências, incertezas e sentimentos de sobrecarga, na maioria das instituições as devolutivas revelam que o processo de escuta, a valorização das experiências dos profissionais e o reconhecimento da especificidade de cada contexto escolar foram fundamentais para ressignificar a proposta.

Ao final, o que se viu foi um movimento coletivo de reflexão, reconstrução e compromisso, no qual a escrita do PPP deixou de ser apenas uma tarefa a cumprir e passou a

ser entendida como expressão concreta do fazer pedagógico e do compromisso ético com a infância e a comunidade escolar e entendendo como Veiga (1995, p.15) “para que a construção do projeto político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas para propiciar situações que lhes permitem aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.”

5 Há espaço e tempo para a autoria coletiva?

— Pena que a escola idealizada ainda está longe da escola real que temos. Falta o principal nas escolas, o recurso mais valioso, o recurso humano em número suficiente diante dos desafios atuais, e esse recurso valorizado, respeitado, feliz e saudável para conseguir acolher de forma adequada qualitativa as crianças, pois elas merecem e precisam para termos uma sociedade melhor do que temos hoje. Precisamos estreitar laços com outras instâncias como saúde, segurança e assistência social para que a escola consiga exercer com êxito seu papel (Pedagoga 1, Diário de campo, 2024).

Este texto buscou valorizar a autoria docente bem como compartilhar a experiência da elaboração do PPP em uma rede municipal de ensino, a partir de uma abordagem sistêmica e sensível à escuta dos profissionais e das crianças, promovida por meio de um processo formativo em parceria entre universidade, SEME/PMC e CMEIs. Ao compartilhar elementos da metodologia por dentro do curso, com as narrativas dos participantes, buscamos dar visibilidade aos tensionamentos e problematizações vividos, a fim de valorizar os processos que contribuíram para esse movimento entre escolas, secretaria e universidade para produzir políticas para a primeira infância.

Ao ressaltar que as experiências das professoras, pedagogas, diretoras e demais profissionais, são valiosas, assim como ressalta a narrativa da profissional na epígrafe da seção, destacamos a relevância de criar condições para ouvir, registrar, qualificar e ampliar os modos de fazer na educação infantil com os profissionais. Os resultados dessa formação apontam que a proposta de uma abordagem sistêmica, especialmente fazendo uso de uma organização metodológica e de cronograma central, é uma importante estratégia para a composição do PPP, para a sistematização de referências e a mobilização da comunidade escolar.

A abordagem sistêmica busca reunir as especificidades da rede e não padronizar os formatos e conteúdos desenvolvidos nos modos de saber e fazer profissional das instituições locais. Contudo, outras condições objetivas imprescindíveis são os espaços e tempos coletivos nas unidades para essa composição. Embora a formação em contexto local seja permeada de muitas demandas, sem essa condição, qualquer proposta coletiva fica fragilizada. Assim, não

está em questão apenas o formato da condução (local, sistêmico ou global), mas as táticas que garantem a conexão dos sujeitos, dos seus saberes e dos desejos de registro institucional.

Também destacamos quatro contribuições centrais: a) *a valorização da autoria docente* no processo de escrita do PPP, ao promover espaços de escuta, planejamento e produção coletiva que respeitam as especificidades de cada CMEI; b) *a centralidade das crianças como protagonistas das experiências pedagógicas*, inspirando formatos lúdicos, estéticos e narrativos na organização dos projetos institucionais; c) *o fortalecimento da cultura de rede*, com trocas entre instituições que ampliam repertórios, produzem sentido compartilhado e fomentam a ideia de pertencimento coletivo à educação pública municipal, bem como ao conhecimento de diferentes demandas presentes nos cotidianos escolares que podem ser compartilhados e suprimidos nas redes de solidariedade que são esses coletivos; d) *o enfrentamento das lógicas padronizadoras*, que têm crescido no cenário das políticas educacionais, substituindo experiências singulares por modelos fechados e tecnicistas.

