

CADERNO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSTRUINDO O PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Orientações para Elaboração e Reelaboração dos
Projetos Político-Pedagógicos da Educação Infantil



2007

PREFEITA MUNICIPAL
Marília Aparecida Campos

VICE – PREFEITO
Agostinho da Silveira

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTES E CULTURA
Lindomar Diamantino Segundo

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO, ESPORTES E CULTURA
Dimas Monteiro da Rocha

COORDENADORA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Elisa de Assis Campos

AUTORAS DO DOCUMENTO

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Rosalba Rita Lima
Alice Magda Gontijo Coelho
Ana Luisa Viana Pacheco
Edna Maria Cruz de Souza

GERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO
Elis Regina de Oliveira – NRE Eldorado
Joésia Cristina Coelho Andrade – NRE Industrial
Lucimara Alves da Silva – NRE Vargem das Flores
Marta Luiza Barcellos de Oliveira – NRE Ressaca/Nacional
Sônia Maria da Conceição Félix – NRE Sede/Petrolândia

CONSULTORIA PEDAGÓGICA
Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
Vitória Líbia Barreto de Faria

CO-AUTORES
Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal e da Rede Conveniada de Contagem

PROJETO GRÁFICO

CAPA
Fernando Perdigão

REVISÃO
Maria de Lourdes Costa (Tucha)

DIAGRAMAÇÃO
Control Arte e Mídia Impressa Ltda.

Contagem (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura.
Caderno da educação infantil: construindo o projeto político-pedagógico / Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura.— Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.
168 p.

Bibliografia.

1. Educação Infantil. I. Título.

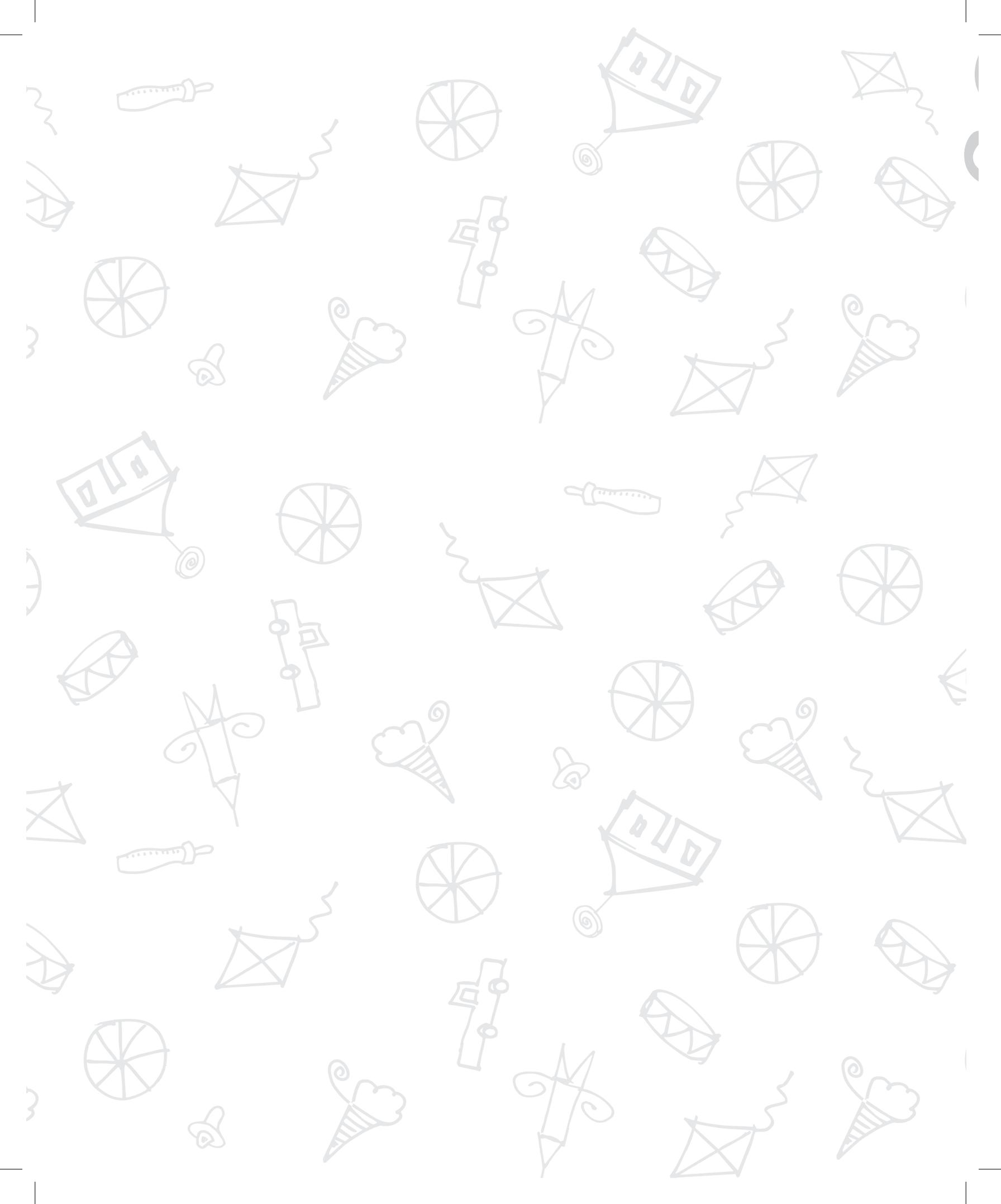
CDD 372.21.

AGRADECIMENTOS

A equipe da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura agradece a todos os profissionais da Educação Infantil das instituições de Contagem, especialmente da Rede Pública e da Rede Conveniada, que, num processo de parceria e construção conjunta, elaboraram este caderno.

A contribuição de todas e de todos, desde o nascimento deste documento, tem sido fundamental para que ele possa cumprir seu papel orientador na elaboração, reelaboração, avaliação e implementação dos projetos político-pedagógicos.

Um agradecimento especial às consultoras Fátima Salles e Vitória Faria que, com atenção, respeito, segurança e presença forte, orientaram, escreveram, dialogaram e refletiram sobre a Educação Infantil em Contagem. A beleza do trabalho está não só no produto que ora apresentamos, mas também nas pessoas que escolhemos para caminhar juntas. Aprender com pessoas que têm o coração na Educação Infantil foi um privilégio.



Sumário

APRESENTAÇÃO
PAG 12

1 INTRODUÇÃO
PAG 13

2 OS PROJETOS POLÍTICO PEDA-
GÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTI-
CO NACIONAL E DE CONTAGEM
PAG 17

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PAG 31

4 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM UM
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PAG 39

2.1 **A situação atual da Educação Infantil em Contagem**
PAG 22

2.2 **A política educacional e a Educação Infantil: princípios e perspectivas**
PAG 24

3.1 **O que é um Projeto Político-Pedagógico?**
PAG 31

3.2 **Os projetos político-pedagógicos de Educação Infantil em Contagem**
PAG 32

3.3 **Ressignificando o olhar sobre os projetos político-pedagógicos na Educação Infantil**
PAG 34

4.1 **Apresentação**
PAG 43

4.2 **História da instituição e do Projeto Político-Pedagógico na instituição**
PAG 43

4.2.1 *História da instituição e da proposta pedagógica nos PPPs das IEIs de Contagem*
PAG 43

4.2.2 *Ressignificando o olhar sobre a história das IEIs*
PAG 46

4.2.3 *Diretrizes*
PAG 50

4

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM UM PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO

4.3 Caracterização da população atendida e da comunidade na qual se insere PAG 53

4.3.1 *Caracterização da população e da comunidade na qual se inserem nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 53

4.3.2 *Ressignificando o olhar sobre a população atendida e a comunidade na qual se inserem as IEs*
PAG 54

4.3.3 *Diretrizes*
PAG 57

4.4 Concepções PAG 59

4.4.1 *As concepções de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e de Educação Infantil nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 59

4.4.2 *Ressignificando o olhar em relação às concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem e Educação Infantil nas IEs*
PAG 62

4.5 Finalidades e objetivos PAG 68

4.5.1 *A definição de finalidades e objetivos nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 68

4.5.2 *Ressignificando o olhar para a definição de finalidades e objetivos nas IEs*
PAG 70

4.5.3 *Diretrizes*
PAG 73

4.6 Organização e gestão do trabalho PAG 73

4.6.1 *Organização dos eixos de trabalho e os aspectos a trabalhar com as crianças*
PAG 77

4.6.1.1 *A organização dos eixos e dos aspectos trabalhados nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 77

4.6.1.2 *Ressignificando o olhar sobre os eixos e aspectos a trabalhar nas IEs*
PAG 80

4.6.1.3 *Diretrizes*
PAG 82

4.6.2 *Organização dos tempos e do regime de funcionamento*
PAG 85

4.6.2.1 *A organização dos tempos e do regime de funcionamento nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 85

4.6.2.2 *Ressignificando o olhar para a organização dos tempos e do regime de funcionamento nas IEs*
PAG 88

4.6.2.3 *Diretrizes*
PAG 91

4

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM UM PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO

- 4.6.3 *Organização dos espaços e dos materiais*
PAG 93
 - 4.6.3.1 *A organização dos espaços e dos materiais nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 93
 - 4.6.3.2 *Ressignificando o olhar sobre a organização dos espaços e dos materiais nas IEs*
PAG 95
 - 4.6.3.3 *Diretrizes*
PAG 97
- 4.6.4 *Organização das crianças e de seus agrupamentos*
PAG 101
 - 4.6.4.1 *A organização das crianças e de seus agrupamentos nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 101
 - 4.6.4.2 *Ressignificando o olhar sobre as formas de organização das crianças e de seus agrupamentos nas IEs*
PAG 103
 - 4.6.4.3 *Diretrizes*
PAG 107
- 4.6.5 *Organização das metodologias de trabalho*
PAG 109
 - 4.6.5.1 *A organização das metodologias de trabalho nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 109
 - 4.6.5.2 *Ressignificando o olhar para a organização das metodologias de trabalho nas IEs*
PAG 112
 - 4.6.5.3 *Diretrizes*
PAG 114
- 4.6.6 *Organização dos instrumentos de trabalho das/dos professoras/ professores*
PAG 117
 - 4.6.6.1 *A organização dos instrumentos de trabalho das/dos professoras/professores nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 117
 - 4.6.6.2 *Ressignificando o olhar sobre os instrumentos de trabalho das/dos professoras/professores nas IEs*
PAG 118
 - 4.6.6.3 *Diretrizes*
PAG 125
- 4.6.7 *Organização dos profissionais e suas condições de trabalho*
PAG 127
 - 4.6.7.1 *A organização dos profissionais da Educação Infantil e suas condições de trabalho nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 127
 - 4.6.7.2 *Ressignificando o olhar sobre os profissionais da Educação Infantil e suas condições de trabalho nas IEs*
PAG 131
 - 4.6.7.3 *Diretrizes*
PAG 135

4

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

- 4.6.8 *Organização do trabalho com a família*
PAG 137
 - 4.6.8.1 *O trabalho com a família nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 137
 - 4.6.8.2 *Ressignificando o olhar em relação ao trabalho com a família nas IEs*
PAG 140
 - 4.6.8.3 *Diretrizes*
PAG 143
- 4.6.9 *Organização da articulação com a comunidade*
PAG 145
 - 4.6.9.1 *A articulação com a comunidade nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 145
 - 4.6.9.2 *Ressignificando o olhar em relação às articulações com a comunidade nas IEs*
PAG 146
 - 4.6.9.3 *Diretrizes*
PAG 148
- 4.6.10 *Organização da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental*
PAG 149
 - 4.6.10.1 *A articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 149
 - 4.6.10.2 *Ressignificando o olhar em relação à articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas IEs*
PAG 150
 - 4.6.10.3 *Diretrizes*
PAG 152
- 4.6.11 *Organização da gestão institucional*
PAG 153
 - 4.6.11.1 *A gestão institucional nos PPPs das IEs de Contagem*
PAG 153
 - 4.6.11.2 *Ressignificando o olhar sobre a gestão institucional nas IEs*
PAG 154
 - 4.6.11.3 *Diretrizes*
PAG 157

5

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO, REELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PPP NAS IEIS PAG 159

6

REFERÊNCIAS PAG 163

Contagem, uma cidade com aproximadamente 600 mil habitantes, tem uma população estimada de 60 mil crianças de 0 a 6 anos. Pensar no atendimento das necessidades dessas crianças e de suas famílias, numa ação, como preconiza a lei, de complementaridade é cada vez mais prioritário.

Traçar políticas e desenvolver programas que coloquem a criança de 0 até 6 anos na ordem do dia e que possibilitem que seus direitos sejam atendidos, numa ação que deve ser intersetorial, tem sido o foco do nosso trabalho.

Daí a importância do *Caderno da Educação Infantil: Construindo o Projeto Político-Pedagógico*, que estamos publicando. Este documento constitui-se num fomentador dessas políticas ao analisar a realidade do município e ao propor um diálogo franco e direto com nossas necessidades e possibilidades, à luz da legislação e do conhecimento científico sobre a Educação Infantil.

O caderno traz uma concepção clara de criança, colocada, ao longo de suas páginas, como um sujeito de direitos que aprende e se desenvolve, inserindo-se neste mundo por meio da cultura.

É importante ressaltar que tal concepção é o fio condutor que une as diversas ações que estamos desenvolvendo na cidade. Considerar nossas crianças como cidadãs dignas, respeitadas, tendo garantido seu desenvolvimento integral, é marca do nosso governo, que tem no diálogo e na participação sua base.

É com prazer que publicamos este caderno, pois ele trata de algo muito especial: a educação da criança contagemense. Esperamos que ele possa ser um novo aporte para a discussão da Educação Infantil na cidade. Então, mãos à obra.

Marília Campos

Prefeita Municipal



APRESENTAÇÃO

Discutir a Educação Infantil no contexto atual reveste-se de um novo significado. Estamos vivendo, no Brasil, um momento singular com a aprovação do Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb). A Educação Infantil, pela primeira vez, em termos de legislação, terá uma linha de financiamento próprio, o que significa recursos definidos para sua ampliação. Outro fator importante é a conquista da universalização do Ensino Fundamental. A demanda pela Educação Infantil tem crescido cada vez mais, fruto dessa conjuntura.

Contagem, alinhada a esse contexto, tem desenvolvido uma série de ações para a constituição de uma política pública de Educação Infantil que tem no acesso e no atendimento de qualidade às crianças de 0 até 6 anos seus eixos fundamentais. Essas ações apontam para a construção de novos Centros de Educação Infantil, a organização do Sistema Municipal de Ensino, integrando todas as instituições públicas e privadas dessa etapa da Educação Básica, a ampliação de vagas na Rede Pública, o aumento nos recursos repassados à Rede Conveniada, a organização de cursos de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil e, agora, o lançamento deste documento, o *Caderno da Educação Infantil: Construindo o Projeto Político-Pedagógico*.

Este caderno é fruto de um amplo processo de discussão envolvendo as Instituições de Educação Infantil e significa, para nossa cidade, um momento ímpar de debate, de diálogo e de construção de uma Educação Infantil fundada em três aspectos: o educar, o brincar e o cuidar, entendendo que a criança contagense se desenvolve e aprende na integralidade desse processo.

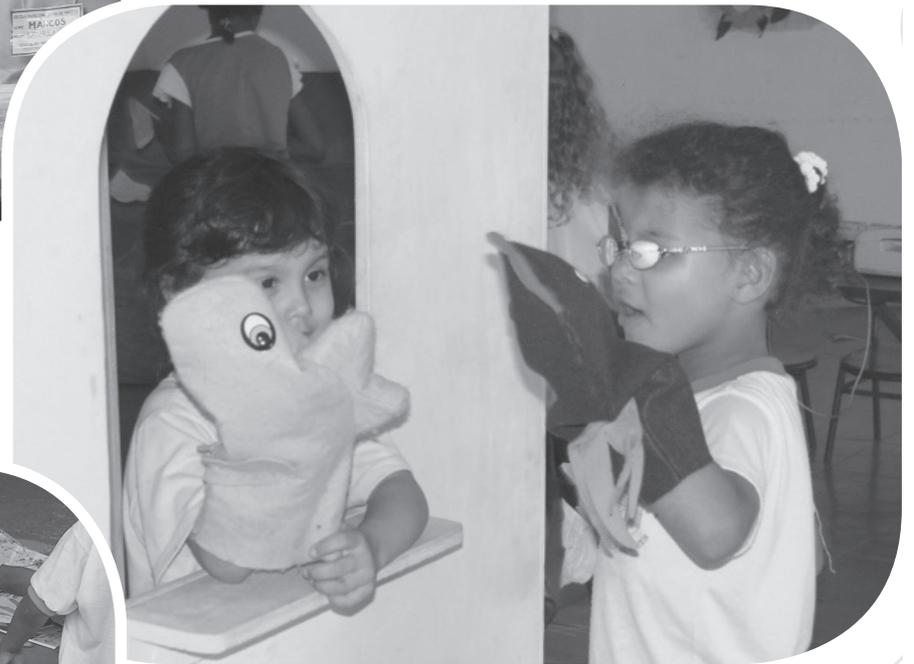
Nosso desejo é que este caderno dialogue com as diversas práticas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil de Contagem, provocando novos olhares, novos fazeres, e que, com base nas orientações, discussões e reflexões propostas, toda instituição ressignifique seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Pensar o PPP de uma instituição é discutir mais que um documento formal; é sim, um rico processo de diálogo com a realidade, com os sujeitos envolvidos com nossas concepções. Significa ter uma identidade.

Que a identidade das Instituições de Educação Infantil de Contagem seja uma construção coletiva balizada pelo olhar lúdico, afetivo, social e político de todos e de todas.

Lindomar Diamantino Segundo

Secretário Municipal de Educação, Esportes e Cultura



1 INTRODUÇÃO

Este documento tem como objetivo orientar a elaboração, a implementação, a avaliação e a reelaboração dos projetos político-pedagógicos (PPPs) das Instituições de Educação Infantil (IEIs) do município de Contagem.

A definição de diretrizes para a elaboração do PPP consiste numa das ações da política municipal de educação voltada para a busca de maior qualidade para o trabalho que se desenvolve com as crianças de 0 até 6 anos na cidade. Justifica-se, ainda, em razão do que é definido pela legislação vigente no que se refere ao papel das IEIs de elaborarem seus PPPs com a participação de toda a comunidade escolar, especialmente professoras/professores.

Este documento, que tem como interlocutor privilegiado os profissionais das IEIs, resulta de um amplo processo participativo, iniciado em 2006, quando a Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura (Seduc) constituiu um grupo de trabalho formado pelos profissionais da Diretoria de Educação Infantil (DEI) e pelas Gerências dos Núcleos Regionais de Educação (NREs). O grupo, partindo da análise das prioridades definidas para a Educação Infantil (EI) por essa administração e das questões apontadas pela *Primeira Conferência Municipal de Educação*, realizada em 2005, traçou um caminho e definiu uma metodologia de trabalho que pretendia não apenas produzir um documento, mas, no processo, formar os profissionais envolvidos em sua elaboração.

O grupo entendia, naquele momento, que era necessário provocar, simultaneamente, em todas as instâncias da Educação Infantil, uma discussão sobre o significado e a importância de um PPP construído coletivamente nas IEIs. Para tanto, planejou estratégias que pudessem subsidiar a elaboração e a reelaboração deste documento nas instituições, de tal forma que essas atividades deixassem de ser tarefas burocráticas para atender apenas às exigências do Conselho Municipal de Educação e viessem a se constituir em momentos de formação para todos os envolvidos e em avanços reais na organização do trabalho pedagógico das IEIs do município.

Dessa maneira, após algumas discussões, decidiu-se que era necessário, em primeiro lugar, colocar a Educação Infantil na ordem do dia, ou seja, seria preciso promover ampla discussão que lhe desse visibilidade e envolvesse tanto as IEIs como as demais instâncias da Secretaria, para que essa etapa da educação básica pudesse ser reconhecida e valorizada tanto interna quanto externamente.

Nesse sentido, ao longo de 2006, foram desenvolvidas as seguintes ações:

- Reuniões do grupo de trabalho com o objetivo de planejar a formação continuada e a elaboração do documento de diretrizes de maneira articulada. Essas reuniões, além de possibilitar uma

primeira exploração dos PPPs das IEIs, levaram o grupo a estudar a legislação e a entrar em contato com estudos e pesquisas sobre a criança e a Educação Infantil.

- Palestra no Fórum Ampliado Interno para toda a equipe da Seduc, explicitando a importância da Educação Infantil e apresentando aspectos da Política Nacional para essa etapa da educação básica e discutindo ações que seriam incrementadas na Secretaria em relação à Educação Infantil.
- Curso de 90 horas sobre propostas pedagógicas para a Educação Infantil, com o objetivo de subsidiar as IEIs na elaboração/reelaboração de seus PPPs. Participaram desse momento, além dos gerentes de Educação Infantil dos NREs e da Diretoria de EI, pedagogas e uma/um professora/professor por turno de cada IEI municipal, bem como as/os coordenadoras/coordenadores pedagógicos das instituições conveniadas, num total de 125 pessoas. Destaque-se que a concepção e a organização do curso privilegiaram tanto aspectos mais gerais de uma proposta pedagógica, como seu sentido e significado; as concepções norteadoras; as condições de produção; a legislação pertinente; os elementos que constituem um PPP; bem como os aspectos mais específicos relativos à organização dos eixos e aspectos a trabalhar na Educação Infantil, tais como o brincar, a música, as artes plásticas, o conhecimento do mundo físico e social, dentre outros. Para ministrar esses cursos, foram convidados profissionais de reconhecida competência na área.
- Organização de temáticas que foram desenvolvidas e aprofundadas pelos NREs, sob a coordenação das gerentes, com o objetivo de envolver as IEIs públicas e privadas na discussão do PPP. As temáticas surgiram do levantamento feito sobre os elementos que constituem uma proposta pedagógica de Educação Infantil. Nesse momento, foram priorizados aspectos relativos à organização e à gestão dos espaços, dos tempos, das crianças, das metodologias de trabalho, dos instrumentos da/do professora/professor e da participação da família e da comunidade. Cada uma das gerentes ficou responsável por uma das temáticas e buscou envolver outros membros de sua equipe, bem como os profissionais das IEIs nessa discussão. O trabalho envolvia o conhecimento e a descrição analítica da realidade das instituições em relação àquele aspecto específico, bem como o embasamento teórico, com vista à discussão da temática de cada grupo.
- Realização de seminários, com o objetivo de socializar as produções de cada um dos NREs e complementar as informações a respeito de cada um dos aspectos apresentados. Foram realizados dois seminários de trabalho, sendo que no primeiro foram apresentadas as temáticas desenvolvidas por cada núcleo e no segundo, além de essas temáticas terem sido aprofundadas e discutidas, incluindo as sugestões das IEIs organizadas por núcleos, teve início a discussão sobre “Eixos e aspectos a trabalhar na Educação Infantil”, na especificidade do currículo e aspectos da política mais ampla de educação do município, que se articulam com a elaboração dos PPPs de Educação Infantil de Contagem. Essas duas temáticas foram apresentadas pelas consultoras do projeto e pela Diretoria de EI e posteriormente discutidas pelo grupo.
- Realização de um seminário temático sobre o brincar, para o qual foram convidadas pessoas de reconhecido saber na área. Participaram desse evento todas/todos as/os professoras/professores de Educação Infantil da Rede Municipal e algumas/alguns professoras/professores e coordenadoras/coordenadores pedagógicos da Rede Conveniada.

No início de 2007, os textos preliminares, elaborados no ano anterior, foram retomados e complementados, e novas temáticas foram sendo abordadas, discutidas e consensadas para fazerem parte do documento. Nessa época, definiu-se também um cronograma de trabalho, tendo em vista a necessidade da sistematização final do documento.

Esse cronograma previa a elaboração de uma versão preliminar do documento, sistematizada pelas Gerências, DEIs e consultoras, para discussão, validação, acréscimos, exclusões e sugestões por parte de todas as IEIs públicas e privadas do município de Contagem, antes da publicação da versão final.

De certa forma, podemos afirmar que a publicação deste documento constitui a culminância de um processo e no anúncio de outro que ora se inicia, ou seja, a próxima tarefa de todos aqueles que atuam nas IEIs a partir de agora é elaborar, rever ou reelaborar seus PPPs seguindo as orientações construídas por todos os profissionais que participaram desse processo.

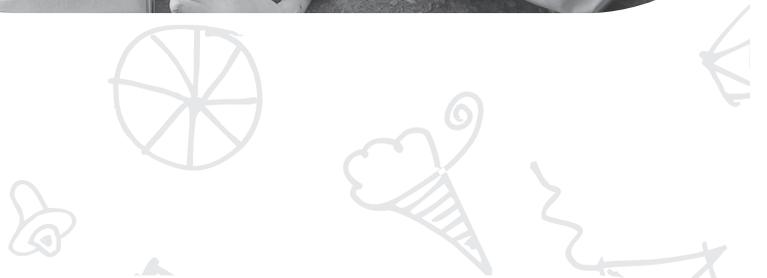
O documento está organizado em cinco capítulos.

Nos três primeiros, apresentam-se as condições de produção deste documento. Situam-se os PPPs de Educação Infantil no contexto nacional e de Contagem, explicitam-se o significado de um PPP elaborado nas IEIs e discutem-se princípios norteadores, referências e normas que devem ser consideradas no momento da elaboração de um PPP.

No quarto capítulo, é discutido, separadamente, cada um dos elementos que constituem o PPP. Todos os itens deste capítulo estão organizados em quatro partes:

- Introdução, na qual se explicita sobre o que deve ser tratado em relação àquele aspecto no PPP de uma IEI.
- Na segunda parte, faz-se uma descrição analítica de como o aspecto focado naquele item aparece nos PPPs de Contagem, tanto no documento quanto na prática, isto é, nas propostas em andamento nas IEIs. Destaque-se que nesse item, por falta de elementos e dados sobre as instituições privadas/particulares, serão abordados apenas aspectos relativos às instituições públicas municipais e às creches conveniadas.
- Na terceira parte, discute-se sobre um ítem específico, fundamentado e analisado com apoio na legislação pertinente e em pesquisas e estudos sobre o assunto.
- Na quarta parte, são sintetizadas e apresentadas as Diretrizes que devem orientar a elaboração dos PPPs nas IEIs.

No quinto capítulo, são apresentadas algumas sugestões de estratégias para a elaboração e a reelaboração dos PPPs nas IEIs.



2 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO NACIONAL E DE CONTAGEM

A Educação Infantil é, atualmente, reconhecida como uma etapa importante no processo de formação da criança. Foi a partir da Constituição de 1988 que a questão do direito a esse nível educacional foi colocada com clareza. A Constituição, em seu art. 227, determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança seus direitos, cabendo ao Poder Público traçar políticas que garantam sua efetivação. Dentre os direitos que devem ser efetivados pelo Estado está a garantia de atendimento, em creches e pré-escolas, às crianças de 0 até 6 anos de idade. Seguindo essa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e definiu o município como responsável por esse nível educacional.

Esse reconhecimento passou a exigir, conforme definido pela LDBEN n. 9.394/96, em seu art. 11, que cada instituição de ensino elaborasse e executasse sua proposta pedagógica, seu PPP. Baseando-se nessa definição, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) estabelecem novas exigências para as instituições quanto aos processos de elaboração de suas propostas pedagógicas. Apontam, dentre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar tais propostas e reafirmam o papel das Instituições de Educação Infantil de promover “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como ser completo, total e indivisível” (DCNEIs, 1999). Além disso, essas diretrizes apontam para a adoção da gestão democrática e afirmam a autonomia das escolas nesse processo.

Nesse contexto, a elaboração, a implementação e a avaliação das propostas pedagógicas passam a se constituir responsabilidade das instituições educativas e de seus profissionais. Os municípios, por meio de suas secretarias de Educação, devem assumir o papel de orientar e subsidiar tecnicamente as instituições nesse processo.

Essas determinações da lei têm um significado fundamental para a autonomia das creches e pré-escolas, cujos profissionais, que antes deveriam apenas cumprir o que era proposto pelas instâncias municipais, estaduais ou federais, passam a ser autores do seu fazer. Além disso, seu trabalho pode ser agora organizado de acordo com a realidade dos sujeitos ali envolvidos.

Essa recente conquista, entretanto, encontra um grande número de Instituições de Educação Infantil desenvolvendo PPPs implementados com fundamento em propostas advindas desses órgãos municipais, estaduais ou federais, da área da educação ou da assistência. Assim, as propostas em andamento trazem as marcas de concepções e políticas historicamente definidas para essas áreas.

Compreender essa trajetória é fundamental para que cada instituição se localize e possa dar continuidade à sua própria história, sendo autores dos seus PPPs, que irão desenvolver e com eles se comprometer.

Propõe-se, nesse sentido, historiar e analisar como os órgãos municipais de Contagem, responsáveis pelo atendimento às crianças de 0 até 6 anos, vinham cumprindo, em articulação com os órgãos estaduais e federais, seu papel em relação aos PPPs da Educação Infantil e quais os impactos dessas ações nas IEs do município. Essa análise histórica irá, certamente, contribuir para a melhor compreensão dos objetivos deste documento no contexto atual da Educação Infantil no Brasil.

Ao analisar as diferentes propostas municipais, é necessário ressaltar, primeiramente, que os documentos construídos para orientar as instituições, em sua maioria, apontavam mais para a discussão curricular. Traduziam-se mais em orientações para o estabelecimento de conteúdos, objetivos e atividades do que numa reflexão sobre aspectos como a organização e o funcionamento da instituição.

Historicamente, a Educação Infantil pública tem suas origens nas organizações do movimento social e popular, por meio da mobilização da mulher em busca de sua inserção no mercado de trabalho e de maior participação na vida social. Em Contagem, aconteceram várias manifestações populares, no final da década de 1970, que se traduziram posteriormente em experiências de atendimento à criança pequena.

É no movimento fabril, na constituição do Pólo Industrial Juventino Dias, Cidade Industrial, que a mulher trabalhadora buscou alternativas para garantir a guarda e a educação de seus filhos, liberando-a para o trabalho. Inicia-se aí um movimento social que articulou as creches da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC). A precariedade do atendimento público provocou o aumento de creches e centros infantis comunitários. As propostas de trabalho dessas instituições estavam inicialmente muito focadas no modelo familiar. Entendia-se que bastava ter um espaço que simulasse o lar com alguém, geralmente voluntário, que “olhasse” as crianças. As educadoras eram chamadas de “crecheiras” e pouco se exigia delas em termos de formação.

Outras iniciativas presentes nas décadas de 1970 e 1980 apontavam para programas e projetos especiais, mediante a difusão de diversas modalidades chamadas “não formais” ou “alternativas”, com baixo investimento de recursos públicos, tais como turmas funcionando em igrejas, salões paroquiais e associações comunitárias. Essas propostas faziam parte do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado pelo Ministério da Educação, por intermédio do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral) e do Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência (LBA) (ROSEMBERG, 2002). Desse movimento, estrutura-se uma política municipal de conveniamento. Várias formas de atendimento passaram a coexistir na cidade, ora a cargo da iniciativa privada, ora mantidas pelo Poder Público, por

meio da educação ou da assistência social. Essas diferentes modalidades se desenvolveram em diversos espaços, visando ao atendimento às crianças de 0 até 6 anos. Proliferaram também, nesse período, as “escolinhas” particulares.

A Secretaria de Educação, por intermédio do Mobral e da Fundação Educar, dava apoio financeiro para a contratação de profissionais para desenvolver o trabalho nesses locais alternativos com turmas de 4, 5 e 6 anos. Oferecia, ainda, apoio material e pedagógico, com acompanhamento e cursos de formação, em que se discutia a prática pedagógica numa perspectiva de construção do conhecimento. Muitos profissionais que hoje atuam na Rede Municipal iniciaram sua formação no Mobral e na Fundação Educar.

De instituições criadas para permitir a liberação da mulher para o trabalho até a perspectiva de uma ação educativa, com os marcos de regulação da educação, observa-se uma longa trajetória que aponta atualmente para vários problemas nas IEs, principalmente nas comunitárias, que vão da precariedade dos espaços, dos recursos e da formação de seus profissionais à falta de profissionalização e institucionalização de sua ação a propostas pedagógicas pouco consistentes, cuja concepção de criança como sujeito de direitos nem sempre se constituía como referência.

Quanto às iniciativas públicas, em 1989 inaugurou-se a primeira pré-escola construída e mantida pelo Poder Público: o Pólo Piagetiano Beija-Flor, na região de Ressaca. Com base na construção de pólos, política que se manteve até 2004, iniciou-se um debate na cidade quanto à proposta pedagógica a ser desenvolvida com a criança. Inicialmente a Seduc compôs uma equipe que, por meio de encontros, cursos e seminários, buscou produzir materiais para discutir o atendimento à criança. Trabalhava-se nesse momento, atendendo apenas crianças de 6 anos.

Um dos primeiros documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação foi o Programa de Pré-Escolar de 1992. O documento tratava do trabalho com o pré-escolar, com a criança de 6 anos e não fazia nenhuma referência à criança menor. Essa ausência deve-se ao fato de que o atendimento a crianças de 0 a 6 anos estava ligado à assistência social, situação que se mantém em Contagem até 2003.

O documento, Programa de Pré-Escolar, tinha como objetivo orientar o professor quanto à realização de seu trabalho, elencando objetivos, conteúdos e atividades a desenvolver, que tinham um foco curricular, preocupando-se em veicular atividades escolares para o desenvolvimento dos conceitos piagetianos de classificação, conservação, com apoio na discussão do conhecimento físico, social e lógico-matemático. Outro aspecto enfatizado era a questão da alfabetização. Usava como referência o material do Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre), desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade de Campinas.

O documento foi usado como referência pelas pré-escolas que foram sendo construídas no período. Tinha como interlocutor privilegiado o professor e indicava, de forma prescritiva, a linha de trabalho a ser seguida em sala de aula, usando uma linguagem bem diretiva. Era um documento técnico que apontava

para uma concepção construtivista sem, no entanto, trazer elementos que explicitassem tal concepção. Ao final, a questão da alfabetização era tratada de forma vaga, usando uma série de conceitos sem aprofundamento. Citava a contribuição de Emília Ferreiro e listava atividades de leitura e escrita.

A Seduc divulgava esse programa, que tratava apenas de aspectos relativos ao trabalho da/do professora/ professor. Não havia ainda a preocupação em elaborar uma política pública mais ampla e consistente para atendimento à criança de 0 a 6 anos.

Nessa época, os prédios construídos tinham uma estrutura comum: eram pequenos, com quatro a seis salas, geralmente ao lado de uma escola de Ensino Fundamental, com quadros de profissionais vindos desse nível do ensino e que foram se formando no cotidiano de trabalho com crianças de 6 anos. Apesar do movimento intenso de encontros, reuniões e cursos de formação continuada, a visão que permanecia era de um espaço preparatório para o Ensino Fundamental. Daí a pressão quanto à alfabetização e quanto à organização dos espaços e tempos que reproduziam o da escola à qual o pólo se vinculava.

Muitas escolas usaram o Programa de Pré-Escolar, ao longo da década de 1990, como fonte de referência para desenvolver seu trabalho, reproduzindo, assim, as concepções e a estrutura veiculadas.

Outro documento que influenciou a organização das instituições de Contagem destinadas ao atendimento às crianças pequenas foi o Programa de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Esse documento, de 1994, abordava a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, mas não propunha nenhuma política explícita para esse atendimento. Reconhecia o conceito colocado pela Constituição Federal de 1988, mas limitava-se à Pré-Escola, sem definir com clareza a quem se destinava tal proposta: para a Pré-Escola com atendimento de crianças de 6 anos ou se para uma Educação Infantil que ainda não tinha, neste momento, uma identidade claramente definida.

O programa de 1994 fundamentava-se numa “concepção da criança como cidadã, numa explicitação adequada do processo de desenvolvimento da criança e, sobretudo, na visão da criança como sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento” (SSE, 1994).

A proposta estava organizada em três aspectos, o físico-motor, o afetivo e o cognitivo, e tinha como interlocutor a/o professora/professor, propondo objetivos, aspectos que deviam ser desenvolvidos e atividades, numa linguagem prescritiva e diretiva, reproduzindo, de certa forma, as concepções do Ensino Fundamental.

O programa de Educação Pré-Escolar foi muito discutido em Contagem, em decorrência da promoção de cursos e seminários na cidade pela Seduc, em parceria com a Secretaria Estadual. Esse movimento perdurou até 1996.

Em 1997, a Seduc instituiu o Programa de Educação Infantil (Proedi), que buscava desenvolver um processo de formação continuada para a Educação Infantil na linha traçada pela LDBEN n. 9. 394/96, articulando-se com a Secretaria de Assistência Social. Todas as creches e instituições que tinham parcerias com a Prefeitura, por meio de convênios para repasse de *per capita*, eram instigadas a participar dos

cursos de formação oferecidos no Centro de Capacitação, órgão da Seduc responsável pelo desenvolvimento de tais propostas.

O Proedi não tinha um documento único que explicitasse sua linha de atuação, mas, sim, a produção de textos a cada encontro que discutiam a concepção de criança, de educar, de cuidar, de planejamento, de organização de tempo e de espaço. Seu foco era na formação continuada de um grupo de profissionais que atuavam de 0 a 6 anos.

Em 1998, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pelo MEC, documento cujo objetivo era oferecer referências e orientações para a ação das/dos educadoras/educadores no Brasil. Elaborado por uma equipe de consultoras/consultores contratados pelo Ministério, o documento está organizado em três volumes: o primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da “Formação pessoal e social” e o terceiro volume ocupa-se dos diferentes conteúdos “Conhecimento do mundo”. Analisando o RCNEI, Cerisara (2002, p. 336) observa:

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da Educação Infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área.

Entretanto, apesar de valorizar esses aspectos, a autora aponta várias críticas ao RCNEI, principalmente quanto ao seu caráter psicologizante e sua ênfase excessiva no processo de escolarização da criança, evidenciando uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental. Sua organização e o conteúdo proposto acabam por revelar uma concepção em que as especificidades das crianças de 0 até 6 anos se diluem no documento ao ficarem submetidas a uma versão escolar de trabalho.

Em Contagem, o RCNEI foi discutido no bojo do Proedi até 2000, e em 2002/2003 organizou-se na cidade um curso de formação dos Parâmetros em Ação – desenvolvido pelo MEC – para orientar o uso do RCNEI como referência para o trabalho pedagógico nas instituições. Vários/Várias professores/professoras da Rede Municipal participaram de tal atividade.

Em 2004, a Seduc investiu novamente na produção de um documento de referência para as escolas. Foi constituída uma comissão formada por professoras/professores, pedagogas/pedagogos, técnicas/técnicos da Secretaria e uma assessora externa para construir o Referencial Curricular da Educação Infantil.

O Referencial Curricular de Contagem foi elaborado com o objetivo de fomentar nas Instituições de Educação Infantil a construção de propostas curriculares sem, no entanto, apontar em que condições se elas se concretizariam ou a partir de que política pública. O documento destinava-se, prioritariamente, aos profissionais que atuavam na Educação Infantil, mas apontava mecanismos para envolvimento da comunidade. Foi produzido em versão preliminar e depois encaminhado às Instituições de Educação Infantil para que dessem seu parecer e sugerissem alterações, as quais foram, posteriormente, incorporadas ao documento.

O objetivo com esse material era organizar e dar unidade a uma proposta mais ampla da Rede Municipal ao seguir a mesma lógica proposta pelo Ensino Fundamental nos seus eixos – construção da identidade, participação na vida social, organização do trabalho e construção da autonomia e o tratamento da informação – e estabelecer capacidades apoiando-se na discussão de quem é essa criança.

Esse Referencial de Contagem procurou dar uma identidade à Educação Infantil municipal, enfatizando o brincar como atividade fundamental. Entretanto, não estava articulado a outras políticas que dariam suporte à realização de uma Educação Infantil de qualidade.

2.1 A situação atual da Educação Infantil em Contagem

A realidade do município de Contagem tem muito do que ocorre no Brasil no que se refere à Educação Infantil. Em termos do atendimento público, nos últimos anos, o município tem atuado prioritariamente no Ensino Fundamental, atingindo a meta de universalizar o acesso a ele. Nesse período, houve menos investimento na Educação Infantil e, conseqüentemente, a oferta de vagas, principalmente na Rede Pública, ficou bastante restrita em relação à população (demanda potencial) na faixa etária de 0 a 6 anos.

No contexto atual, com a aprovação do novo Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb) é que, pela primeira vez a Educação Infantil da Rede Pública terá uma linha de financiamento mais definida, tanto para as creches (0 a 3 anos) como para as pré-escolas (4 a 6 anos). As matrículas, passando a ser contabilizadas, permitirão investimentos mais consistentes. Tal fato aponta para uma perspectiva de crescimento da oferta de vagas na Rede Pública com mais intensidade.

Contagem conta atualmente com uma população estimada de 603.376 habitantes,¹ sendo que 63.687 são crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Em 2005, segundo dados do INEP, 12.485 crianças estavam matriculadas em instituições públicas e privadas do município. A oferta de vagas é maior na Rede Privada, e acentua-se ainda mais quando consideramos as inúmeras instituições privadas (particulares, comunitárias, filantrópicas e confessionais) não registradas que atendem nas várias regiões da cidade. Dos 251 estabelecimentos com Educação Infantil em Contagem, 228 são privados.

Várias estruturas podem ser observadas na cidade para o atendimento à criança de 0 até 6 anos: na Rede Pública municipal, em Pólos de Educação Infantil, em turmas nas escolas de Ensino Fundamental e em

¹ Dados do IBGE, 2005.

centros municipais de Educação Infantil; em instituições privadas sem fins lucrativos comunitárias ou filantrópicas que constituem a Rede Conveniada, que mantêm convênio com a Prefeitura Municipal; e em instituições particulares.

Na Rede Pública, o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos é restrito, ocorrendo em apenas três centros de Educação Infantil municipalizados que atendem também crianças de 4 e 5 anos e cujo funcionamento se dá em jornada parcial e/ou integral. Quanto às demais instituições, nos Pólos de Educação Infantil e nas turmas de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, o funcionamento é parcial para crianças de 4 e 5 anos, sendo que recentemente ampliou-se o atendimento para a faixa etária de 3 anos, em período parcial, em escolas onde há salas ociosas e professores excedentes.

Outro aspecto a ser relatado no atendimento público refere-se às crianças da faixa etária de 6 anos que, na Rede Pública municipal, estão inseridas no primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de 9 anos. Esse grupo de crianças, mesmo fazendo parte do Ensino Fundamental, é atendido em salas das unidades de Educação Infantil, por motivo de falta de espaço, restringindo o atendimento específico da faixa etária da Educação Infantil em algumas regiões da cidade.

Segundo Kramer (2006, p. 20) “a inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. ”

Essa perspectiva aponta para o desafio de se pensar o desenvolvimento dos PPPs da Educação Infantil na sua especificidade e a articulação desses com o Ensino Fundamental, pois todo ano as alterações no atendimento provocam rearranjos tanto dos espaços como dos profissionais (professores, pedagogos e outros) que atuam nas instituições que atendem Educação Infantil.

Analisando a Rede Conveniada, observa-se que o atendimento das instituições privadas que mantêm convênio com Prefeitura de Contagem é bastante significativo numericamente: em torno de 3.500 matrículas. Esse convênio de repasse de recursos *per capita* constitui uma estratégia para ampliar o atendimento da Educação Infantil do município, em razão de a oferta de vagas públicas ser ainda pequena. Além desse convênio, por intermédio da Secretaria de Educação, algumas dessas instituições recebem recursos da Secretaria Municipal de Trabalho e de Desenvolvimento Social, referentes aos repasses da política de assistência social do Governo Federal.

É importante ressaltar que a LDBEN n. 9. 394/96 prevê repasses de recursos às instituições privadas sem fins lucrativos como alternativa de atendimento. Essas instituições devem estar cadastradas no Conselho Municipal de Educação e ter autorização de funcionamento desse Conselho. Outro aspecto importante é que no Termo de Convênio é estabelecida a exigência de elaboração do PPP de cada instituição, o que colabora para reforçar seu caráter educativo.

Diante do panorama traçado acima, percebe-se, em muitas situações, que as IEs em Contagem ainda estão buscando construir um projeto que aponte com clareza a identidade da Educação Infantil. Entretanto, evidencia-se ainda grande precariedade na organização dos espaços, alta rotatividade de pessoal nas redes pública e privada, bem como a não-fixação do profissional nessa etapa da Educação Básica. A fragilidade das

condições de estruturação do atendimento é determinada pela ausência de uma concepção clara quanto à função pedagógica da Educação Infantil.

Quanto ao ordenamento legal da Educação Infantil em Contagem, tem-se avançado nos últimos anos. O Conselho Municipal de Educação regulamentou a Educação Infantil no Município, definindo normas para credenciamento e a autorização de funcionamento das IEIs, por meio da Resolução n. 11/2002. Na gestão atual (2005/2008), a educação no município está sendo reorganizada com a criação e implantação do Sistema Municipal de Educação.

Importante destacar que um dos itens da regulamentação municipal na Resolução n. 11/2002 diz respeito às propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, que devem estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2.2 A política educacional e a Educação Infantil: princípios e perspectivas

Incorporando as orientações da Constituição de 1988, da LDBEN n. 9. 394/96, das DCNEIs/1999 é fundamental pensar quais os princípios e as perspectivas que norteiam a política de Educação Infantil de Contagem. Pensar nos princípios significa sintetizar uma série de elementos que conceituam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrando creches e pré-escolas, distintas apenas pela faixa etária. Essas instituições têm por função educar e cuidar de crianças de 0 até 6 anos, de forma indissociável, complementando a ação da família.