Com isso, concluímos que há, sim, espaço e tempo para a autoria coletiva, quando as políticas públicas são compreendidas como processos em rede, que escutam, dialogam e ampliam as infâncias que os habitam. Contudo, como ressalta a pedagoga na epígrafe desta seção, a pequena infância também carece de investimento intersetorial.

A exemplo, o Marco Legal Pela Infância (Brasil, MLPI, 2016) reuniu 11 órgãos para assinar o Pacto Nacional pela Primeira Infância (2019), a fim de garantir: o direito de brincar, a qualificação profissional, o atendimento domiciliar para superar a vulnerabilidade e o apoio ao desenvolvimento das crianças de até 6 anos na formulação de políticas públicas. Contudo, ainda não temos conhecimento da efetividade dessa ação de colaboração, uma vez que, na região em que vivemos, o cenário permanece sem enfrentamento dos desafios apresentados, tanto na produção acadêmica, quanto na implementação do MLPI. Essas questões impactam profundamente nossas práticas cotidianas (Certeau, 2014) nos espaços escolares e universitários.

Também, movem nossos esforços por buscar qualificar ações que contribuam com a Educação Infantil, com o desenvolvimento integral das crianças, com o enfrentamento das desigualdades sociais que elas vivem, com a valorização docente, com a ampliação da alegria nas escolas, com a transformação social no bairro e com políticas públicas para a primeira infância. Seguimos firmes juntos!

Referências

BAHIA. *Programa de reelaboração dos PPP das escolas dos municípios baianos*, 2022. Disponível em: <https://undimebahia.com.br/2023/05/06/confira-o-material-disponibilizado-pelo-undime-e-usado-pelo-municipios-durante-o-programa-de-reelaboracao-dos-ppps/>.

BASTOS, T. R. M. A. et al. *Projeto Político Pedagógico Lúdico CMEI Corina Serrano Mota. Produto Técnico-Tecnológico (PTT)*. Ufes, 2023.

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

BRASIL. *BNCC na escola*. Guia para gestores. Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolar_es_pp_formacao_continuada_escola.pdf.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Marco Legal da Primeira Infância: Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2016.

BRASIL. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Pacto Nacional pela Primeira Infância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2019.

BRASIL. *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2024. 625 p.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPx4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

LIMA, C. T. et al. *Projeto Político Pedagógico Lúdico CMEI Ana Lúcia Ferreira da Silva. Produto Técnico-Tecnológico (PTT)*. Ufes, 2023.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23. 2013.

MANAUS. *Orientações para Elaboração e Revisão dos Projetos Político-Pedagógicos*, 2019. Portaria N. 959, de 10 de outubro de 2019. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wpcontent/uploads/2020/10/ORIENTACOES_PARA_RE_ELABORACAO_DO_PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO.pdf

NEJAR, C. *A infância está em toda parte*. São Paulo: FTD, 1994.

NUNES, K. R.; SPERANDIO, R.; FAVARATO, K. S. R. A.; LIMA, C. T. *Curso Pocando o Projeto Político Pedagógico*. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2025. Disponível em: https://ciclos.ufes.br/sites/ciclos.ufes.br/files/field/anexo/2024-ptt-kezia-renan1.pptx_2.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2025.

NUNES, K. N.; RONCETTI, V.; RIBEIRO, C. Construir Currículos: experiências de composição de um Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil. *Revista Didática Sistêmica*, v. 28, n. 3, p. 103-117, 2024.

NUNES, K. R. *Curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico*. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/kezia_nunes_-_ebook_-_curso_conexao_com_o_projeto_politico_pedagogico.pptx_.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

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.

ROSA, K. C. K. L. et al. *Projeto Político Pedagógico Lúdico CMEI Bernadete Barbosa Lemos*. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023.

SACRISTÁN, J. G. *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, 1999.

SILVA, J.C. et al. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, 2023, p. 1-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/pnKjTfs7s9VrzJGMhTsMPSG/?format=pdf&lang=pt>.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Revista Educação PUC-Camp.*, Campinas, v. 23, n. 1, 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VASCONCELLOS, C. S. *Projeto político-pedagógico: é possível fazer?* 9. ed. São Paulo: Libertad, 2009.