Em 2005, foi realizada a *1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem*, precedida de encontros regionalizados com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e outras instituições de ensino que atuam na cidade, bem como organizações da sociedade civil, movimentos sociais, sindicatos e grêmios estudantis. Nela foram definidos alguns princípios norteadores da política educacional da Rede Municipal que dialogam com a especificidade da Educação Infantil explicitada acima. São eles:

- **Educação de qualidade social para todos** – Pensar em qualidade social para a Educação Infantil significa investir na materialidade e qualificação da rede física criando espaços que dialoguem com as necessidades de educação e cuidado das crianças, bem como na formação dos profissionais da IEI, garantindo que o atendimento à criança trabalhe com a integralidade de sua formação e que busque ampliar o atendimento público .
- **Gestão democrática e fortalecimento da comunidade escolar** – Embora a expressão “gestão democrática”, na pauta da comunidade escolar, tenha significado quase que exclusivamente, relacionado à possibilidade de “eleição para diretores”, sabe-se que não é suficiente o processo

de escolha dos dirigentes escolares, onde a comunidade escolhe pelo voto direto quem vai realizar a gestão da escola por um período de três anos.

Reconhece-se que existe uma assimetria de poder muito grande entre os segmentos que fazem parte da comunidade escolar apontando para a necessidade de maior diálogo com as crianças e com suas famílias, sem negar que a construção democrática traz à tona os conflitos de interesse, que precisam ser explicitados para a tomada de decisões democráticas no espaço da IEI. Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração da IEI. Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da instituição, a chance de que dêem certo é bem maior.

- **Educação como direito do sujeito, considerando os aspectos socioculturais, as questões de gênero, raça, etnia e crenças religiosas** – Na questão do reconhecimento dos direitos da criança, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDBEN colocam a criança como um cidadão de direitos. Isso quer dizer que, independentemente da sua história, da sua origem, da sua cultura e do meio social em que vive, estão garantidos direitos iguais a todas as crianças. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs, parte de sua classe, do seu grupo, da sua cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças. Todos esses pressupostos são diretrizes de uma educação inclusiva que considera a diversidade humana rica e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e plural.
- **Consolidação dos Ciclos de Formação Humana atendendo às fases do desenvolvimento: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta** – Organizar a Educação Infantil com referência nos Ciclos de Formação Humana significa pensar nas especificidades da infância; na singularidade das ações infantis; no direito à brincadeira como uma das linguagens privilegiadas para a expressão, a compreensão e a transformação do mundo; no acesso à produção cultural, tomando a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas e na necessidade de atender às suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, contato com a natureza e espaço adequado.
- **Escola como espaço de cultura viva** – Também na infância, há que se considerar a criança como sujeito sócio-histórico, produzida na cultura e produtora de cultura e de conhecimento, possuidora de identidade própria. Segundo Kramer (2006, p. 810),

o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura [...], tem subsidiado a concretização de tendências para a Educação Infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. [...] Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar as milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas.

- **Implantação de políticas públicas de leitura** – Como temática importante e parte da função da escola em todos os níveis, cabe às IEs oportunizar o acesso, também, da criança pequena à leitura significativa, por intermédio do professor, de vários tipos de textos.
- **Valorização dos profissionais da educação** – A política pública deve garantir aos profissionais de Educação Infantil os mesmos direitos de acesso e de carreira de magistério, conforme a LDBEN n. 9.394/96.
- **Promoção de políticas públicas intersetoriais** – A articulação de ações das várias políticas tem o sentido de perceber a infância como alvo de todas as políticas e a necessidade de articulação dos setores de saúde, assistência, educação, cultura, dentre outros.
- **Implantação de políticas e programas de atendimento integral nas áreas de vulnerabilidade social** – As crianças menores de 6 anos, principalmente aquelas em situação de risco social, cujas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade e demandam para seus filhos jornada ampliada, devem ter acesso a esse regime de atendimento nas IEs.
- **Instituição de políticas que promovam a cultura da paz nas escolas** – Uma vez que existem várias culturas na comunidade escolar, é importante reconhecer que muito da violência presente é reflexo dos conflitos cotidianos, revestidos de preconceitos e discriminação em relação às diferenças étnico-culturais dos vários grupos sociais. Essa cultura da paz deve ser vivenciada desde a Educação Infantil.
- **Instituição do Sistema Municipal de Educação** – Com a criação do Sistema Municipal de Educação, garante-se à Educação Infantil do município o *status* de nível de ensino com parâmetros para funcionar e com uma institucionalidade discutida de forma mais ampla e plural, constituindo-se, dessa forma, em elementos importantes para a construção de sua identidade e melhoria da qualidade.

Os princípios apresentados acima orientam toda a educação municipal. Quanto à Educação Infantil, foi feita uma releitura que dialoga com as especificidades do currículo, da formação do profissional, do acolhimento de crianças com deficiências nesse nível de ensino, de forma a promover a melhoria da qualidade do atendimento à criança de 0 até 6 anos. Na gestão 2005/2008, a Política de Educação Infantil tem sido definida de forma democrática e participativa. Os princípios acima apontam referências importantes que devem estar presentes nos PPPs das Instituições de Educação Infantil.

Para o ordenamento dessa política, foram estabelecidos, ainda, alguns marcos que apontam para as perspectivas de desenvolvimento da Educação Infantil na cidade:

- A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve pautar-se pela indissociabilidade entre cuidado e educação.
- É dever do Estado, direito da criança, opção da família o atendimento gratuito em instituições públicas de Educação Infantil.

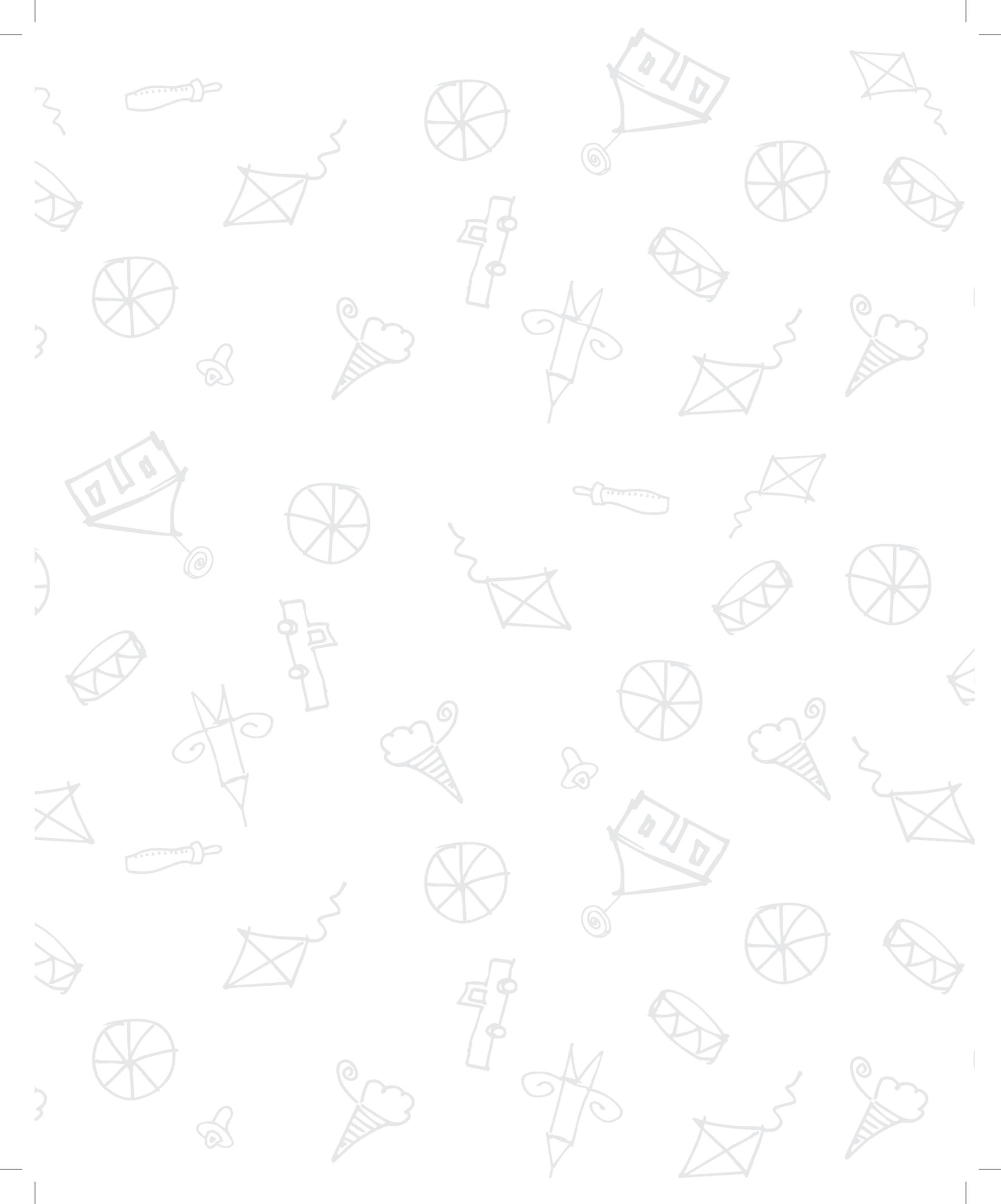
- A Educação Infantil no Sistema Municipal de Contagem atenderá crianças de 0 até 6 anos.
- Quanto ao funcionamento, as Instituições de Educação Infantil poderão organizar o atendimento em regime parcial e/ou integral e funcionar ininterruptamente durante o ano civil.
- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
- As Instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar seus PPPs apoiando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, com a participação da comunidade escolar.
- A formação de docentes para atuar na EI, segundo o art. 62 da LDBEN n. 9. 394/96, deverá ser realizada em “nível superior admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.
- As/os professoras/professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil que exerçam papel socioeducativo devem ser qualificados em formação inicial e continuada, especificamente para o desempenho de suas funções com crianças de 0 até 6 anos.
- A política de Educação Infantil é parte das políticas para a infância e deve-se articular com o Ensino Fundamental.
- A política de Educação Infantil deve articular-se com políticas de saúde, assistência social, cultura, justiça, direitos humanos, mulher e diversidades e os fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil.
- Na Educação Infantil, a avaliação será feita mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção.

O que se busca é uma política de Educação Infantil que assegure a expansão do acesso, que fortaleça a concepção de infância e que promova a melhoria da qualidade. Para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos são os desafios:

- ampliar o financiamento da Educação Infantil;
- organizar o Sistema Municipal de Educação de Contagem;
- articular as políticas de Educação Infantil com as demais políticas sociais;
- investir na formação dos profissionais da Educação Infantil e equacionar os problemas relativos à carreira;
- melhorar as condições das creches comunitárias por meio de uma política clara de conveniamento;
- estruturar a Educação Infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o Ensino Fundamental;

- orientar as IEs quanto à sua organização e quanto ao currículo a ser desenvolvido;
- estabelecer, em consonância com a legislação, critérios de qualidade;
- promover estudos sobre a institucionalização da infância e suas conseqüências;
- promover avaliações das políticas públicas.

Este documento faz parte desse processo de organização da política de Educação Infantil de Contagem e se propõe a estabelecer diretrizes que orientarão a avaliação, a elaboração e a reelaboração dos projetos político-pedagógicos das Instituições de Educação Infantil.





3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

3.1 O que é um Projeto Político-Pedagógico?

Quando se busca definir “Projeto Político-Pedagógico”, depara-se com outros termos como “Currículo”, “Projeto Pedagógico” ou “Proposta Pedagógica”. Esses termos têm sido historicamente usados com o mesmo significado. Revendo a trajetória da Educação Infantil percebe-se que a idéia de currículo como uma preocupação muito antiga no meio educacional de nosso país. Antes mesmo de a Educação Infantil ocupar o lugar de destaque que ocupa hoje, os educadores já definiam como prioridade questões como *o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar*.

Mais recentemente, essa preocupação foi tomando novos rumos. A discussão que antes se limitava à definição de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias, estabelecidos por faixa etária, ampliou-se para aspectos relativos à organização, ao funcionamento, às relações e às articulações que criam as condições essenciais para a viabilização da prática pedagógica numa instituição educativa. Assim, enquanto uma construção histórica, a idéia de currículo se transforma, constituindo um conceito mais abrangente, que atualmente pode ser definido como **Projeto Político-Pedagógico**.

Quanto às expressões “Projeto Pedagógico” ou “Projeto Político-Pedagógico”, muitas vezes têm sido utilizadas como sinônimas de “Proposta Pedagógica”. Neste documento, será utilizada a expressão “Projeto Político-Pedagógico” (PPP) porque os educadores de Contagem consideram fundamental ressaltar o termo “político”, por considerarem que nenhuma ação educativa é neutra, comprometendo-se sempre com uma concepção de sociedade e com o papel que a educação pode cumprir no seu processo de transformação. Esse nome foi escolhido porque no Ensino Fundamental é essa também a denominação utilizada. Torna-se necessário, então, compreender qual é o seu significado e qual a sua importância no trabalho desenvolvido nas Instituições de Educação Infantil.

O Projeto Político-Pedagógico é a identidade de uma instituição educativa, neste caso, de uma Instituição de Educação Infantil. Pode-se dizer que o Projeto Político-Pedagógico é o “retrato” de determinada creche ou pré-escola. É o “retrato” de suas/seus educadoras/educadores, das crianças e das famílias que a freqüentam. Revela seu contexto, sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções e, a partir disso, os princípios e diretrizes que orientam sua ação de cuidar e de educar as crianças. Revela suas formas de organização, planejamento, avaliação, suas articulações, suas dificuldades, seus problemas e a forma de superá-los. Uma vez que o processo de constituição de identidades é dinâmico, o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição está sempre num movimento de construção e reconstrução.

Quando a LDBEN define que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar seus projetos político-pedagógicos, isso significa que as instituições educativas deverão sistematizar num documento essa sua “identidade”.

Nesse sentido, **um documento de Projeto Político-Pedagógico** refere-se à sistematização, mediante alguma forma de registro, de todos os aspectos que constituem a identidade de uma instituição educativa:

- É um documento que situa o contexto dessa instituição, traz sua história, os sonhos, as expectativas, as crenças e os valores de todos aqueles envolvidos no trabalho que ali se desenvolve. Nesse sentido, reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa, apoiando-se em unidade de propósitos, na qual se compartilham os desejos, valores e concepções.
- É um documento que explicita esses propósitos mediante a definição de finalidades e objetivos, e para concretizá-los prevê formas de organização e gestão do trabalho de cuidar das crianças e educá-las que devem estar estreitamente relacionadas ao regimento da instituição. Assim, é um documento que trata da organização dos espaços da instituição, dos tempos, dos equipamentos e materiais, das condições de trabalho dos profissionais, da sua formação, das relações e articulações que se estabelecem entre todos os envolvidos, bem como da organização das crianças, dos eixos e aspectos a trabalhar, das metodologias e instrumentos de trabalho.
- É um documento de compromisso, uma vez que sua elaboração prevê não só o envolvimento das crianças e das/dos professoras/professores, mas a participação dos demais profissionais que ali atuam, da família e da comunidade. Tratando-se de uma produção coletiva, o grupo que o elaborou deve se comprometer com as questões ali registradas.

3.2 Os projetos político-pedagógicos de Educação Infantil em Contagem

Em Contagem, a maioria das instituições públicas de Educação Infantil já possui um documento de Projeto Político-Pedagógico e parte das instituições privadas já iniciaram sua elaboração. Em algumas IEIs, esse PPP foi elaborado apenas para atender ao trabalho com as crianças de 6 anos. Esses projetos, em sua totalidade, foram elaborados a partir de 2004, por exigência do Conselho Municipal, com vista ao credenciamento dessas instituições.

Muitos desses documentos foram elaborados pelas/pelos diretoras/diretores, coordenadoras/coordenadores, pedagogas/pedagogos e até mesmo por consultoras/consultores externos, sem a participação das/dos professoras/professores, das famílias e das comunidades. Algumas/Alguns

professoras/professores sabem de sua existência, mas, por não terem participado efetivamente do seu processo de elaboração, parecem não considerar a importância dele e não o utilizam em seu trabalho cotidiano. Outros sabem de sua existência, mas não o utilizam pelo fato de que, quando chegaram à instituição, o documento já havia sido elaborado e no cotidiano ninguém faz referência a ele. Outros profissionais nem ao menos conhecem o PPP de sua instituição.

Evidencia-se, assim, que, embora a elaboração de PPP seja uma exigência legal e haja reconhecimento no plano do discurso, parece não haver uma consciência clara sobre sua importância na prática cotidiana das instituições. Não há evidências de que os profissionais percebam a riqueza do processo de elaboração do PPP como um momento de formação em serviço, no qual é possível rever a prática, visitar a teoria e aprender com o outro.

Quanto às creches conveniadas, a maioria já possui PPP, embora ele tenha sido elaborado por uma/um pedagoga/pedagogo itinerante² ou por consultores externos, tendo em vista as exigências do Conselho para o credenciamento dessas instituições. Assim, não é utilizado e, às vezes, nem conhecido. Em algumas o PPP encontra-se em processo de elaboração. Em outras, há apenas um planejamento anual, elaborado pela coordenação pedagógica, do qual, muitas vezes, a/o professora/professor não participou. Em várias IEs conveniadas, não há nem mesmo esse planejamento mais organizado.

No entanto, mesmo não existindo um documento de PPP elaborado e conhecido por todas/todos, as/os professoras/professores imprimem as crenças e seus modos de agir no cotidiano do trabalho. Isto é, apoiando-se nesse documento que a supervisão ou coordenação pedagógica elaborou, ou mesmo em suas experiências, a/o professora/professor planeja o seu dia-a-dia de acordo com as necessidades de suas crianças, escolhe atividades que considera importantes ou aquelas de que mais gostam, utiliza estratégias de trabalho que considera interessantes, conversa com os pais, mães ou responsáveis e com os outros profissionais da instituição sobre as crianças e sobre os problemas que vão surgindo na sua prática diária.

Isso nos leva a refletir que, na verdade, já existem “Projetos Político-Pedagógicos em andamento” em todas as IEs do município que se concretizam na forma como os sujeitos organizam os espaços, os tempos, as crianças, as atividades, bem como na escolha e na formação de suas/seus professoras/professores, no modo como estabelecem relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade, bem como nas estratégias utilizadas para resolver seus problemas e dificuldades.

Em razão da trajetória histórica dessas instituições, principalmente das creches que não se caracterizavam como instituições educativas, muitas das quais até hoje não têm em seus quadros professoras/professores habilitadas/habilitados, constata-se que há um saber-fazer construído, forjado no cotidiano por esses profissionais, certamente norteados por crenças e concepções que devem, necessariamente, ser valorizadas, desde que não contradigam paradigmas já reconhecidos pela Educação Infantil e incorporados na legislação. Em alguns casos, essas crenças fundamentam a construção de uma prática pedagógica coerente, intencional e consistente. Entretanto, na maioria dos casos, essas crenças e valores

² Profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico de algumas creches. Essa figura deixou de exercer essa função em 2005.

não são explicitados: imprimem-se nas diversas ações, sem que seus protagonistas tenham consciência delas. As diferentes formas de trabalho se implantam e se cristalizam em razão de necessidades surgidas dos problemas do dia-a-dia das instituições, sem que sejam discutidas, consensadas e organizadas num todo coerente, de acordo com uma ação sistemática.

3.3 Resignificando o olhar sobre os projetos político-pedagógicos na Educação Infantil

Diante do quadro apresentado, podemos afirmar que a organização dos profissionais da instituição para a discussão e elaboração/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico possibilita a explicitação desse saber-fazer e pode contribuir para maior compreensão dessas práticas, bem como apontar para a necessidade de avanço e de maior coerência entre o que se acredita e o que se faz. Pode, também, orientar a prática pedagógica de forma mais intencional e conseqüente. Além disso, a maior clareza quanto aos pressupostos norteadores de uma prática possibilita que, de maneira reflexiva e crítica, se estabeleçam relações entre o PPP em andamento e aquilo que é preconizado nas definições legais.

Essa tentativa consciente de organização do trabalho envolvendo os profissionais, a direção, a coordenação, as famílias e as crianças oportuniza a definição de uma identidade própria para a IEI, estabelecendo-se uma unidade de propósitos e a criação de referências que orientarão sistematicamente a ação educativa. Essa unidade é essencial a uma instituição coletiva, de caráter público, integrada a um Sistema de Ensino que se propõe a educar e cuidar de crianças de 0 até 6 anos. Esse processo de explicitação e organização do fazer na IEI contribui, ao mesmo tempo, para a formação em serviço de professoras/professores conscientes, críticos, reflexivos e donos do seu fazer.

As Instituições de Educação Infantil, ao se organizarem para a elaboração de seus PPPs, não podem, por um lado, perder de vista a história que as constituiu, com todos os seus acúmulos, avanços e dificuldades, e, por outro, não podem deixar de considerar as normas emanadas do Poder Público, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) constituem documento indispensável no momento de elaborar o PPP, uma vez que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as Instituições de Educação Infantil na orientação, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação dos PPPs. As instituições devem também se orientar pelas determinações sobre elaboração de projetos político-pedagógicos contidas na Resolução n. 11/02 da Educação Infantil definida pelo Conselho Municipal de Educação de Contagem.

Além dessas, outras referências devem ser buscadas, tendo em vista as escolhas filosóficas e pedagógicas de cada instituição. Assim, os avanços do conhecimento científico na área precisam ser considerados. Subsídios podem, também, ser buscados em documentos ou em experiências bem-sucedidas, desde que não se incompatibilizem com as normas comuns.

Todos esses elementos devem ser articulados no processo de elaboração do documento de PPP. Além disso, para sua redação é necessário ter claro que qualquer documento escrito deve levar em conta suas condições de produção.

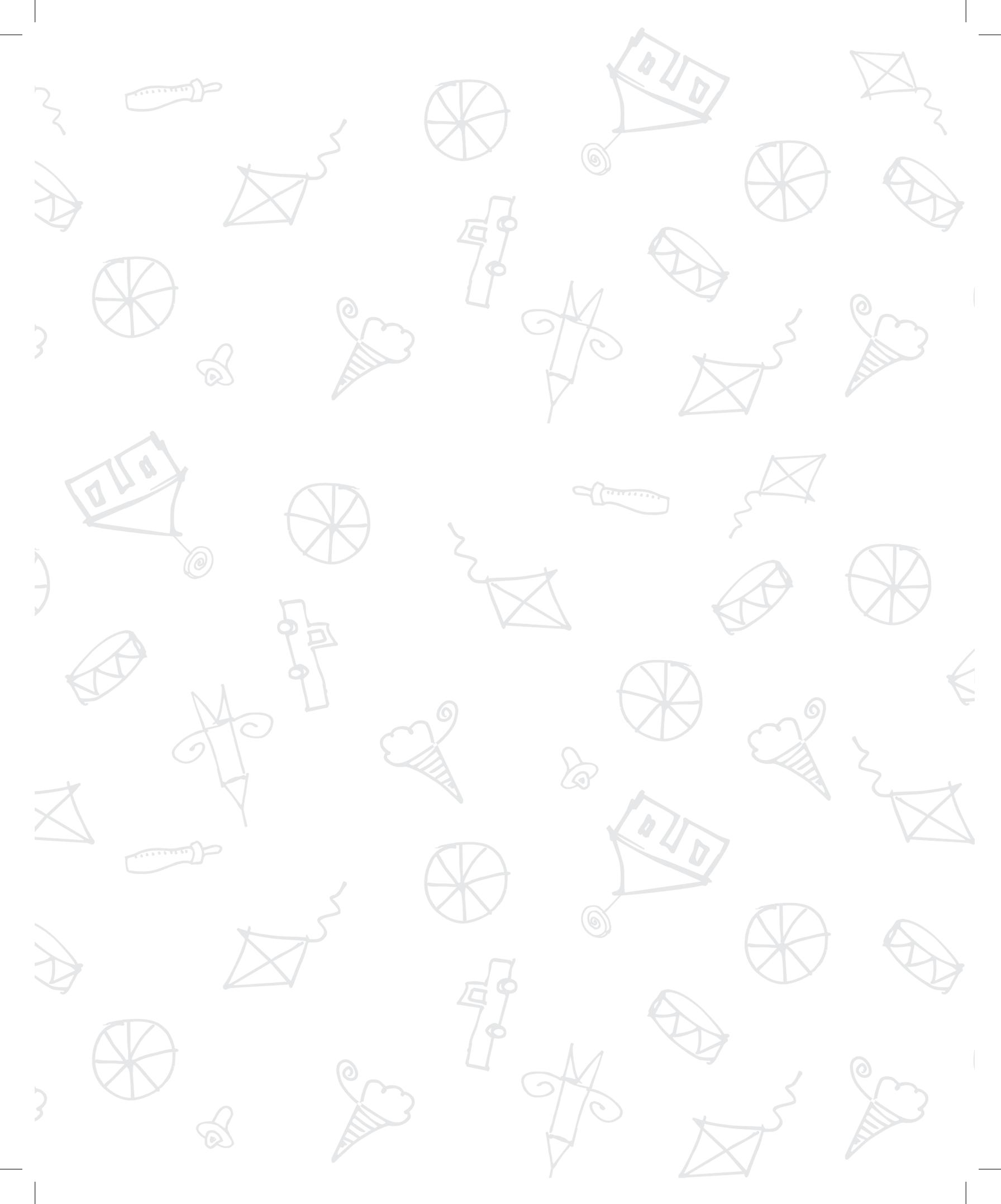
Falar em condições de produção de um PPP significa afirmar que ele é elaborado por alguém, para alguém, com alguém, em determinada realidade e num contexto histórico específico, tendo em vista um determinado objetivo. É a clareza quanto a esses elementos que vai determinar o formato, a abrangência e o sentido do PPP.

Dessa forma, é indispensável responder a algumas questões:

- Qual seu objetivo? Para que, na realidade, está sendo elaborado esse documento? Apenas para cumprir uma determinação legal ou para sistematizar e organizar uma prática em andamento, constituindo-se em material que irá orientar as ações educativas da instituição e possibilitar uma constante avaliação e reformulação do trabalho?
- A quem se destina? O documento é elaborado apenas para os responsáveis pelo credenciamento e pela autorização da instituição – Secretaria de Educação e Conselho Municipal – ou tem como interlocutores todos aqueles envolvidos nas ações de educar/cuidar das crianças que freqüentam as Instituições de Educação Infantil?
- Por quem é elaborado? Sua elaboração é tarefa apenas dos especialistas e dirigentes da instituição ou prevê o envolvimento das/dos professoras/professores e de outros profissionais da IEI, da família, das crianças e de outros parceiros da comunidade, trabalhando numa perspectiva democrática e participativa, que possibilita que todos se sintam responsáveis e comprometidos com a educação e o cuidado das crianças?
- Que tipo de documento será elaborado? Um documento burocrático que utiliza apenas os itens apontados na regulamentação, como um roteiro a ser seguido, e que funcionará apenas como “cartão de visita” da instituição, ou um instrumento de trabalho que espelhará a prática cotidiana e os anseios educativos dos diversos parceiros na educação e cuidado das crianças? É algo estático e hermético ou um documento aberto que poderá, no processo, ser modificado, criticado, superado pela própria dinâmica da realidade?
- Como será elaborado esse documento? Apenas algumas pessoas da IEI serão designadas para elaborar o documento, em seus horários de folga fora da instituição, ou a IEI se organizará, criando canais de participação, logicamente de formas diferenciadas, para cada segmento envolvido e definindo espaços e tempos para desenvolver esse trabalho?

Após essa discussão em torno do conceito de Projeto Político-Pedagógico e das reflexões sobre as condições de sua produção, é possível sistematizar alguns princípios que devem nortear sua elaboração, sua implementação e sua avaliação:

- **Unidade:** respeitando a diversidade de idéias e de práticas que se desenvolvem numa IEI, seus profissionais devem buscar uma unidade de concepções e de formas de conduzir o trabalho, uma vez que, tratando-se de uma instituição coletiva, de caráter público, orientada por definições legais, deve construir referências que possam ser utilizadas por todos os envolvidos nessa ação educativa: professoras/professores, coordenadoras/coordenadores, dirigentes, outros profissionais, crianças, pais, mães e responsáveis e comunidade.
- **Sistematicidade:** as referências discutidas e explicitadas no PPP devem orientar, sistematicamente, o cotidiano das instituições, em vez de utilizar uma referência diferente para cada momento ou para a resolução de cada problema.
- **Consciência:** o trabalho pedagógico é um trabalho profissional para o qual é fundamental termos consciência em relação ao que fazemos, para que fazemos e como fazemos.
- **Necessidade:** as pessoas envolvidas se sentirão motivadas a participar pela percepção da necessidade de elaboração de um documento que possibilite a criação de referências comuns que orientarão uma ação educativa mais consciente e intencional.
- **Participação/Envolvimento:** todas as pessoas que compõem o coletivo da IEI precisam se sentir sujeitos da construção do PPP, em vez de se colocarem como meros destinatários de projetos político-pedagógicos elaborados em outras instâncias. Somente depois desse efetivo envolvimento é que as pessoas se comprometerão com aquilo que construíram.
- **Compromisso:** aqueles que participam de sua elaboração devem se comprometer com a implementação das questões registradas nele, avaliando-as continuamente.
- **Contextualização:** o PPP diz respeito a uma IEI específica, presente em determinada realidade, envolvendo crianças, famílias e profissionais concretos;
- **Consistência:** é um documento fundamentado não apenas nas crenças e nas experiências daqueles envolvidos na IEI, mas também nas definições legais e nos conhecimentos produzidos na área.
- **Coerência:** a busca de qualidade em um trabalho educativo prevê que as práticas conduzidas no cotidiano da IEI traduzam, de fato, as concepções, os princípios e as finalidades que orientam o PPP, ou seja, que haja harmonia e nexos entre o que acreditamos e o que fazemos.
- **Dinamismo/Provisoriedade:** o PPP de uma instituição é sempre provisório, estando sempre num movimento de construção e reconstrução.





4 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A Resolução n. 11/2002 de 4/7/2002, do Conselho Municipal de Educação de Contagem, em consonância com a Resolução n. 443/2001, do Conselho Estadual de Educação, usando das atribuições que lhe confere a lei orgânica, determina em seu Capítulo II, artigo V, que a proposta pedagógica de Educação Infantil deve conter:

- I. os fins e os objetivos;
- II. a concepção de criança, de desenvolvimento e de aprendizagem;
- III. as características da população atendida e da comunidade na qual se insere;
- IV. o regime de funcionamento;
- V. o espaço físico, as instalações e os equipamentos;
- VI. a habilitação e os níveis de escolaridade dos recursos humanos;
- VII. estratégias para a formação mínima conforme estabelece a legislação vigente e continuada de seus profissionais;
- VIII. a relação educador/criança;
- IX. a organização do cotidiano do trabalho;
- X. a articulação da instituição com a família e a comunidade;
- XI. a avaliação do desenvolvimento integral da criança e estratégias que asseguram o pleno conhecimento dos pais;
- XII. o planejamento geral e a avaliação institucional;
- XIII. a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental;
- XIV. o atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças.

Essa determinação deve, necessariamente, ser seguida, e os itens nela levantados constituem elementos fundamentais a ser considerados num Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, para não se correr o risco de elaborar um documento burocrático, apenas para atender a essas normas, utilizando esses itens como um roteiro e descrevendo cada um deles como se não se articulassem entre si, é fundamental que cada IEI organize a estrutura de seu Projeto Político-Pedagógico. Nessa estrutura, deve levar em conta todos esses itens e outros que julgar pertinentes, prevendo uma articulação coerente entre eles.

Um entendimento possível para a organização dessa estrutura é que, antes, é preciso se **situar historicamente** em relação ao próprio Projeto Político-Pedagógico da IEI. Assim, não se pode esquecer de que, como todas as coisas, esse projeto tem uma história que precisa ser contada.

Com certeza, a instituição, mesmo sem ter um PPP escrito, sempre teve uma linha de trabalho que foi sendo modificada, em razão do momento histórico vivido, das mudanças legais, das crenças das pessoas que nela atuavam e a dirigiam, dos avanços no conhecimento científico ou por outras razões. É importante que o passado desse projeto seja resgatado, pois ele ajuda a entender o presente e a pensar no futuro dele. Os motivos que geraram as mudanças devem ser explicitados. O levantamento de documentos ou outras formas de registro elaboradas pelo grupo ao longo de sua história também ajudam a compreendê-la, na perspectiva de reconstruí-la.

Precisa-se, além disso, **situar o contexto** onde se desenvolve o projeto e explicitar as características da população atendida e da comunidade na qual se insere. Nesse sentido, é fundamental saber como são as crianças e as famílias com as quais a instituição trabalha, buscando conhecer as condições de vida, de trabalho, profissão dos pais, costumes, tradições da comunidade, músicas, danças, brincadeiras, formas de lazer, religião, dentre outros aspectos.

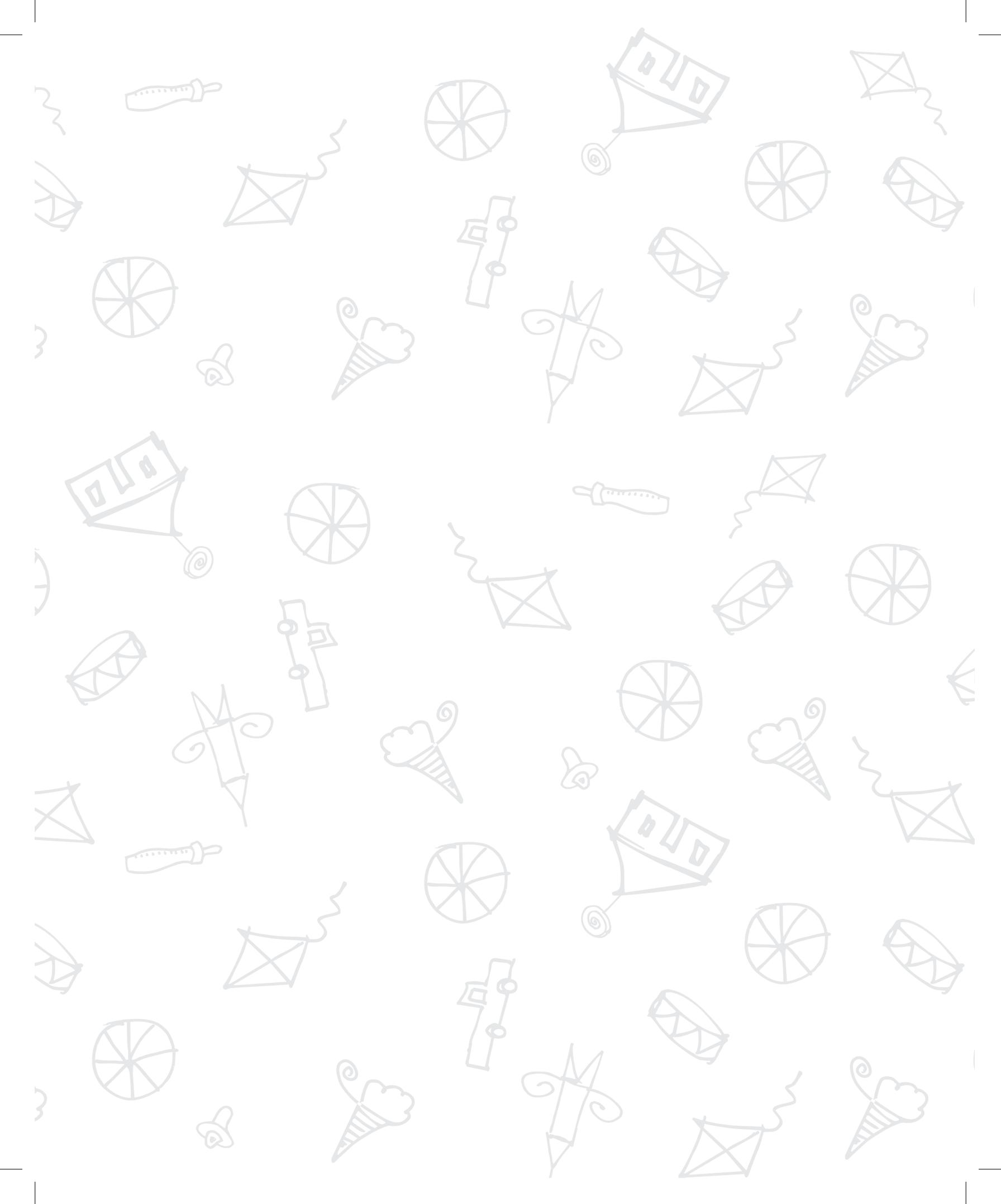
Esses dados não devem servir apenas para figurar no PPP, mas para ser utilizados e considerados durante sua elaboração, bem como no planejamento das atividades cotidianas desenvolvidas pelo professor com as crianças.

É preciso, ainda, **situar as concepções norteadoras** do PPP, isto é, os fundamentos e as crenças que norteiam o projeto. É importante lembrar que todo PPP de uma IEI reflete uma visão de sociedade, de educação, de ser humano, de criança, de desenvolvimento/aprendizagem e, mais especificamente, de Educação Infantil, as quais precisam ser explicitadas. Essa talvez seja a questão de definição mais difícil e trabalhosa, porque aqui mexe-se com crenças e valores que, em geral, direcionam e se refletem em todas as nossas ações, embora muitas vezes não se tenha muita consciência disso.

Essas concepções possibilitarão **levantar as finalidades e objetivos gerais** do trabalho a ser desenvolvido na IEI.

Tem-se, a partir da explicitação de todos os aspectos anteriormente citados, o “pano de fundo” tecido com a história, com dados da realidade, com concepções e intenções educativas que possibilitarão definir e avaliar, continuamente, as **formas de organização e gestão do trabalho de cuidar e educar as crianças na IEI**.

Todos os aspectos citados acima serão explicitados nos itens subseqüentes.





4.1 Apresentação

O que significa elaborar a “apresentação” de um documento de PPP de uma IEI?

Significa possibilitar aos leitores que terão acesso ao documento criar expectativas de leitura mais precisas quanto às intenções do texto, quanto aos seus autores, aos interlocutores pretendidos e quanto à forma como ele foi elaborado. Significa possibilitar aos seus leitores a contextualização e a melhor compreensão do texto lido, apoiando-se no conhecimento sobre os processos e as condições de sua produção.

Assim, ao se elaborar a “apresentação” do PPP da IEI, é importante informar àqueles que irão lê-lo sobre os objetivos ao sistematizar-se esse documento e sobre o esforço coletivo para produzi-lo, explicitando as condições em que foi produzido. Deve-se, portanto, deixar claro aos seus possíveis leitores:

- **Que** tipo de documento é esse?
- **Para que** e **para quem** foi elaborado?
- **Quem** participou de sua elaboração?
- **Quando** e **como** foi elaborado?

4.2 História da instituição e do Projeto Político-Pedagógico na instituição

Explicitar no PPP da IEI a “história da instituição e de sua proposta pedagógica” significa resgatar sua trajetória e a evolução de sua linha de trabalho, num movimento que busque refletir sobre seu processo, de forma a repensar a sua atuação. Discutir e historiar sua caminhada pode ser uma oportunidade de a IEI explicitar suas concepções, na perspectiva de compreender-se e reconstruir seu PPP.

4.2.1 História da instituição e da proposta pedagógica nos PPPs das IEIs de Contagem

No item 2 deste documento fez-se um resgate histórico das diferentes propostas curriculares ora emanadas pelo Poder Público municipal, ora pelo estadual ou federal, com intencionalidades diversas. Alguns documentos tinham o objetivo de determinar de forma prescritiva a ação pedagógica nas IEIs, detalhando conteúdos, procedimentos e objetivos. Já outros, mais recentes, buscavam provocar nas IEIs a elaboração ou reelaboração de seu PPP. No entanto, é inegável que todos essas produções influenciaram as IEIs de Contagem ao trazerem elementos e referências que foram e são usadas na constituição de seus PPPs até o momento atual.

Em geral, observa-se nos PPPs das IEIs do município que a história da instituição e de como foram

gestadas suas concepções de sociedade, de criança, de educação, de organização do trabalho estão ausentes ou pouco explicitadas nos documentos elaborados com base na regulamentação no CMEC. Não se constata também, nos discursos dos profissionais dessas instituições, que haja um conhecimento dessa história ou mesmo uma reflexão sobre seus processos. É como se a questão de historiar sua criação e a evolução de suas idéias não fosse um elemento constitutivo de sua identidade como instituição que atua com a infância.

Uma análise de diferentes propostas construídas ao longo dos anos, entretanto, permite perceber que aquelas construídas até 1997 tinham como referência o Programa de Educação Pré-Escolar de 1992 do município e o Programa de Pré-Escolar da Secretaria de Estado de Educação de 1994. Esses documentos, conforme discutido, traduziam-se mais numa proposta curricular para a Educação Infantil, principalmente para a criança de 6 anos. Tinham o foco nos conteúdos que contribuiriam para o desenvolvimento das áreas afetiva, cognitiva e social, abordando a leitura, a escrita, o desenvolvimento de conceitos matemáticos, a coordenação motora e a integração da criança no meio social e com o adulto.

Várias instituições públicas ao produzirem propostas de trabalho o faziam tendo como referência os dois documentos citados acima. Dessa forma, estruturavam essas propostas como programas curriculares, contendo justificativa, objetivos gerais, questões metodológicas e avaliação. Eram também apresentados quadros, onde os aspectos afetivo, social e cognitivo eram detalhados em objetivos específicos, acompanhados de sugestões de atividades. Esses modelos eram adotados pelas IEs em razão das políticas traçadas pelos órgãos superiores, sem refletir sobre a adequação à realidade específica de cada instituição. Nesse contexto, algumas IEs “emprestavam” sua proposta a outras para facilitar sua elaboração, o que evidenciava a pouca importância dada à construção de uma identidade própria de cada IEI.

As propostas construídas nesse período tinham um cunho de planejamento de atividades, sendo que, em algumas, começavam a aparecer esboços de uma concepção mais clara de criança e de trabalho com a infância. Circulou pelas escolas públicas e privadas um quadro no qual se elencavam vários objetivos comportamentais e descritivos quanto ao que se queria desenvolver com as crianças de 4 a 6 anos. Com esse quadro e alguns elementos quanto à postura diante das crianças, bem como em relação à organização do espaço físico e a avaliação, muitas IEs constituíam a sua proposta de trabalho.

As concepções que permeavam muitas dessas propostas baseavam-se no Programa de Educação Pré-Escolar (Proepr) produzido na Universidade de Campinas e adotado pela Seduc, que seguia uma linha piagetiana. Nos documentos produzidos na época, a criança era vista como um sujeito ativo, que pensa e constrói seu conhecimento. Na prática, no entanto, cabia à escola propor atividades, predefinidas pelo Proepr, que visavam ao trabalho com a criança em relação ao desenvolvimento cognitivo, especialmente no que se refere ao pensamento lógico-matemático, por meio da aplicação das provas operatórias de Piaget (classificação, conservação, seriação e outras) que vinham explicitadas passo a passo em manuais trabalhados nos cursos de formação ou no acompanhamento às escolas. Essas atividades, algumas vezes, acabavam se tornando treinamento dos aspectos que se pretendia desenvolver.

Em algumas propostas dessa época, para introduzir seus documentos era comum as instituições fazerem breves relatos de como a instituição foi criada, elencando alguns dados quanto ao número de crianças atendidas, faixa etária, número de professores e outros, numa perspectiva mais de inventariar do que de proceder a uma análise histórica.

Alguns pólos de Educação Pré-Escolar faziam uma reflexão mais aprofundada sobre seus aspectos filosóficos, organizacionais e sociais, o que era mais comum nas escolas do Ensino Fundamental, fruto de um trabalho desenvolvido pela Seduc na Rede Pública para a construção de projetos político-pedagógicos. Em muitos casos, dado esse trabalho, a instituição de Educação Infantil não constituía uma proposta específica, mas, sim, adotava a organização da escola à qual se vinculava. Observava-se o mesmo processo em escolas particulares, principalmente as de grandes redes, que acabavam não tendo uma proposta própria, e sim adotando aquela do Ensino Fundamental. Isso era evidenciado nos cursos de formação promovidos pela Seduc, que, em alguns momentos, envolviam também profissionais da Rede Privada.

As instituições comunitárias careciam de uma organização pedagógica mais clara e muitas vezes buscavam nas escolas públicas ou particulares vizinhas referências para seu trabalho. Utilizavam, na sua maioria, as propostas discutidas em cursos de formação e encontros promovidos na cidade. Algumas instituições que funcionavam como cooperativas, inspiradas nas idéias de Celestin Freinet, faziam um trabalho diferenciado e com propostas que tinham na historicidade de seu processo um aspecto fundamental para se constituir como instituição educadora de crianças.

A partir de 1996, a LDBEN n. 9. 394/96 colocou como competência da escola a elaboração de sua proposta pedagógica. Várias discussões, cursos e seminários aconteceram na cidade, buscando subsidiar as escolas e as IEs para que constituíssem seus PPPs que, neste momento, recebiam vários nomes: proposta pedagógica, Projeto Político-Pedagógico, plano de desenvolvimento da escola, projeto de escola e outros. Havia certa pressão para que todos tivessem seu documento de PPP escrito. Embora isso já estivesse presente no momento anterior, havia agora um elemento novo, que era a demanda colocada pela nova lei e por todas as regulamentações posteriores.

Nesse contexto, muitas IEs construíram seus documentos ora por orientação da Seduc, ora por orientação do CMEC, uma vez que para a autorização das instituições era fundamental a apresentação de uma proposta pedagógica.

A história da IEI, então, na maioria dos documentos, limita-se até hoje a um conjunto de fatos não articulados entre si e que, em alguns casos, não têm vinculação com a proposta pedagógica. Além disso, não permitem o resgate das experiências acumuladas pela instituição, pois os documentos produzidos em outros momentos não são usados como fonte de referência e, geralmente, parte-se das concepções do grupo que elabora a proposta, sem historiar os processos anteriores. O foco é no cotidiano da instituição e no momento presente. Assim, o que aparece na maioria dos documentos é um texto, quase sempre de forma esquemática, em que a instituição traça sua linha histórica, focando nas datas significativas, nos nomes de dirigentes ou coordenadores que ali atuaram e na história da pessoa que deu nome à instituição.

Ressalte-se que a questão da história da instituição e da evolução de suas propostas não é solicitada nas orientações de regulamentação do CMEC para a construção do PPP. A Resolução n. 11/2002 do CMEC, em seu artigo 5º, ao definir elementos fundamentais na construção da proposta pedagógica, não inclui a questão da história da IEI e de sua proposta pedagógica. Se a própria normativa do município não exige tal aspecto, essa história se perde e as IEIs acabam produzindo um documento meramente burocrático.

Entretanto, não considerar a importância da dimensão histórica no processo de constituição de uma instituição educativa é perder a possibilidade de articular presente, passado e futuro. Como diz Sacristán (2000, p. 37),

refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste o tempo que vivemos encontrou seu nascimento. Refletir sobre o futuro também é impossível sem se referir ao passado e ao presente, já que a partir desses alicerces são construídas as linhas mestras do que está por vir, embora, em suas projeções, passado e presente não sejam sequer tempos estritamente reais, poderíamos dizer, mas imagens – sínteses através das quais representamos para nós o que hoje é e o que foi. É assim que o passado sobrevive no presente e este no futuro.

4.2.2 Ressignificando o olhar sobre a história das IEIs

Ao longo da história da Educação Infantil, vários tipos de instituições foram criadas para atender a criança pequena. Analisar esta evolução permite captar os conflitos e as rupturas na história desse atendimento, repensando e localizando as IEIs municipais nesse processo.

As primeiras iniciativas de atendimento à infância datam dos séculos XVIII e XIX. Como não havia ainda estudos mais claros sobre as características das crianças, o trabalho se organizava em torno de ações ainda intuitivas quanto às necessidades delas. Um desses modelos foi a Escola do Tricô de Oberlin na França, onde se trabalhava com crianças a partir dos 2 anos de idade com uma proposta pedagógica voltada para atividades físicas, jogos e trabalhos manuais.

Em 1816, Robert Orwen criou a Escola Infantil para operários, que atendia crianças de 3 a 6 anos no seu primeiro nível. A Escola Infantil propagou-se em todo Reino Unido e nos Estados Unidos, tendo dado origem, depois, às Salas de Asilo, que propunham uma ação de monitoria das crianças mais velhas para com a menores, adotando uma linha de caráter religioso. As Salas de Asilo mudaram depois para Escola Maternal.

Em 1840, Froebel criou na Alemanha o Jardim de Infância cuja proposta era estimular o desenvolvimento da criança pequena, propondo atividades que trabalhavam a natureza, o estudo da língua, matemática, jogos e canções. Froebel “considerava as crianças como flores num jardim que floresceriam se devidamente tratadas” (FORMOSINHO, 1998, p. 17).

Em 1844, Marbeau criou a Creche para atender a bebês até os 3 anos e cujo objetivo era “fornecer à criança as reais condições de bom desenvolvimento, que para numerosas crianças [...] se constituiria em um lugar melhor do que a casa” (KUHLMANN, 2002, p. 2). A palavra “creche”, de origem francesa, significa manjedoura, numa clara vinculação religiosa.

Já no início do século XX, a partir de estudos científicos desenvolvidos pela psicologia e pela psicanálise, outro programa que iria influenciar a Educação Infantil foi o trabalho de Maria Montessori e sua Casa de Bambini. Nesse período, surgiram também vários estudos sobre a educação de crianças, tais como os trabalhos de Pestalozzi, Decroly e Claparede.

Observa-se em todas as instituições citadas a preocupação com o atendimento às crianças pobres e um foco em trabalhos que buscassem desenvolver determinados valores, em concepções que aliavam perspectivas médico-higienistas, passando por questões religiosas e morais, para formar sujeitos socialmente adaptados e inseridos na sociedade. Decorre dessas concepções a necessidade de se tratar da criança desde a mais tenra idade, como forma de garantir seres adaptados à ordem social que vinha se estruturando. Em algumas instituições, a proposta era até mesmo suplementar à ação da família, especificamente a família pobre, considerada inadequada para garantir a formação da criança.

Da escola infantil, passando pelo jardim de infância, a creche, a Casa de Bambini, observa-se uma longa trajetória na construção das concepções sobre Educação Infantil. Esse processo histórico ocorrido em outros países teve impactos no desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil.

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do País na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na área urbana, bebês abandonados pelas mães, alguns filhos ilegítimos de moças de famílias abastadas eram recolhidos nas rodas de expostos existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2004, p. 91).

Os primeiros jardins de infância brasileiros, de inspiração froebeliana, que, mesmo públicos, atendiam às classes economicamente privilegiadas, datam do Império e surgiram de um intenso debate numa sociedade que buscava um ideal de modernidade. Daí se pensar no atendimento, principalmente aos filhos da elite, em locais organizados para oferecer uma formação ampla para as crianças.

Creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições pensadas para atender a criança brasileira, às escolas maternais e às creches, com o objetivo de atender os filhos da classe operária e os jardins de infância servindo mais à elite. A educação da criança era pensada como um favor, atendendo, principalmente, os menos favorecidos, os pobres, numa clara vinculação entre assistencialismo e educação, que irá perdurar ao longo da organização das instituições de EI. É importante salientar que a preocupação com o atendimento à criança se intensifica no momento em que o processo de industrialização do País exigia a entrada da mulher no mercado de trabalho. Ou seja, não é o direito da criança o fator preponderante, mas, sim, o direito da mãe ao trabalho.

Aos poucos essa situação de organização por nível socioeconômico vai se revertendo para uma tipologia de instituições que consideram mais a questão da idade, passando a escola maternal a atender à faixa dos 2 aos 4 anos e o jardim de infância à de 5 a 6 anos. Essa divisão etária gerou mais tarde as nomenclaturas mais usuais das IEs como berçário, maternal, jardim e pré-escola. Segundo Kuhlmann (2000, p. 8),

até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 5 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

É importante analisar, nesse contexto, o papel da pré-escola, que assumiu uma função preparatória para a escolaridade obrigatória, numa perspectiva de educação compensatória, comum nas discussões sobre o atendimento à infância, nesse período. Partia-se do pressuposto de que a criança apresentava deficiências e carências que precisavam ser supridas para que ela chegasse à escolaridade formal, sem problemas que impedissem a continuidade de sua trajetória. O pré-escolar seria, então, elemento fundamental para remediar as carências das crianças pobres.

Na década de 1970, foram criados dois programas: o projeto Casulo, ligado à Legião Brasileira de Assistência, e o programa de Educação Infantil do Mobral. Os dois programas trabalhavam com monitores, com pouca escolaridade, em escolas, associações comunitárias e locais alternativos. O primeiro tinha claramente como objetivo atender às necessidades básicas das crianças, numa perspectiva assistencialista, com vista a amenizar as desigualdades sociais. Já o programa do Mobral, embora criticasse a educação compensatória, tivesse objetivos pedagógicos e orientações mais voltadas à realidade e às especificidades das crianças, na prática, dada a precariedade das condições oferecidas, acabava por não concretizar as intenções idealizadas e defendidas no plano teórico.

A partir da LDBEN n. 9.394/96, institucionalizaram-se as nomenclaturas “creche” para o atendimento a crianças de 0 a 3 anos e “pré-escolas” para aquelas de 4 a 6 anos. No entanto, continuaram coexistindo esses diversos nomes, o que traduz a polissemia presente na discussão da Educação Infantil no Brasil. Pensar a EI, hoje, é discutir sua função eminentemente educativa, garantindo tanto o cuidar como o educar e reconhecendo a criança como sujeito de direito e não a deficitária, a filha de trabalhadores, a carente, enfim, um ser humano visto na sua integralidade, que se desenvolve e aprende na interação com o outro, com a cultura e com o mundo.

Entender a evolução histórica da Educação Infantil nos traz elementos para discutir que toda proposta pedagógica tem uma história, não se dá *a priori*, mas é, sim, fruto de um contexto histórico e social. As Instituições de Educação Infantil sempre estiveram ligadas à discussão do papel da família, da mulher, dos meios de produção econômica de nossa sociedade. As IEs não nascem descoladas desse processo mais amplo de formação e conformação social. O enfoque assistencialista e compensatório de carências familiares ou de formação de seres adaptados sempre esteve e está presente na forma como foi e é pensado o atendimento à criança. Segundo Kramer (2003, p. 61),

o caráter de fragmentação no campo do atendimento à criança brasileira se revela no deslocamento da ênfase às questões ligadas à saúde para aquelas referentes à assistência social e, finalmente, para a educação, num movimento em que as novas tendências não englobam as anteriores. A consequência desse processo é uma transferência de responsabilidades de uma área a outra do atendimento – assistência, saúde e educação. Nesse processo de fragmentação de responsabilidades, também a criança é fragmentada e deslocada dos problemas inerentes ao contexto social mais amplo no qual ela está inserida.

Decorre dessa análise a necessidade de a IEI retomar sua história, o contexto em que foi se constituindo, permitindo, assim, uma reflexão sobre suas concepções de forma a se situar no momento histórico presente, em que a questão de se pensar a criança como sujeito de direito se torna a tônica das propostas pedagógicas (re)construídas a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN n. 9. 394/96.

A LDBEN n. 9. 394/96, ao definir sobre a elaboração da proposta pedagógica, coloca como fundamental a participação dos professores e da comunidade escolar nesse processo, sendo esse um elemento da gestão democrática da IEI. Pautar-se por esse aspecto significa elaborar uma proposta em que os diferentes atores envolvidos se vejam na proposta, daí a necessidade de resgatar como a instituição surgiu, em que contexto, a partir de que movimentação, traçando ao longo do tempo a influência dos diferentes sujeitos e concepções na estruturação do trabalho.

Torna-se fundamental, portanto, fazer uma análise documental, bem como realizar trabalhos de campo e entrevistas, na comunidade do entorno e na cidade, que permitam conhecer o passado, analisar o presente e projetar o futuro da instituição. Assumir esse papel é entender que toda a comunidade é autora de sua proposta, autoria que lhe dá autonomia e que se fundamenta numa noção de coletividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) em seu artigo 3º, inciso II, propõem,

As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a **identidade de cada Unidade Educacional**, nos vários contextos em que se situem. (Grifo nosso)

Discutir a identidade de uma IEI significa pensá-la em suas diversas dimensões. A palavra identidade, de acordo como o dicionário, significa aquilo que faz com que uma coisa seja ela mesma, aquilo que lhe é próprio, que determina a sua natureza (NASCENTES, 1994). Pensar a identidade da IEI é pensar no que lhe dá cara, o que a marca como instituição, o que a diferencia das demais, ou seja, o que a faz ser o que é. A identidade de uma IEI se constrói com sua origem, sua história, como ela se pensa, sua concepção e para onde ela vai.

Saber de onde veio a IEI é possibilitar que ela se situe, que perceba que esse movimento vai para além de citar fatos aleatórios e pontuais. Significa investir numa reflexão rigorosa de seu processo de

constituição como instituição que trabalha com a educação de crianças numa dimensão coletiva, que pressupõe uma ação política e que envolve escolhas de caminhos e concepções, iluminadas por este olhar histórico sobre sua realidade.

Outro aspecto fundamental é o fato de a IEI resgatar, neste movimento histórico, o processo de construção e de produção das diferentes propostas pedagógicas que ao longo de sua história foram norteando o trabalho, mesmo aquelas não escritas, não explicitadas. Este pode ser um momento excepcional de registrar como a instituição foi sendo pensada ao longo do tempo.

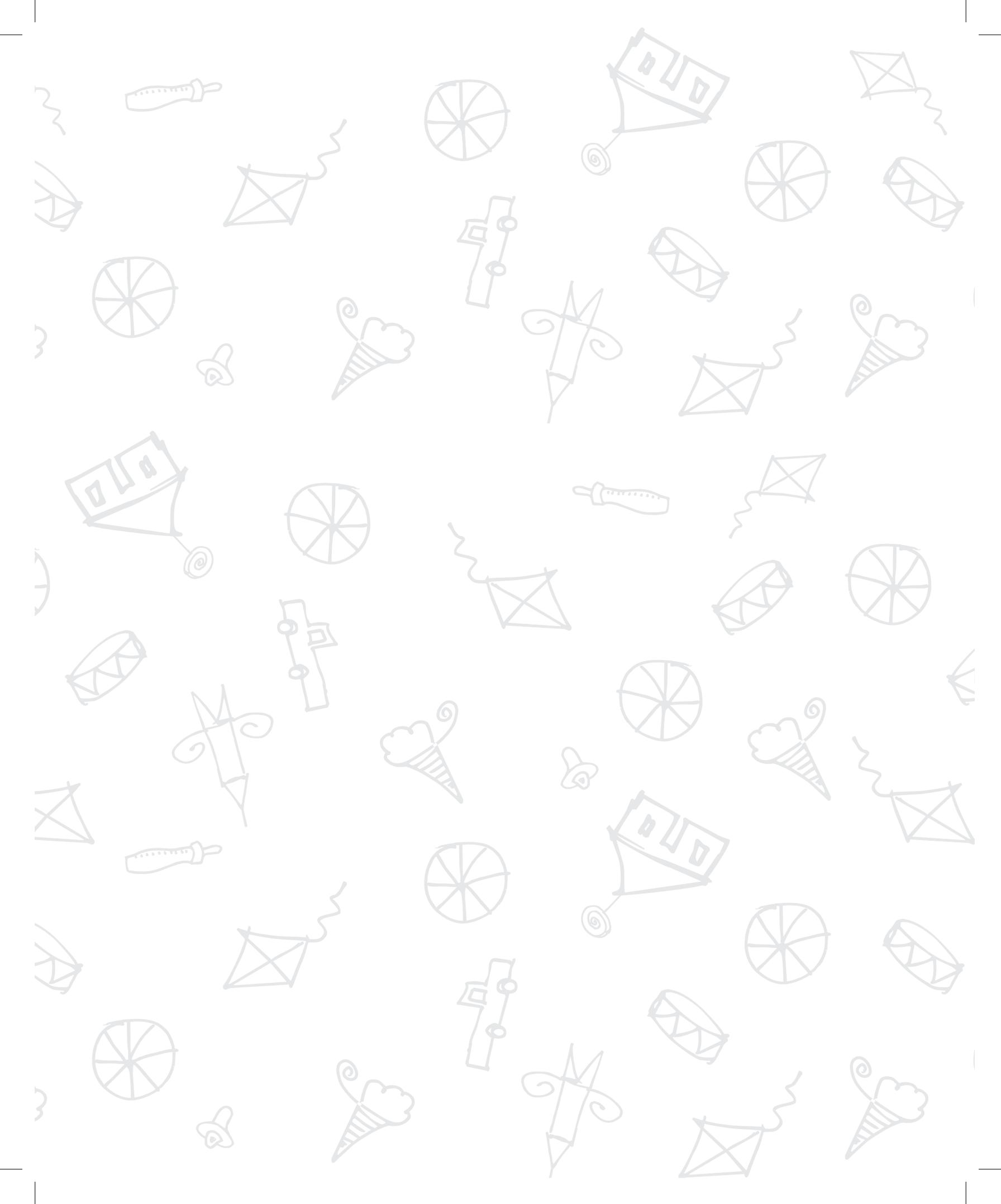
Buscar refletir sobre como as concepções foram se modificando e o que provocou tais mudanças indica elementos essenciais para que o PPP explicita com maior clareza e de forma mais coerente e crítica as intenções educativas da instituição no trabalho com as crianças daquela comunidade. Registrar como a instituição vem evoluindo e revendo sua prática é um elemento de reflexão fundamental, pois, como diz Kramer (BRASIL/MEC, 1996, p. 18),

toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, [...] nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta 'o lugar', 'a' resposta, mas um caminho também a construir.

4.2.3 Diretrizes

Ao elaborar no PPP da IEI o item sobre *História da instituição e do PPP na instituição* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- o princípio da historicidade permeie todo o processo de construção do PPP;
- os diferentes atores sociais envolvidos participem do processo de construção da história da instituição e de sua proposta;
- a IEI se veja inserida num processo histórico, social e político mais amplo;
- a IEI busque resgatar as experiências acumuladas ao longo de sua trajetória;
- sejam previstos momentos de avaliação e reformulação, na perspectiva de continuidade de construção da história;
- a proposta seja amplamente divulgada na comunidade escolar para que todos a conheçam e se sintam como parte dessa história.





4.3 Caracterização da população atendida e da comunidade na qual se insere

Tratar no PPP de uma IEI sobre caracterização da população atendida e sobre a comunidade na qual se insere significa explicitar como são as crianças e as famílias com as quais a instituição trabalha, buscando conhecer-lhes as condições de vida, de trabalho, a profissão dos pais, das mães, dos responsáveis ou das pessoas com as quais convivem, os serviços a que têm acesso, as tradições da comunidade, músicas e danças. É importante dar destaque às atividades da família e da comunidade das quais elas participam mais diretamente, bem como seus hábitos, costumes, brincadeiras e formas de lazer.

4.3.1 *Caracterização da população e da comunidade na qual se inserem nos PPPs das IEIs de Contagem*

Algumas das Instituições de Educação Infantil do município de Contagem, no momento de elaborar seus PPPs, têm buscado conhecer as características da população e da comunidade somente para atender às exigências legais, não percebendo a utilização dessas informações na organização do trabalho da IEI. Outras utilizam essas informações na organização do trabalho, pois percebem a importância de valorizar os contextos socioculturais para promover os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Muitos PPPs da Rede Conveniada são cópias uns dos outros. Mudam apenas o nome e os dados pessoais das instituições. Na Rede Pública, essa estratégia também foi encontrada. Esse procedimento dificulta o processo de construção de identidade pela IEI, pois as peculiaridades das crianças e de suas famílias não são elementos considerados quando se copia um PPP.

A maioria das IEIs tem registrado em seu PPP apenas dados relativos ao número de crianças e à sua faixa etária e, em alguns casos, são feitas referências às carências das famílias, ao trabalho dos pais e das mães e ao nome dos bairros onde as crianças atendidas residem. Outras relatam a história de como o bairro se formou, as características das construções, sobre o comércio, os serviços existentes, as condições de saneamento básico e sobre os festejos culturais da comunidade e da escola.

No cotidiano, observa-se que em muitas instituições são desenvolvidos projetos de trabalho que buscam conhecer a comunidade por meio de entrevistas, análise documental, relatos e outras estratégias que, em alguns casos, não são incorporados ao registro escrito do PPP, mas apontam para a preocupação da IEI de conhecer e caracterizar a comunidade onde atua. Alguns desses projetos nascem de questões observadas em atividades nas quais a/o professora/professor leva a turma a investigar aspectos do

modo de vida daquela localidade. As descobertas, os questionamentos e as conclusões trazem, às vezes, elementos novos para a ampliação dos conhecimentos e das vivências das crianças e de outras pessoas envolvidas no projeto.

Assim, em algumas instituições, na elaboração e implementação do PPP, as características socioculturais da comunidade são, de fato, consideradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesses casos, as propostas de trabalho com as crianças e com suas famílias tornam-se muito mais ricas, uma vez que conseguem levar em conta a diversidade existente na comunidade das quais os meninos e as meninas são originários, dando maior significado à aprendizagem delas/deles.

4.3.2 Ressignificando o olhar sobre a população atendida e a comunidade na qual se inserem as IEs

Para que no processo de elaboração dos PPPs as IEs compreendam e ressignifiquem a importância de caracterizar a população atendida e a comunidade na qual se insere, é necessário que sejam buscadas referências no conhecimento científico produzido sobre a história do município, nos dados sobre a cidade e na legislação.

No que se refere aos aspectos históricos, existem alguns dados que ajudam a compreender a constituição dos bairros do município e de seus habitantes. A população contagemense tem sua origem nas atividades agropastoris que abasteciam as localidades que exploravam o ouro e outras riquezas com presença marcante do trabalho dos negros, cativos ou não. Portanto, já na época da exploração e da colonização das terras brasileiras, o povo que ocupava o arraial de “São Gonçalo da Contagem” era bastante singular, vivendo realidades bem diferentes. A classe dominante tinha uma vida abastada, confortável e com muitas regalias, enquanto os negros e outras pessoas de baixa renda sobreviviam a “duras penas”.

Contagem passou por grandes transformações na época das fazendas de café, de cana-de-açúcar e de criação de gado e mais tarde com a industrialização. Mesmo nessas épocas a desigualdade social era bastante visível, com o aparecimento de várias vilas e favelas por toda a cidade, principalmente em torno das indústrias.

A cidade cresceu sem planejamento urbano, o que resultou na falta de infra-estrutura econômica, social e cultural. A maioria dos contagemenses não possui identificação com a cidade, buscando a capital para a prestação de serviços e também para o lazer e as atividades culturais. (CONTAGEM/STDS, 2006, p. 5)

Hoje, Contagem possui mais de 600 mil habitantes. No que se refere ao mercado de trabalho, além da indústria e da agropecuária, oferece empregos na construção civil, nos serviços e no comércio varejista e atacadista. No entanto, de acordo com o cadastro da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social – STDS (CONTAGEM/STDS, 2006, p. 7),

o município possui vários bolsões de pobreza. Cerca de 22% dos moradores estão incluídos em programas sociais do governo federal, distribuídos no Bolsa Família,

no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e no Agente Jovem de Desenvolvimento Social. [...] Isso significa que uma parcela dos moradores é pobre e socialmente vulnerável e ainda tem crianças e adolescentes expostos a situações de risco, com seus direitos ameaçados e/ou violados.

Quando se trata de saneamento básico, a situação é preocupante. De acordo com o Sistema de Informação de Atenção Básica do Ministério da Saúde e da Secretaria de Saúde, que cadastraram 54% da população, da qual 9,51% consomem água sem nenhum tipo de tratamento, 2,06% não tem coleta de lixo e 8,52% não tem acesso a sistema de esgoto ou fossa. (CONTAGEM/STDS, 2006, p. 7).

A STDS também constatou casos de subnutrição e desnutrição em crianças, adolescentes e adultos, por falta de alimentação adequada em quantidade e qualidade.

Apesar de muitas famílias estarem vivendo em situação bastante precária, segundo dados do IBGE (2000), a renda média de salário dos contagenses é de 4,15 salários mínimos, apresentando maiores índices os bairros próximos da área industrial, com exceção do bairro Cidade Industrial, dada o grande número de vilas com ocupação clandestina. O índice de atividade dos homens é de 77,82% e das mulheres, 54,72% (IBGE, Censo 2000). (PDE, 2006, p. 27)

As pesquisas organizadas pelo OPUR/PROEX/PUC Minas 2004 indicam que grande parcela da população da Regional Noroeste (Nova Contagem e Retiro) possui renda familiar inferior a meio salário mínimo e que as ações sociais e comunitárias são insuficientes “para atender a situações advindas de vulnerabilidades socioeconômica”. (GODINHO; ABRANCHES, 2004, p. 197)

No que se refere à educação, a taxa de analfabetismo chega a 12,20% nas regiões mais afastadas e a 14,31% na área rural, sendo que a frequência escolar das crianças de 0 a 6 anos, nessas regiões é de 17,39% e 15,61% respectivamente. Em contrapartida, nos bairros mais centrais, o índice de escolaridade nessa faixa etária atinge 47,64%. A maior taxa de escolaridade na faixa etária de 7 a 14 anos varia de 91,09% nos bairros mais afastados a 100% nas regiões mais centrais. De 15 a 17 anos, os índices variam de 57,16% até 94,88%, sendo o menor índice nos bairros mais afastados. (PDE, 2006, p. 23)

Os dados levantados mostram que a desigualdade socioeconômica e cultural da população de Contagem, que começou na época do ciclo do ouro, ainda permanece nos tempos atuais. Assim, algumas regiões da cidade apresentam índice de desenvolvimento humano baixo, caracterizando-se como áreas de vulnerabilidade social, marcadas por condições precárias ou mesmo por falta de saneamento básico, de escolarização, de moradia e alimentação .

Isso leva a refletir que essas crianças, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI, 1998, p. 21),

enfrentam um cotidiano bastante adverso, que as conduz, desde muito cedo, a precárias condições de vida [...]. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

Entretanto, é necessário pensar que, apesar das condições de vida a que essas crianças e suas famílias estão sujeitas, existe nas comunidades onde vivem imensa produção cultural, constituída por valores, crenças, modos de vida, hábitos, músicas, história e casos, criações artísticas, brincadeira, dentre outros, que fazem parte da história e do cotidiano dessas famílias e das comunidades. Por exemplo: as festas religiosas, como as de Nossa Senhora do Rosário, São Gonçalo, Folia de Reis, Nossa Senhora das Dores; o passeio à feirinha e ao Parque Ecológico do Eldorado; as missas e cultos nas igrejas; a música na escadaria da igreja de São Gonçalo; o banho na Vargem das Flores; a visita à Casa de Cacos e às exposições artísticas do Centro Cultural; os jogos nas diversas quadras esportivas espalhadas pela cidade; e as atividades da Escola Aberta, no final da semana, são bens culturais que pertencem a todos, independentemente da condição de vida.

Considerando que, de acordo com as teorias sociointeracionistas, os sujeitos se constituem no meio sociocultural onde vivem, os meninos e meninas que chegam às IEIs de Contagem trazem consigo as marcas da sua história, com as contradições de uma sociedade desigual e com a riqueza cultural de suas comunidades. Essa história terá continuidade nos novos espaços em que as crianças forem se inserindo com base nas relações que estabelecerem entre o que já construíram e os novos conhecimentos, procedimentos e valores a que terão acesso. É dessa maneira que as crianças constroem sua identidade.

Nesse sentido, na elaboração e na implantação dos PPPs das IEIs, conhecer e valorizar a história e caracterizar a realidade atual que constitui essas crianças é fundamental para sua formação humana, incluindo aqui a construção de identidades autônomas de sujeitos autoconfiantes, que se respeitam e respeitam os outros nas suas diferenças, que participam de forma crítica e criativa da sociedade em que vivem.

Assim, ao considerar as experiências vivenciadas pelas crianças, as/os professoras/professores estarão partindo de seus interesses e de sua singularidade para possibilitar uma aprendizagem significativa, por meio da qual, refletindo sobre suas condições de vida e sobre seus bens culturais, elas possam constituir-se como sujeitos, agindo com autonomia na valorização e na transformação de seu meio.

No que se refere aos aspectos legais, é importante reportar à LDBEN, que, em seu artigo 29, estabelece: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesse sentido, é fundamental compreender que só é possível complementar aquilo que se conhece.

Também a Resolução n. 11/2002 do CMEC determina, no Capítulo II, artigo 5º, inciso III, que o levantamento das “características da população e da comunidade na qual se insere” é um item obrigatório na elaboração dos PPPs das IEIs.

As DCNEIs também tratam dessa questão no artigo 3º, inciso II, onde apontam para a importância do reconhecimento da identidade pessoal de alunas/alunos, de suas famílias, das/dos professoras/professores e de outros profissionais, bem como da identidade de cada unidade educacional, nos vários contextos em que estão situadas.

Para que essas determinações sejam cumpridas, é preciso que as características da população e da comunidade na qual estão inseridos sejam conhecidas, explicitadas e consideradas, permeando todo o PPP, tanto no seu

discurso quanto na sua prática, trazendo para dentro dos muros das instituições as experiências que as crianças vivenciam no ambiente familiar e social.

Dessa forma, é imprescindível que, na elaboração desse projeto, o coletivo da IEI busque caracterizar a comunidade atendida para que a identidade das crianças e das famílias seja valorizada e que o PPP da IEI, na sua singularidade, traga as marcas da diversidade cultural da comunidade na qual a instituição se insere. É essencial, por exemplo, que a/o professora/professor saiba quais são os costumes, as tradições culturais, as religiões, as etnias presentes na comunidade; quais as formas de lazer e os espaços socioculturais existentes; como o bairro se constitui; o que a escola representa para aquele grupo social e como ela é vista pela comunidade. Que saiba também que entre as crianças de sua turma há algumas que sofrem privação de alimentação ou de afeto; que moram em casas de lona; que o pai está desempregado; que pertencem à comunidade dos ciganos ou dos arturos. Que saibam, ainda, sobre o que as crianças fazem quando não estão nas IEIs: como, com o que e com quem brincam, o que constroem com seus grupos de pares, a quais programas de televisão assistem, que responsabilidades assumem em casa, além de outras informações.

Essas e muitas outras questões precisam não apenas ser respondidas como forma de a IEI conhecer a realidade, mas, principalmente, para que, na elaboração do PPP, esse conhecimento seja realmente considerado e aproveitado no desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano.

4.3.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP das IEIs o item *Caracterização da população atendida e da comunidade na qual se insere* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- seja realizado um diagnóstico da comunidade atendida, envolvendo aspectos socioeconômicos e culturais;
- a pluralidade e a diversidade sociocultural da comunidade sejam consideradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano;
- sejam discutidas e acordadas ações, atitudes, procedimentos, posturas e formas de trabalhar, com vista a desenvolver o sentimento de pertencimento nas crianças, contribuindo, assim, para a construção de suas identidades;
- sejam feitas, junto com as crianças, por meio de atividades significativas ou do desenvolvimento de projetos de trabalho, pesquisas sobre as brincadeiras, lendas, histórias, os casos e as músicas, dentre outros, da comunidade;
- sejam organizados eventos nos quais aspectos do acervo cultural da comunidade sejam colocados em evidência;
- os PPPs tragam as marcas da diversidade cultural da comunidade na qual a criança vive;
- a IEI abra suas portas para a realização de todo tipo de evento cultural da comunidade;
- a IEI não se veja unicamente como aquela que sempre ensina, mas também como um espaço de aprendizagem em relação aos conhecimentos produzidos nas comunidades.



4.4 Concepções

Explicitar as concepções de criança, Educação Infantil, aprendizagem/desenvolvimento, o brincar e a inclusão social no PPP das IEIs significa discutir sobre o que os envolvidos nas práticas de educação e cuidado das crianças crêem e pensam não apenas sobre esses aspectos, mas também sobre sociedade, educação e formação humana.

Além disso, significa também a oportunidade de revelar as concepções subjacentes às práticas que desenvolvem, buscando coerência entre o discurso e as ações vivenciadas no cotidiano.

4.4.1 *As concepções de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e de Educação Infantil nos PPPs das IEIs de Contagem*

A maior parte dos PPPs das IEIs do município de Contagem apresenta suas concepções de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Os fundamentos teóricos, muitas vezes, ocupam boa parte dos documentos. Em alguns deles, esses fundamentos são consistentes e coerentes entre si, bem como seus objetivos e encaminhamentos metodológicos.

Por outro lado, existem PPPs nos quais esses fundamentos, embora tratados de forma aprofundada e consistente, não apresentam coerência com o restante da proposta, uma vez que são colocados no início do documento e, ao longo do seu desenvolvimento, não são retomados. Outros não apresentam as concepções explicitadas formalmente num trecho do PPP, mas percebe-se que elas aparecem subjacentes aos vários elementos do documento.

Em relação à concepção de Educação Infantil, existem poucos registros, uma vez que na Resolução n. 11/2001, do Conselho Municipal de Educação (CMEC), Capítulo 2, artigo 5º, que trata da elaboração e de execução das propostas, não é solicitada tal abordagem.

Os PPPs das instituições se referem a uma concepção de criança, vista como pessoa em processo de crescimento, sujeito curioso, ativo, social, histórico, dinâmico, participativo, capaz de agir e interagir no meio em que vive. No entanto, constata-se que, na prática, nem sempre ela é considerada como tal, pois, ao analisar os documentos, poucos indícios são encontrados em relação às oportunidades que lhes são oferecidas para contar sobre sua história, de sua família, da comunidade em que vive, expressar suas vontades, opiniões, pensamentos e de desenvolver sua capacidade de decidir.

Observa-se também que em muitos casos, nos PPPs em andamento nas instituições, as concepções explicitadas não permeiam o trabalho pedagógico desenvolvido, chegando mesmo a entrar em contradição com elas. Por exemplo, é dito no item do PPP sobre as concepções que a criança é um ser ativo, no entanto, na prática, são desenvolvidas com muita frequência atividades em que as crianças

permanecem por muito tempo assentadas, paradas e concentradas, atendendo a um mesmo comando da professora ou do professor. Evidencia-se ainda que, nessas IEs, os profissionais desenvolvem a maior parte das atividades diárias com as crianças em espaços fechados, sem oferecer condições para a criança aproveitar, desfrutar, conhecer, aprender, conviver e, ao mesmo tempo, respeitar a natureza. Assim, no cotidiano das instituições, são poucos os momentos em que ela pode refletir que não vive sozinha no planeta Terra e que precisa respeitar e conviver harmoniosamente com todos os outros seres para que a vida continue existindo.

Muitos projetos consideram, no plano do discurso, que a educação pode contribuir para transformar as estruturas da sociedade, onde poucos são privilegiados. Há propostas, porém, nas quais as crianças têm pouco acesso aos bens culturais e aos conhecimentos tecnológicos produzidos na sociedade, impossibilitando-as de exercer seu papel de cidadãs.

Outros, ainda, registram que a criança precisa ser considerada por inteiro em todas as ações desenvolvidas no cotidiano das IEs, integrando as ações de cuidar e educar, compreendendo-as como funções indispensáveis e indissociáveis, mas na prática, em algumas instituições, existem profissionais que se responsabilizam pelos cuidados básicos com as crianças e outros que têm o papel de trabalhar as atividades de caráter mais pedagógico.

Há muitos documentos que apresentam a idéia de que a criança, para desenvolver em sua totalidade e ser respeitada como sujeito de direitos, em especial o seu direito de ser criança, precisa de espaços e tempos organizados que favoreçam a brincadeira, a interação com as outras crianças e com os adultos. No entanto, é possível perceber, nos documentos analisados, que esses momentos são raramente oferecidos.

Em quase todos os documentos, afirma-se que a criança se desenvolve na relação com os outros por meio dos vínculos que estabelece. Afirma-se também que a interação com outras pessoas, adultos ou crianças ocorre, sobretudo, pela imitação, pelo faz-de-conta e por meio de diferentes linguagens. Entretanto, nos PPPs em andamento, foi possível observar que o trabalho pedagógico desenvolvido, em grande parte das IEs, tem sua ênfase nas atividades ligadas à alfabetização e os conhecimentos são organizados no formato das tradicionais disciplinas presentes no currículo do Ensino Fundamental. Essa opção dá à Educação Infantil caráter escolarizado, como evidenciam as rotinas nas quais predominam as atividades de Língua Portuguesa, que em geral acontecem todos os dias, e a Matemática, que acontece três vezes por semana, enquanto as Artes Plásticas acontecem apenas uma vez por semana.

Essas práticas, além de desconsiderar a criança como sujeito, têm servido para legitimar tão-somente o direito a aprender os conteúdos escolares que são defendidos por alguns profissionais.

A maioria dos documentos de PPP enfatiza que as brincadeiras corporais e o faz-de-conta são fundamentais para a criança, pois ajudam-nas a compreender o mundo. Porém, o que se percebe, ao analisar a organização da rotina diária de algumas IEs, tanto nos documentos quanto nas práticas

desenvolvidas, é que a criança não tem tempo para brincar, imaginar e criar, uma vez que o horário destinado às brincadeiras livres e ao faz-de-conta, na maior parte das vezes, restringe-se a uma ou duas vezes por semana.

A concepção de que as crianças são diferentes uma das outras e de que vivenciam experiências múltiplas no meio cultural em que vivem é bastante defendida nos PPPs. Contudo, a prática se mostra bastante contraditória em relação a essa concepção, por exemplo, quando as instituições propõem que as crianças rezem apenas orações da Igreja Católica, não levando em consideração outras culturas, crenças e rituais religiosos presentes nas famílias das crianças.

A autonomia, em muitos documentos, é defendida como princípio, no entanto a heteronomia é reforçada em grande parte das atividades cotidianas, quando, no modelo pedagógico recorrente nas IEs, as crianças têm de esperar a ordem do adulto para realizar alguma ação, como colorir o desenho mimeografado ou só se levantar da cadeira quando a professora autoriza. São poucas as propostas que apresentam uma organização do trabalho pedagógico no qual a criança pode vivenciar experiências diversas, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e/ou descobertas.

Outro aspecto constatado é que, em poucas propostas a criança é de fato considerada como um ser que faz parte da natureza. No entanto, em algumas instituições, os profissionais já apresentam a preocupação em adotar estratégias que permitam à criança interagir com os elementos e os fenômenos naturais. Nesses locais, ela brinca com água, areia, cria e cuida de animais e frequenta outros espaços, como parquinhos, pátios e praças, respeitando-os.

No que se refere às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o construtivismo piagetiano é o mais frequentemente citado. Em muitos documentos, constatam-se também outras influências, sobretudo as do sociointeracionismo. Nesse sentido, são feitas referências constantes às teorias de Vygotsky e de Wallon.

A despeito dos marcos teóricos citados e da defesa desta ou daquela perspectiva, o que se verifica, na maioria dos projetos, é que a concepção de desenvolvimento infantil está centrada em fases estanques. Assim, é comum agir com as crianças como se todas estivessem no mesmo nível de desenvolvimento e por isso devessem realizar as mesmas seqüências de atividades, de acordo com sua idade. Essa forma de agir e de tratar a criança, mais uma vez, contradiz o discurso colocado como fundamento dos PPPs, ao afirmarem que cada criança é um ser único em suas individualidades e diferenças.

Vale explicitar que muitos documentos apresentam um grande distanciamento entre o discurso sobre as concepções e a prática pedagógica desenvolvida. Assim, além de misturarem teorias que se antagonizam entre si, alguns defendem perspectivas construtivistas e sociointeracionistas, mas, na realidade, têm o foco excessivo na alfabetização; impõem e valorizam algumas crenças religiosas, desconsiderando as demais; miram-se no modelo do Ensino Fundamental; centram sua preocupação nos aspectos cognitivos, sem considerar a integralidade da criança; organizam os conteúdos de forma rígida, por faixa etária.

Dessa forma, alguns direitos das crianças são ignorados nos documentos e nos projetos em andamento nas IEIs, especialmente, aqueles relativos aos cuidados, ao aprendizado do auto-cuidado, ao brincar como forma privilegiada de a criança aprender e se desenvolver e ao acesso a outros bens da cultura.

É importante dizer que essas questões já vêm sendo percebidas por muitos profissionais e, mesmo a concepção de Educação Infantil não constando da maioria dos documentos, na prática, já é possível identificar mudanças. Dessa forma, algumas experiências buscam atender às necessidades, aos desejos, aos interesses e aos direitos das crianças, buscando coerência entre aquilo que é preconizado pelas teorias no plano do discurso e o que efetivamente propõem às crianças no trabalho cotidiano.

4.4.2 Resignificando o olhar em relação às concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem e Educação Infantil nas IEIs

Para a elaboração das concepções de criança, desenvolvimento, aprendizagem e Educação Infantil, é fundamental que as IEIs busquem se fundamentar tanto na legislação vigente como no conhecimento científico disponível. As DCNEIs (1999), no artigo 3º, inciso IV, estabelecem:

As propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e a conviver consigo mesmos, com os demais e o próprio ambiente, de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais [...] a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã.

A concepção de criança como ser íntegro, que aprende e se desenvolve na relação com o outro, em contextos intencionalmente organizados para esse fim e com profissionais que respeitam as especificidades dessa etapa da educação básica, expressa nessa diretriz, aparece mais detalhadamente no parecer da relatora sobre as DCNEIs, ao afirmar:

As crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

I – inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas, em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

II – tagarelas desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação por onde a vida se explica;

III – inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido num mundo que é sempre novo a cada manhã;

IV – encantada, fascinadas, solidárias e cooperativas, desde que o contexto ao seu redor e principalmente nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar, apoiar o encantamento e a fascinação que levam ao conhecimento, à generosidade e à fascinação.

Dessa forma, ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja antecipação das rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, o que não seria aceitável para as crianças mais novas. (PARECER 22, CEB/CNE, 1998)

No que se refere ao conhecimento científico historicamente produzido, diferentes estudiosos e pesquisadores têm contribuído com suas teorias para a construção das concepções de criança, de desenvolvimento e aprendizagem e de Educação Infantil.

Comênio defendeu o ensino de “tudo para todos” e foi o primeiro teórico da educação a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança; Rousseau pregava o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança; Pestalozzi acreditava que os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma na criança; Decroly defendia a idéia de que as crianças apreendem o mundo baseando-se em uma visão do todo; Froebel partia da idéia de espontaneidade infantil, preconizando uma auto educação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais, morais e de desenvolvimento físico; Montessori acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas condições; Piaget revolucionou o modo de encarar a criança e suas maneiras de aprender, ao mostrar que ela não pensa da mesma maneira que os adultos e que constrói seu próprio desenvolvimento baseando-se nas relações que estabelece com os objetos; Vygotsky atribuiu papel preponderante à cultura e às relações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; Wallon mostrou que as crianças têm também corpo e emoções e não apenas cabeça; Freinet defendeu o jogo e o trabalho como componentes essenciais na educação da criança pequena e defendeu a idéia de que a criança se desenvolve em contato com a natureza.

A apropriação dessas e de outras teorias pode contribuir muito para a discussão das concepções presentes hoje nas IEs. Contudo, é importante destacar que conhecer aspectos isolados de uma ou de outra perspectiva teórica não nos ajuda a construir nossas próprias concepções. É fundamental que o coletivo das IEs, apoiando-se nas experiências de estudo de seus profissionais e em seus conhecimentos prévios, construídos considerando suas próprias práticas e nas práticas de outros profissionais e instituições, reflitam no que acreditam e no que defendem, buscando teorizar sobre sua própria prática. Nesse processo de reflexão coletiva, as/os professoras/professores vão estudar, visitar teorias, avaliar e (re)avaliar seu trabalho com as crianças, extraindo as concepções que o norteiam e buscando coerência entre o que dizem e o que fazem.

• **Concepção de criança** – Entender a criança como um ser que já nasce pronto ou como sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento foi, por muito tempo, concepção marcante na Educação Infantil. Atualmente, no plano do discurso, parece não haver divergências sobre a idéia de que a criança é um sujeito social e histórico e um cidadão de direitos, produtora de cultura e nela inserida. As distorções, em geral, acontecem em relação ao entendimento do real significado dessa concepção e das implicações dela decorrentes.



Como afirmam Dias e Faria (2007, p. 49),

considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com elas estabelecemos, que elas tem desejos idéias, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala.

É preciso, então, observá-las, ouvi-las, entendê-las, conhecer as diversas culturas nas quais estão inseridas, conhecer suas hipóteses, seus desejos, saber das suas vivências, das suas experiências, de seus movimentos, do jeito de se relacionarem com os outros e com elas mesmas, com os objetos e com o mundo, para que possamos percebê-las na sua diversidade.

Estudos e pesquisas recentes, de várias ciências, como a psicologia, a psicanálise, a neurociência, a antropologia, a sociologia da infância, têm trazido importantes elementos para a construção da concepção de criança, ajudando-nos a compreender, de fato, o que significa afirmar que as especificidades do ser criança, numa determinada sociedade, vão se constituindo na interação entre os aspectos da natureza e da cultura. Essas teorias necessitam ser conhecidas e debatidas pelos profissionais no momento de elaborarem seus PPPs.

• **Concepção de desenvolvimento/aprendizagem** – As pesquisas mais recentes sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, bem como as mudanças nas práticas de educação e cuidado, têm nos remetido a uma noção de criança como ser competente, com necessidades próprias e maneiras de agir que lhe são peculiares. O ser humano tem potencialmente uma multiplicidade de caminhos de desenvolvimento e de aprendizagem. No entanto, essas possibilidades são determinadas pelo tipo de experiência e pela qualidade das interações que se estabelecem na cultura em que está inserida.



No processo de aprendizagem e desenvolvimento, a criança passa por diferentes formas de pensar e agir que caracterizam suas relações com o mundo físico e social. Há várias modificações de ordem biológica que ocorrem nos primeiros anos de vida, envolvendo, principalmente, o movimento e a percepção. Outras dizem respeito ao desenvolvimento dos sistemas simbólicos, sendo a linguagem o aspecto de maior relevância nesse período inicial da vida humana.

É por meio das relações com o outro que a criança vai construindo suas aprendizagens. Assim,

na perspectiva do cuidar e educar, as múltiplas linguagens ocupam um lugar fundamental, na medida em que cumprem o papel de mediadoras das relações entre os vários sujeitos envolvidos nas ações realizadas nas instituições, bem como possibilitam as interações das crianças com a natureza e com a cultura, construindo sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais. (DIAS; FARIA, 2005, p. 94).

Nesse processo, o brincar é uma linguagem privilegiada da criança que possibilita a ampliação de suas experiências e descobertas sobre o mundo que a cerca. É por meio da brincadeira que a criança introjeta e imita a realidade, e isso a leva a aprender os significados do mundo.

Essa imitação, entretanto, não é mecânica, pois, ao imitar, ela realiza uma seleção do que aprender e do que é possível de acordo com suas possibilidades atuais, determinadas por suas especificidades, nesse momento da vida.

Quando está brincando, a criança, por meio da imitação, desenvolve seu imaginário, libertando-se do real. Aos poucos, vai conseguindo diferenciar o que é fantasia do que é realidade. Nas brincadeiras, elas interagem intensamente com o outro, adulto ou criança, e manifestam suas emoções e desejos, aprendendo também sobre seus próprios limites e possibilidades.

• **Concepção de Educação Infantil** – A Educação Infantil foi recentemente definida na legislação como a primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, as instituições coletivas que trabalham com crianças de 0 até 6 anos são instituições educativas que têm o papel social de cuidar delas e de educá-las.

Atualmente, a IEI é reconhecida, tanto nos documentos oficiais quanto pela sociedade, como necessária para a formação da integralidade da criança. Esse redimensionamento, ao determinar novas funções para essa etapa da educação básica, amplia nosso papel diante das crianças.

Mas o que significa cuidar e educar crianças de 0 até 6 anos na IEI?

Significa conceber e tratar esses dois aspectos de maneira indissociável, isto é, atuar junto com crianças



de 0 até 6 anos, considerando tanto as suas necessidades básicas de saúde, higiene, sono, alimentação, proteção, quanto as demais questões relativas à afetividade, à sociabilidade e à apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social. Somente assim podemos, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tornando-as sujeitos cada vez mais humanos, inseridos na cultura.

Dessa maneira, é impossível cuidar de uma criança sem educá-la e vice-versa, mesmo que não haja consciência clara, por parte de quem está desenvolvendo essa ação, de que essas duas dimensões estão sendo tratadas. Por exemplo, ao dar banho em uma criança pequena, a/o professora/professor, nesse ato de cuidado básico, está também educando essa criança para se relacionar com seu corpo e com sua sexualidade. Dependendo da forma como esse adulto atua, pode contribuir para que a criança continue dependente e submissa ao adulto e tenha uma imagem negativa de si mesma, ou, no caso de essa ação ser permeada pelo diálogo, pelo afeto e pela crença nas possibilidades da criança, pode possibilitar o desenvolvimento de sua auto-estima e de sua autonomia, com vista ao aprendizado do autocuidado. Pode, além disso, contribuir para que ela conheça o seu corpo, desenvolva sua linguagem oral, dentre outros.

Da mesma forma, uma atividade de pintura pode, em relação aos objetivos da educação, possibilitar que as crianças desenvolvam sua capacidade de expressão e sua criatividade. Ao mesmo tempo, dependendo da forma como a/o professora/professor media a relação dessas crianças com o processo e o produto do seu trabalho, estará cuidando, do ponto de vista da construção da sua auto-imagem, para que elas se sintam valorizadas e seguras naquilo que fazem, ou para que elas se sintam desencorajadas para se expressarem à maneira delas. Nessa situação, ela também pode cuidar, no que concerne à saúde das crianças, para que elas não se contaminem com tintas tóxicas ou que, após essa atividade, aprendam a lavar as mãos e organizar o ambiente.

Somente quando têm consciência clara sobre a indissociabilidade entre essas duas dimensões é que as/os professoras/professores da IEI podem imprimir intencionalidade às suas ações, estando sempre atentos às possibilidades de cuidar e educar as crianças nas diversas situações do cotidiano.

Cuidar delas e educá-las pressupõe, também, compreender que crianças de 0 até 6 anos são sujeitos que interagem com o mundo físico e social, por meio de múltiplas linguagens, dentre elas o brincar.

Além disso, para que a IEI cumpra o seu papel de cuidar e educar essas crianças, é fundamental que a diversidade existente na IEI seja reconhecida e que sejam pensadas e desenvolvidas várias ações, estratégias, posturas, cuidando e educando para que todos os sujeitos sejam incluídos e se sintam acolhidos.

Pela importância do brincar e da inclusão social no desenvolvimento de um trabalho com crianças de 0 até 6 anos, essas duas questões serão tratadas, a seguir, de modo mais específico.

- **O brincar como possibilidade de mediação do cuidar e educar na Educação Infantil** – A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto comer, dormir, falar, etc. É por meio da linguagem do brincar, do lúdico e das interações com o outro que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo.

A brincadeira permeia toda a existência humana, porém essa é uma linguagem privilegiada da criança desde seus primeiros anos de vida, sendo utilizada para se expressar, se relacionar, descobrir, explorar e para compreender o mundo e as pessoas, bem como para construir sua subjetividade. Assim, por meio do brincar, ela expressa suas idéias, seus pensamentos, seus desejos, seus medos, seus sentimentos, baseando-se nas experiências que vive. Também elabora hipóteses e as coloca em prática: reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira.

Essa linguagem é aprendida na relação entre os aspectos biológicos e culturais, configurando-se mediante a capacidade humana de imaginar, de transformar uma coisa em outra, de dar significados diferentes a determinado objeto ou ação.

O brincar é uma atividade voluntária, regida pela imaginação e por regras próprias de organização. Nela, predomina a incerteza, não se podendo prever os rumos que serão seguidos pelos brincantes e nem quais serão suas conseqüências. É no processo, e não no produto, que se encontra o valor e a riqueza dessa linguagem. Assim, seu sentido é dado pelos sujeitos que brincam. É permeada por valores, atitudes e expressão de sentimentos, possibilitando a significação e a ressignificação do mundo pelas crianças. A liberdade e a flexibilidade são componentes essenciais dessa linguagem.

Ter o brincar como parte do cotidiano das crianças numa IEI possibilita que elas desenvolvam a imaginação, a criatividade e aprendam sobre o mundo físico e social. Além disso, esse é um espaço fundamental para a construção de relações éticas e estéticas. Portanto, o brincar é elemento fundamental num trabalho que visa cuidar e educar crianças de 0 até 6 anos de idade e precisa ser considerado na elaboração do PPP das IEIs.

• **Inclusão social como princípio da Educação Infantil** – A educação inclusiva tem compromisso político, ético e moral com a diversidade de gênero, sexualidade, religião, cultura, classe social, etnia e com as deficiências, valorizando as diferenças e fazendo do espaço da educação um ambiente da “multiplicidade”, propício ao desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, sociocultural. Segundo Santos (*apud* WOLKMER, 2003, p. 36), “temos o direito a sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”.

É nas Instituições de Educação Infantil que as crianças vão ter maior oportunidade de conviver, desde muito cedo, com essa diversidade social, estreitando suas relações de companheirismo e amizade. É importante que elas percebam as diferenças físicas, sociais e culturais como fator positivo para a construção/reconstrução da sua identidade e de cada pessoa. O trabalho na IEI não deve silenciar ou negar a existência da discriminação e do preconceito, mas possibilitar que a criança aprenda a respeitar os direitos de todos como iguais.

Portanto, é importante que a diversidade social seja privilegiada nos PPPs das instituições, apontando projetos que valorizem homens e mulheres das diferentes raças, crenças, culturas e situações sociais e que as crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais estejam realmente incluídas em todas as atividades da IEI.

É importante ressaltar que a inclusão social depende da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo. E esse é o maior desafio para a instituição hoje – modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho; enfrentar conflitos e problemas que vão desconstruir um saber já cristalizado, que vão desorganizar estruturas físicas e concepções, que vão modificar os agrupamentos, os tempos, o planejamento e, conseqüentemente, a avaliação. Isso só é possível quando garantido no Projeto Político-Pedagógico, construído pelo coletivo da IEI.

Sendo assim, na elaboração dos seus PPPs, as Instituições de Educação Infantil devem assumir seu importante papel de incluir todas as crianças, definindo formas e estratégias que permitam acolhê-las com suas habilidades, possibilidades e individualidades, articulando com as famílias, para que, com base no trabalho desenvolvido, possam pensar, fazer escolhas, agir com autonomia, relacionar-se com outro e com o objeto de conhecimento, comunicar-se, expressar sentimentos, idéias, resolver problemas, criar soluções, desenvolver a imaginação e participar criticamente da cultura para a transformação de sua comunidade.

4.5 Finalidades e objetivos

Estabelecer no PPP as finalidades e os objetivos gerais significa compreender a especificidade da IEI, que tem na qualidade do atendimento à criança de 0 até 6 anos o centro de seu trabalho, articulando as concepções de educar, brincar, cuidar, de aprendizagem/desenvolvimento, de infância e de criança.

Assim, sob a perspectiva institucional, explicitar sobre as finalidades da IE no seu PPP significa apontar para essa centralidade, estabelecendo a razão de ser, o sentido dessa instituição. Já ao considerar os objetivos gerais, deve-se explicitar, com referência nas finalidades definidas, o que se pretende fazer para alcançar tais fins.

Na vertente do trabalho cotidiano na IEI, é no planejamento da/do professora/professor que as finalidades e os objetivos gerais serão detalhados em objetivos específicos em relação à criança, articulando os eixos e os aspectos do trabalho pedagógico que devem ser desenvolvidos.

4.5.1 *A definição de finalidades e objetivos nos PPPs das IEIs de Contagem*

Na maioria dos PPPs da Rede Pública e da Rede Privada de Contagem, observa-se apenas a formulação de objetivos, sendo que a finalidade da IEI é pouco explicitada.

Outras IEIs organizam as finalidades e os objetivos sem fazer distinções entre eles e usam a expressão “intenções educativas”. Assim, constroem formulações bem gerais que abarcam várias competências

esperadas, retratando o que desejam desenvolver com aquele grupo de crianças. Muitos PPPs da Rede Pública adotaram tal referencial por causa dos cursos de formação oferecidos pela Seduc que preconizavam essa idéia. As intenções educativas apontam para os objetivos gerais da IEI, mas não colocam com clareza a finalidade da instituição.

Alguns apresentam, ainda, certa confusão entre objetivos e metas. As instituições listam como metas os objetivos do RCNEI. Tendo em vista que as metas devem ter um aspecto quantitativo, estabelecendo prazos, percentuais ou níveis de abrangência, ao usar os objetivos gerais do RCNEI como metas, a instituição revela pouca clareza teórica quanto à diferenciação entre estes elementos.

Dentre os PPPs que buscam explicitar a finalidade da IEI, alguns a formulam apoiando-se no texto da LDBEN n. 9. 394/96, utilizando o artigo 29. Assim, afirmam pautar o trabalho da IEI no respeito à dignidade e aos direitos das crianças.

Algumas IEIs, ao explicitarem em seu PPP a finalidade da instituição, deixam evidente uma visão propedêutica da Educação Infantil, enfatizando a preparação para a alfabetização como um elemento norteador de seu trabalho. Reproduzem, dessa forma, concepções da década de 1970, efetivadas pela LDBEN n. 5. 692/71, que colocava a Educação Infantil como preparação para a escolaridade obrigatória

Quanto à definição de objetivos gerais nos PPPs, grande parte das IEIs apresenta objetivos que têm como referência os RCNEIs, ou seja, focam numa proposta de trabalho com as crianças, apresentando diferentes áreas e dimensões de seu desenvolvimento, que vão da formação da auto-imagem, passam pelas questões do cuidado e da saúde, enfocam o brincar e explicitam a importância do trabalho com as diferentes linguagens e áreas do conhecimento. Ressalte-se, entretanto, que muitas propostas copiam os objetivos do RCNEI sem refletir de fato sobre a concepção pedagógica subjacente a esse material, adotando-o mais como um modelo-padrão para o trabalho do que como uma referência que busca dialogar com a prática e com a realidade de cada IEI. Algumas das IEIs do município apresentam objetivos com formulações vagas que têm como foco a alfabetização, a autonomia e a produção de conhecimento. São objetivos que caberiam em qualquer proposta e que não dialogam com a especificidade do trabalho da Educação Infantil.

O modo como os objetivos são formulados nos PPPs é outro aspecto importante a ser ressaltado nesta análise. Assim, constata-se que essas formulações se dividem em três tipos distintos. Um que aponta para objetivos que focam mais na ação da/do professora/professor, dizendo de sua organização, de seu processo de trabalho – objetivos de ensino, como **contribuir** para a construção da imagem corporal da criança. Outro que foca no que será desenvolvido pelas crianças, baseando-se em alguns eixos e dimensões fundamentais para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem – objetivos de aprendizagem, como **construir** sua imagem corporal. E um terceiro, no qual os dois tipos se misturam, ora formulando objetivos de ensino, ora objetivos de aprendizagem. Essa forma de elaboração é a mais comum nos PPPs.

Pelas diferentes formas como aparecem as finalidades e os objetivos nos PPPs, é importante buscar uma reflexão mais aprofundada, que permita a cada IEI ter formulações coerentes com as dimensões

do educar e do cuidar, tendo como foco a concepção de criança e a qualidade de seu atendimento na instituição.

4.5.2 Ressignificando o olhar para a definição de finalidades e objetivos nas IEIs

Pensar na finalidade da IEI significa colocar as crianças como centro do processo educativo, reconhecendo-as como sujeitos de direito, atendendo-as em suas necessidades de cuidado e educação, em complementação à ação da família e da comunidade. Para cumprir essa finalidade, é necessário definir objetivos gerais, relativos ao seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando a integralidade desse processo nas suas dimensões afetivas, físicas, cognitivas, sociais e culturais.

Essa compreensão quanto à finalidade e aos objetivos da IEI se desenvolveu a partir de uma longa construção histórica, que envolveu vários movimentos em torno dos direitos da criança e da mulher, por parte da sociedade civil, dos educadores e dos pesquisadores, enfocando as transformações na sociedade e na família, geradas pela entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 2002). Além disso, outros elementos fundamentais para essa compreensão foram: o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos seus primeiros anos de vida (DIAS, 1997).

Quanto ao reconhecimento dos direitos da criança, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem a criança como um cidadão de direitos. Isso quer dizer que, independentemente da história, da origem, da cultura e do meio social em que vivem, estão garantidos direitos iguais a todas as crianças.

Segundo os artigos 4º e 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, de julho de 1990, cabe à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao Poder Público assegurar a todas as crianças a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, à cultura, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, bem como criar condições que as coloquem a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esses direitos podem ser traduzidos, no cotidiano das IEIs, pelo atendimento às suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, contato com a natureza, espaço adequado, bem como ao seu direito de brincar, de ter acesso às produções culturais e ao conhecimento sistematizado (FARIA; LAIZ, 2002).

Portanto, construir finalidades e objetivos, no PPP de uma IEI, coerentes com essa perspectiva do direito significa buscar uma organização intencional do trabalho da IEI que não dissocie o educar do cuidar e que possibilite a essa criança ter acesso à produção cultural humana baseando-se em suas necessidades e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao pensar em sua finalidade, a IEI precisa construir uma formulação que oriente seu trabalho, que explicita seu intento, seu propósito, sua intencionalidade, estabelecendo o sentido de sua ação. Ou seja, é importante que deixe claro qual é a razão de ser da instituição, o porquê de sua existência naquela comunidade. A finalidade aponta a função, o foco ou a razão fundamental para a existência da IEI e busca responder às perguntas:

- O que a IEI pretende realizar?
- A quem seu trabalho se dirige?

Segundo a LDBEN n. 9.394/96, em seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil é “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No artigo 3º, inciso III, as DCNEIs, confirmando e ampliando o que propõe a LDBEN, definem que práticas de educação e cuidados nas IEIs devem possibilitar a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Portanto, as IEIs, ao definirem as finalidades de seu PPP, devem buscar coerência com essas determinações legais, tanto no discurso quanto na efetivação de uma prática de qualidade.

Quanto à elaboração dos objetivos gerais, é importante buscar coerência com a finalidade proposta, uma vez que os objetivos indicam o que, mais especificamente, a IEI pretende atingir considerando a finalidade proposta. Os objetivos gerais explicitam uma direção a ser seguida, aquilo que se pretende fazer para que a integralidade da criança seja, de fato, considerada e trabalhada.

Podem ser formulados como intenções educativas ou em outros formatos desde que dialoguem com a finalidade proposta, buscando responder à pergunta: “**Para quê?**” A formulação de objetivos contribui para a elaboração de estratégias de ação, além de se constituir como referência para o acompanhamento e a avaliação das ações, uma vez que trazem elementos para verificar se o que foi proposto foi alcançado. Possibilitam, dessa forma, uma postura mais ativa de os todos envolvidos na elaboração, implementação e avaliação do PPP.

Lerner (1995), ao discutir a questão do planejamento, caracteriza os objetivos em dois sistemas diferentes: um fechado, que aponta para práticas e concepções condutistas, e outro aberto, fundamentado num processo de construção do conhecimento e de reflexão sobre a prática. Segundo ela, objetivos construídos num sistema condutista são aqueles que apresentam condutas observáveis, num processo linear de aprendizagem, em que há uma correspondência direta entre o que foi ensinado e o que foi aprendido, que podem ser medidos, mensurados, por meio de comportamentos observáveis e que indicam resultados que devem ser alcançados num determinado período ou em determinada atividade. Já os objetivos construídos num sistema aberto funcionam como orientadores do processo pedagógico e da aprendizagem, considerando as múltiplas interações que fazem parte da situação educativa na sua elaboração e estabelecendo não onde se quer chegar, mas, sim, o caminho que se quer seguir, trabalhando com a diversidade de crianças com as quais se interage.

Conceber objetivos gerais significa pensar não em seqüências rígidas e fixas em que esses objetivos representam tão-somente condutas observáveis, estabelecendo uma linearidade no processo, pois isso seria adotar uma concepção condutista. O que se busca é uma postura mais aberta, em que os objetivos são vistos como um guia orientador do processo da aprendizagem, estimulando a diversidade e dando ênfase ao processo e não ao resultado final.

Essa concepção mais aberta na formulação de objetivos gerais, na qual o processo é o mais importante e a ação intencional da instituição e do professor são fundamentais, é a proposta das DCNEIs (1999), em seu artigo 2º, inciso IV:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Construir objetivos, portanto, é indispensável para a ação pedagógica, uma vez que esses objetivos orientam o processo a ser desenvolvido, fornecem elementos para o planejamento cotidiano e permitem concretizar as concepções propostas pelas IEs. Segundo Vasconcellos (2000, p. 112),

os objetivos são resultado de um profundo perscrutar da realidade, de perceber, localizar, identificar seus limites e suas possibilidades, tendo em vista desenvolver, explorar, fazer avançar estas últimas. [...] Estabelecer objetivos é ter habilidade de dialogar, de perscrutar o mundo, descobrir-lhe o sentido, e devolver á comunidade de forma orgânica, como um convite, um desafio.

Dessa forma, os objetivos permitem explicitar o caráter de intencionalidade definida, planejada, compartilhada e sistematizada na ação com as crianças. Devem ser coerentes com as concepções de educar, brincar, cuidar, de criança e de aprendizagem/desenvolvimento, já discutidos no item anterior. O que se pretende é garantir às crianças

viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis [...]. O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos, alegrias e tristezas, [...] para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes garantam acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. (CERISARA, 2002, p. 340-341)

Enfim, ter finalidades e objetivos definidos no PPP é estabelecer um foco de trabalho – uma identidade – no qual todos os envolvidos compreendem e se comprometem com a natureza do que se quer e com a especificidade do trabalho com crianças de 0 até 6 anos. Isso permite que a instituição se constitua, de fato, como instituição de Educação Infantil.

4.5.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Finalidades e objetivos* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- a criança seja o centro da ação educativa;
- sejam abrangidas, de modo indissociável, todas as dimensões do cuidar e do educar, contemplando a integralidade e as especificidades das crianças de 0 até 6 anos;
- se tenha uma postura aberta, em que os objetivos são vistos como um guia orientador da aprendizagem/desenvolvimento das crianças, estimulando a diversidade e dando ênfase ao processo e não ao resultado final;
- se opte por um dos focos, na formulação dos objetivos, apontando, assim, ou para a aprendizagem/desenvolvimento das crianças, ou para o papel da/do professora/professor nas ações de cuidar e educar as crianças;
- a IEI defina objetivos em relação ao grupo de crianças e a comunidade com o qual trabalha considerando o contexto em que vivem e as concepções da instituição.

4.6 Organização e gestão do trabalho

Como foi discutido no item 3 deste documento, que conceitua Projeto Político-Pedagógico, a explicitação de todos os aspectos citados configuram o “pano de fundo”, tecido com **nossa história**, com **dados da nossa realidade**, com **concepções, finalidade e objetivos** que nos possibilitará definir e avaliar, continuamente, **nossas formas de organização e gestão do trabalho de cuidar e educar as crianças na IEI**.

Então, o que significa explicitar no PPP a organização e a gestão do trabalho na IEI?

Significa definir, de maneira coerente com o contexto, com as concepções, com as finalidades e com os objetivos explicitados, as formas como se organizar tanto as questões pedagógicas e administrativas mais gerais da instituição quanto a prática desenvolvida pelas/pelos professoras/professores com as crianças no cotidiano do seu trabalho de cuidar delas e educá-las, estabelecendo uma relação entre o nosso discurso e a nossa prática.

Significa explicitarmos no PPP as formas de organizar:

- os eixos de trabalho e os aspectos a trabalhar com as crianças;
- os tempos e o regime de funcionamento;
- os espaços e os materiais;
- as crianças e seus agrupamentos;
- as metodologias de trabalho;
- os instrumentos de trabalho da/do professora/professor;
- os profissionais e suas condições de trabalho;
- o trabalho com a família;
- articulação com a comunidade;
- articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental;
- a gestão institucional;

Retomaremos, a seguir, cada um desses itens, refletindo sobre o que é necessário considerar, em relação a cada um deles, na elaboração, reelaboração, implementação e avaliação do PPP.





4.6.1 *Organização dos eixos de trabalho e os aspectos a trabalhar com as crianças*

Explicitar nos PPPs das IEIs os eixos e aspectos a trabalhar significa organizar os elementos que compõem o currículo propriamente dito. Isto é, organizar todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam o educar e o cuidar crianças de 0 até 6 anos.

4.6.1.1 *A organização dos eixos e dos aspectos trabalhados nos PPPs das IEIs de Contagem*

As IEIs da Rede Pública e da Rede Privada de Contagem, em geral, organizam nos PPPs os eixos e aspectos em torno dos quais desenvolvem seu trabalho com as crianças, algumas de forma consciente e discutidas no coletivo, outras de maneira empírica e, em alguns casos, até mesmo improvisada. A escolha desses eixos e aspectos reflete suas concepções de criança, de educação infantil e de desenvolvimento/aprendizagem, que se mostram ora mais, ora menos coerentes com as perspectivas apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs) e pelo conhecimento produzido cientificamente.

Grande parte das IEIs, principalmente da Rede Pública, que já elaborou seus documentos de proposta pedagógica utiliza os “Referenciais para a Construção da Proposta Curricular da Educação Infantil” (SEDUC/Contagem 2004) como modelo para essa organização. Esse documento propõe quatro eixos para a construção da proposta educativa – construção da identidade, participação na vida social, organização do trabalho e construção da autonomia, tratamento da informação, – sendo definidas, em cada um deles, capacidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças. É também proposto um trabalho em torno das áreas do conhecimento, que são explicitadas por meio de capacidades que vão ser trabalhadas de forma significativa e transdisciplinar, impulsionando o desenvolvimento da criança nas diversas dimensões: afetiva, emocional, ética, moral, espiritual, corporal, sociocultural, cognitiva e ecológica. Na perspectiva enfocada no documento, as linguagens ocupam o papel de mediadoras da relação das crianças com o mundo. Para organizar a prática pedagógica cotidiana, são elencados alguns processos pedagógicos, tais como atividades, procedimentos metodológicos e momentos da rotina. Além disso, são considerados como mediadores da aprendizagem aspectos da organização do trabalho do professor: espaços, tempos, materiais, formas de agrupamento das crianças, dentre outros. Embora muitos desses aspectos sejam abordados nos documentos escritos, constata-se que, na prática de algumas IEIs, não são eles que norteiam o trabalho cotidiano.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação, também é utilizado como referência por muitas instituições. Esse material propõe a organização do trabalho em dois âmbitos de experiência: “Formação Pessoal” (incluindo os eixos Identidade e Autonomia) e “Conhecimento de Mundo” (incluindo os eixos Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática). Em cada um desses eixos de

trabalho são definidos objetivos específicos por idade (crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos), dos quais decorrem os conteúdos que vão possibilitar a concretização das intenções educativas. A partir daí, são definidas as orientações didáticas.

Esse material criado pelo MEC e com distribuição ampla para todo o território nacional foi muito criticado à época de seu lançamento, principalmente por trazer uma referência única para uma realidade tão diversa quanto a brasileira. Houve críticas também relativas ao fato de o RCNEI fragmentar aspectos como as linguagens, ou pela divisão que propõe em dois âmbitos de experiência (Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo), pois entende-se que as crianças só constroem sua identidade e sua autonomia à medida que vão conhecendo e interagindo com o mundo ao redor delas. Muitas dessas IEIs que têm utilizado esse modelo fazem-no sem refletir sobre essas questões e desconsiderando que esse documento do MEC é apenas uma referência proposta e não uma determinação legal.

Algumas das IEIs do município organizam seu trabalho tendo como referência as áreas de conhecimento definidas historicamente pela escola: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Artes e Educação Física. Essa forma de organização por disciplinas, que reproduz o modelo tradicional das escolas de Ensino Fundamental, parece não dar conta de todas as dimensões do cuidar e do educar, previstas na Educação Infantil. Fragmenta e limita a algumas disciplinas as amplas e infinitas possibilidades de as crianças de 0 até 6 anos conhecerem o mundo, de adentrarem sua cultura, não abrangendo todos os aspectos da formação humana e desconsiderando suas necessidades e especificidades. Ressalte-se que, na maioria das vezes, nesse tipo de organização privilegia-se o trabalho com a Língua Portuguesa e acaba-se concentrando nas atividades em torno da alfabetização, num processo de escolarização precoce, restringindo as possibilidades de acesso da criança às demais linguagens.

Outras IEIs organizam seu “currículo” baseando-se em livros didáticos para a Educação Infantil. Esses são geralmente divididos por áreas de trabalho e por níveis ou faixas etárias. Esses materiais induzem a um trabalho bastante padronizado, que não leva em conta a diversidade cultural das crianças e que conduz a prática pedagógica por caminhos predeterminados, definidos por um autor que não conhece aquelas crianças. Desse modo, são desconsiderados seus anseios, seus interesses, sua infinita curiosidade, seus valores e os conhecimentos que já construíram. Enfim, desconsideram-se as crianças *concretas*, utilizando como referência para a organização das atividades um modelo *abstrato* de criança. Além disso, as atividades desenvolvidas supervalorizam o uso do papel, limitando as possibilidades de as crianças interagirem com o mundo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Há algumas instituições, ainda, que organizam o trabalho baseando-se em “datas comemorativas”, em geral direcionadas pela mídia ou pela cultura escolar (Dia das Mães, Páscoa, carnaval, Dia do Índio, Folclore).

Em alguns casos, são propostas atividades ricas e interessantes, tratando as questões de forma crítica e criativa. Mas, na maioria das vezes, são desenvolvidas atividades estereotipadas e predefinidas, repetidas ano a ano. Independentemente da forma mais ou menos rica como é desenvolvido esse trabalho, evidencia-se nessa maneira de organização a busca de caminhos previamente determinados para conduzir a prática

pedagógica, trazendo limites à riqueza de possibilidades apontadas pela curiosidade das crianças no seu processo de aprendizagem/desenvolvimento.

Outras instituições, na busca de perspectivas condizentes com as especificidades das crianças dessa faixa etária, definem, por exemplo, as artes ou o brincar como o eixo organizador de todo o trabalho pedagógico. Assim, as artes ou o brincar estão presentes em todos os projetos e atividades da IEI. Baseando-se no eixo escolhido, organizam-se as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as formas de avaliação, etc. Esse eixo é também ponto de partida para o desenvolvimento dos outros aspectos que se pretende trabalhar na EI. Em alguns casos essa perspectiva tem se mostrado mais coerente com as especificidades do processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos, uma vez que dá ênfase a algumas das linguagens privilegiadas pelas crianças para interagirem com o mundo. Mas, algumas vezes, as IEIs perdem a dimensão desses eixos como “linguagem” e acabam por transformá-los em estratégias para possibilitar outras aprendizagens (por exemplo, utilizam o desenho para desenvolver a coordenação motora, ou o brincar para que as crianças aprendam sobre linguagem escrita, etc.). Além disso, o trabalho nessa perspectiva só se torna efetivo à medida que esses eixos conseguem efetivamente se articular com os outros aspectos da formação humana e com a infinidade de conhecimentos possíveis de ser trabalhados com essas crianças.

Existem ainda IEIs que organizam seu trabalho com base nas áreas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, definem como eixo de trabalho as áreas motora, cognitiva, socioafetiva e de linguagem, ou as áreas psicomotora, socioemocional, lingüística e do pensamento lógico-matemático. Essas formas de organização refletem, em muitos casos, a concepção de que o desenvolvimento precede o conhecimento, isto é, de que primeiro o sujeito se desenvolve para depois aprender. Muitas vezes, ao organizarem o trabalho dessa forma, as IEIs propõem uma série de atividades tendo em vista um determinado aspecto do desenvolvimento, perdendo de vista o real significado que aquelas atividades possam ter para as crianças. Por exemplo, preocupadas com o desenvolvimento da coordenação motora, são propostos movimentos repetitivos, sem sentido para as crianças, em atividades desprovidas de conteúdo ou de conhecimentos da cultura, como andar sobre uma linha reta para desenvolver o equilíbrio e a coordenação visomotora, ou cobrir linhas pontilhadas.

É muito comum também utilizarem essa forma de organização por áreas de desenvolvimento no trabalho com bebês, por conceberem que a organização por áreas de conhecimento ou por conteúdos vem impregnada de uma perspectiva de escolarização precoce. Há, entretanto, críticas a essa posição por parte daqueles que consideram “conteúdos” não apenas os que são tradicionalmente organizados e trabalhados pela escola, mas todos os conhecimentos e valores produzidos culturalmente, aos quais as crianças têm acesso desde que nascem.

Ainda no que se refere ao trabalho com as crianças menores, há uma tendência a organizar o trabalho tendo como eixo principal os cuidados básicos, privilegiando atividades de higiene, alimentação e sono. Nessa perspectiva, não há a preocupação de possibilitar a interação das crianças com o mundo à sua volta, para conhecê-lo e transformá-lo.

Além das formas já descritas é recorrente também a organização do trabalho pedagógico por atividades. Nessa forma de organização, não se define um eixo e nem mesmo há uma preocupação clara com o trabalho em torno das áreas de conhecimento ou de desenvolvimento. Assim, existe um rol de atividades que se sucedem no cotidiano em razão do valor que lhes é atribuído pela/pelo professor/professora ou do interesse manifestado pelas crianças.

Muitas vezes se constata a inexistência de um parâmetro único para a organização do trabalho com as crianças, mesclando-se, assim, diversas categorias, isto é, ora a referência para essa organização são as atividades, ora momentos da rotina, ora as áreas de desenvolvimento ou de conhecimento.

Verifica-se, assim, que os eixos e aspectos a trabalhar com as crianças são organizados de várias formas nos PPPs das IEIs do município, evidenciando concepções diversas de criança, de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como de Educação Infantil.

Pelas variadas formas de organização do currículo em Contagem, podemos concluir que a definição de eixos e aspectos a trabalhar na Educação Infantil não é tarefa simples, sendo necessárias reflexão e avaliações contínuas. Não existem receitas prontas para tal organização, o que exige de cada IEI a definição e a implementação de formas coerentes de organizar o trabalho com as concepções que norteiam as ações de cuidar de crianças de 0 até 6 anos e educá-las.

4.6.1.2 Resignificando o olhar sobre os eixos e os aspectos a trabalhar nas IEIs

Na verdade, na Educação Infantil não há uma definição sobre os eixos e aspectos específicos a trabalhar com as crianças. Essa não-definição pode ser bastante positiva e adequada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos. Conhecer tal processo ajuda a definir e a explicitar na proposta pedagógica o **que**, o **para que** e **como** trabalhar com as crianças na IEI, e isso é fundamental num trabalho que se pretende intencional e de qualidade.

Os estudos sobre esse processo de aprendizagem/desenvolvimento evidenciam que as crianças nascem imersas num mundo já estruturado, numa cultura na qual vários conhecimentos e valores foram construídos, diversos instrumentos e procedimentos foram elaborados. As pessoas, os objetos, as coisas e os fenômenos do mundo natural e social já têm um nome, uma função e vários significados, construídos historicamente pelos sujeitos dessa cultura.

Ao longo de todo esse processo histórico, foram construídas múltiplas linguagens que propiciam o compartilhamento desses significados, mediando as relações das crianças com o mundo. As crianças “chegantes” a esse mundo precisam adentrá-lo, inserir-se nele, constituindo-se progressivamente como sujeitos humanos, que partilham esses significados com os demais sujeitos de sua cultura (com os adultos ou com seus pares). Elas se mostram ávidas por explorar esse mundo, na perspectiva de conhecê-lo,

de se apropriarem dele e de terem possibilidade de transformá-lo. Fazem-no por meio de suas formas específicas de apropriar-se da realidade, inicialmente por meio da ação física (pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando) e, posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica (imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando, imaginando). Estabelecem relação entre todas as coisas e fatos. Criam suas próprias hipóteses e explicações para entenderem esse mundo que, cada vez mais, se abre à sua frente. Sua curiosidade é infinita e se manifesta de forma cada vez mais ampla, à medida que vão tendo contato com os vários sujeitos de sua cultura, em suas experiências e vivências do cotidiano, as quais irão depender essencialmente de suas condições concretas de existência. Por exemplo, uma criança de área rural terá contato e se apropriará, desde cedo, dos conhecimentos sobre animais, terra, chuva, sobre o plantar, etc. Uma criança da favela da área urbana vivenciará a divisão de pequenos espaços e da pouca comida entre muitos, a cooperação necessária à sobrevivência, a autonomia, etc. Já uma criança de classe média do meio urbano experimentará e aprenderá sobre o computador e seus códigos desde bem pequena. Essas condições constituem pontos de partida para a apropriação de saberes pelas crianças no seu dia-a-dia.

E é nessa busca de apreender o mundo que as crianças vão se desenvolver, numa interação constante entre os aspectos biológicos e a cultura. As habilidades psicológicas que precisarão desenvolver para se inserir na sua cultura são também determinadas por essas condições de vida, não havendo um padrão único, universal, de comportamentos a ser alcançado.

Entretanto, como visto no item relativo à concepção de criança, há algumas especificidades no processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças de 0 até 6 anos na sociedade contemporânea que precisam ser conhecidos e devem também ser considerados ao se definir no PPP o **o que, para que e como trabalhará** na EI. Dentre essas especificidades, destacam-se: a conquista progressiva de sua independência em relação ao adulto, a necessidade de se movimentar e a construção de sua corporeidade, o desenvolvimento das múltiplas linguagens, tendo o brincar como forma privilegiada de interagir, sua infinita curiosidade sobre o mundo e a utilização de uma lógica própria para compreendê-lo, além da ampliação dos laços afetivos e sociais.

Quanto mais experiências as crianças tiverem, mais possibilidades terão de ampliar seus conhecimentos e de se desenvolver. Assim, à medida que se apropriam dos saberes da cultura e os transformam, vão se desenvolvendo física e afetivamente, bem como do ponto de vista cognitivo-lingüístico, social, ético e estético, construindo sua identidade, sua autonomia e formando-se como cidadãos.

Enfim, cientes desse processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos, evidencia-se o papel das IEs de possibilitar que elas vivenciem o máximo de experiências, baseando-se naquelas que suas condições concretas de vida lhe permitem acessar, mas ampliando-as para outros conhecimentos sobre o mundo. Evidencia-se, ainda, como seria inadequado, em uma instituição de Educação Infantil, limitar-lhes as possibilidades de exploração do mundo a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões desse processo e que não se abrem para os interesses que emergem do cotidiano dessas crianças.

Assim, organizar eixos e aspectos a trabalhar no PPP de uma IEI significa levantar possibilidades amplas de trabalho com essas crianças que abranjam todos os aspectos da formação humana e levem em consideração suas necessidades e especificidades, abrindo sempre espaços para o imprevisível. Significa definir eixos que abranjam a infinidade de conhecimentos possíveis de ser trabalhados com as crianças de 0 até 6 anos e que, ao mesmo tempo, permitam a articulação com aspectos da vida cidadã e com todos os aspectos do seu desenvolvimento.

A concepção ampla de formação humana, que tem como perspectiva desenvolver integralmente as crianças, abrange tanto a diversidade dos conhecimentos historicamente acumulados quanto os valores éticos, políticos e estéticos construídos na cultura. Esses aspectos são expressos nas DCNEIs. Assim, essas diretrizes definem que as práticas das IEIs devem possibilitar a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança. Determinam ainda que:

as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil [...] devem buscar [...] a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim para o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (DCNEIs, art. 3º, inciso IV)

4.6.1.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Eixos do trabalho e aspectos a trabalhar com as crianças* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- as dimensões de cuidar das crianças e de educá-las sejam tratadas como processos indissociáveis;
- sejam consideradas as condições concretas de existência das crianças da IEI e de suas famílias;
- seja considerado o processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças;
- as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos sejam orientadoras dessa elaboração;
- seja considerada a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança na seleção e organização dos eixos e aspectos que devem ser trabalhados;
- a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã direcionem, de fato, a seleção e organização dos conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores;

- o conhecimento e o desenvolvimento sejam tratados de forma indissociável;
- sejam privilegiados os conhecimentos, os procedimentos e os valores construídos na cultura, focalizando as diferentes dimensões da formação humana e não se restringindo às áreas de conhecimento organizadas por disciplinas escolares;
- o brincar e as múltiplas linguagens sejam privilegiados na seleção e organização dos eixos e aspectos a trabalhar;
- a arte e o movimento sejam vistos e tratados como aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças;
- sejam possibilitadas oportunidades às crianças de vivenciarem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhe permitem acessar e ampliando-as para outros conhecimentos sobre o mundo da natureza e da cultura;
- em todos os momentos, a curiosidade e o desejo de a criança agir sobre o mundo sejam considerados;
- no momento de organizar e selecionar os conteúdos se considere a necessidade de abrir, sempre, espaços para o imprevisível.



4.6.2 *Organização dos tempos e do regime de funcionamento*

A organização dos tempos e do regime de funcionamento na PPP de uma IEI deve ser pensada em duas vertentes.

Na vertente institucional, é necessário que se explicita e justifique, de maneira coerente com as concepções norteadoras da PPP:

- os períodos de atendimento – parcial, integral, diurno ou noturno;
- a cobertura do atendimento durante o ano civil, com ou sem período de férias;
- os horários de funcionamento de acordo com o público atendido;
- a carga horária de trabalho de seus funcionários e a forma de distribuição dessas horas no dia a dia;
- o período de adaptação das crianças e de suas famílias;
- o calendário anual, com atividades coletivas com as crianças, as famílias, a comunidade e entre os profissionais da instituição.

A outra vertente se refere à organização dos tempos no cotidiano do trabalho da/do professora/professor com as crianças nas ações de cuidar delas e educá-las, isto é:

- a organização mensal, semanal e/ou diária das atividades, articulada com as atividades coletivas da instituição;
- a alternância entre os diversos tipos de atividades.

4.6.2.1 *A organização dos tempos e do regime de funcionamento nos PPPs das IEIs de Contagem*

Nos documentos de PPP do município, em geral, as IEIs explicitam qual é o seu regime e horários de funcionamento, havendo tanto instituições que atendem em período integral quanto outras que atendem em período parcial. Dentre as que atendem em período integral, algumas funcionam sem interrupção, enquanto outras fecham no período de férias. Existe também outro tipo de prática de atendimento em que as crianças ficam durante um período do dia nas instituições chamadas “creches” e no outro deslocam-se para a pré-escola.

Embora nos documentos das propostas não se explicita a dinâmica de organização desses tempos na IEI, constata-se uma rotina padronizada, determinada muito mais pelas necessidades de organização dos tempos de trabalho dos adultos (as refeições pela cozinheira, a limpeza dos vários locais pelas serventes, o lanche das professoras, etc.) ou pela rigidez na distribuição dos espaços de uso coletivo do que pelos interesses específicos

e necessidades diferenciadas dos vários grupos de crianças. Assim, cada atividade tem um tempo e um espaço definidos *a priori* para ser realizada (duração e ordenação).

Nesse cenário, as rotinas das instituições públicas e conveniadas apresentam-se como limitadoras dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que desconsideram os sujeitos envolvidos.

No padrão estabelecido, principalmente pelas IEs da Rede Municipal e Conveniada, a rotina das instituições inicia-se naturalmente com a chegada das crianças. Todas são acolhidas no mesmo instante e no mesmo espaço, geralmente com brincadeiras cantadas e orações dirigidas pelos adultos. E quando as crianças permanecem ao longo do dia nas instituições (tempo integral) são encaminhadas para o refeitório para compartilhar juntas o café da manhã.

Após a entrada e o café, os grupos de crianças são levados, cada um por sua professora, para o espaço de sua sala de atividades, onde serão introduzidas no “tempo didático”, ou seja, farão atividades organizadas de acordo com a intenção educativa das/dos professoras/professores.

Na rotina institucional, são ainda predefinidos os horários de alimentação (às vezes há até seis refeições no dia), banho ou atividades de higiene, como lavar as mãos e escovar os dentes, sono e saída das crianças. São também definidos, de forma bastante rígida, o período para a utilização dos espaços coletivos, como biblioteca, brinquedoteca, pátio, salas multimídia (com televisão, vídeo, dentre outros), etc.

Observe-se na distribuição desses tempos que o cuidar e educar, em parte das IEs, são dicotomicamente tratados, não se considerando sua indissociabilidade. Nesse sentido, as atividades de higiene, alimentação e sono, por não serem vistas como atividades educativas, são realizadas de forma mecânica, com o foco apenas no cuidado físico e na administração do tempo pelo adulto, visando otimizar esse tempo e dar conta da tarefa. Um exemplo dessas atividades é o banho, que é tratado, em muitas IEs, como uma verdadeira “linha de produção”, na qual as crianças, em fila, aguardam a sua vez para serem banhadas pelo adulto e, após o banho, aguardam, mais uma vez, para serem enxugadas e vestidas. Durante a realização dessas atividades, o adulto responsável não se preocupa em **educar** as crianças para a conquista da autonomia e para o conhecimento de seu corpo e dos hábitos da cultura associados à sua higiene. Além disso, nesse “tempo de espera”, no qual as crianças devem aguardar, quietas, a sua vez de serem banhadas, desconsidera-se o sujeito criança, com suas necessidades de movimento, de exploração, de interação. Já nas atividades ditas “pedagógicas”, embora haja um foco maior na criança e as/os professoras/professores tenham uma intencionalidade educativa, ao propô-las, não se **cuida** para que as crianças sejam respeitadas em seus ritmos e nos tempos necessários aos seus processos individuais. Nesses casos, as/os professoras/professores acabam se preocupando mais em dar conta do seu planejamento.

No que se refere aos tempos dos adultos, em geral, esses não são abordados no PPP. Entretanto, constata-se nas IEs da Rede Pública, cujos profissionais têm garantido 20% a 25% do seu tempo para “atividades extraclasse”, que esse tempo tem sido utilizado apenas para a preparação de material, sendo pouco aproveitado para planejamento, formação e troca de experiências. Perdem-se, assim, ricas possibilidades de interação entre

os profissionais, que contribuiriam para avanços na qualidade do trabalho. No que se refere às instituições conveniadas, não existe um tempo institucionalizado previsto para essas trocas.

Quanto à organização do tempo cotidiano de trabalho da/do professora/professor com o grupo de crianças, constata-se uma organização diferenciada para as crianças menores e outra para as maiores, bem como para aquelas de horário integral e as de horário parcial. Assim, para as menores, e principalmente para aquelas que freqüentam a IEI em horário integral, os tempos entre as atividades coletivas da instituição costumam ser preenchidos ora com momentos em que se espalham no chão brinquedos para as crianças brincarem, ora com momentos em que as/os professoras/professores propõem atividades de música, de desenho, contam histórias, vão ao parquinho. Essas atividades são, quase sempre, propostas para o grupo todo, sem intervenções diferenciadas para cada criança. Outras vezes, a/o professora/professor vai realizando a atividade com cada criança, uma a uma, enquanto as outras esperam. Ocupa-se, também, grande parte do tempo no cotidiano desses grupos com a preparação de atividades coletivas, isto é, com filas e deslocamentos para irem ao refeitório, ao banheiro, às áreas externas. Evidencia-se, dessa forma, que o tempo dessas crianças é ocupado, em grande parte, com a “espera” e com atividades realizadas com o grupo todo, em que há poucas intervenções por parte da/do professora/professor para favorecer intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento delas. Entretanto, na organização dos tempos de trabalho com essas crianças, nem sempre se privilegiam atividades voltadas à corporeidade e ao movimento, às linguagens, ao conhecimento do mundo e à exploração da natureza.

Com os grupos de crianças maiores, embora haja instituições que busquem uma prática diferenciada, em grande parte daquelas que funcionam em período integral, observa-se, além do tempo gasto com atividades voltadas para a disciplinarização das crianças, maior concentração do tempo com atividades que visam à “preparação para a alfabetização e para o cálculo”: desenho mimeografado para colorir, bolinhas de papel para colarem na linha, desenho das letras e dos números, escrita do nome próprio. Assim, institucionalizam-se as ações, possibilitando pouco às crianças a vivência do tempo de infância.

Em algumas instituições que funcionam em horário parcial, as/os professoras/professores buscam oportunizar às crianças a vivência desse tempo de infância, tentando contemplar em seu trabalho todos os aspectos do seu desenvolvimento, alternando sempre, na organização de seu tempo com as crianças, atividades dentro e fora da sala, mais calmas e mais agitadas, coletivas, em pequenos grupos e individuais, bem como variando entre metodologias que sejam significativas para elas.

No entanto, muitas/muitos professoras/professores buscam organizar esse tempo por meio de um calendário semanal, que costuma reproduzir a lógica de organização de tempos do Ensino Fundamental. Assim, fracionam o cotidiano em tempos rígidos e predeterminados, privilegiando atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo, essencialmente para a alfabetização e a matemática, em detrimento de atividades ligadas ao corpo, ao movimento, à imaginação, à brincadeira, às artes, à música, ao conhecimento do mundo físico e social. Além disso, não alternam entre os vários tipos de atividades e, como já se analisou anteriormente, preocupam-se mais em cumprir o que planejaram do que em respeitar os tempos diferenciados das crianças. Assim, no intuito de prepará-las para uma aprendizagem futura, bem como de garantir a seqüência de atividades e a pontualidade dos horários predeterminados, as rotinas propostas por essas/esses professoras/professores se

apresentam, muitas vezes, de forma empobrecedora, rígida e inflexível, desconsiderando as especificidades e necessidades das crianças.

4.6.2.2 Ressignificando o olhar para a organização dos tempos e do regime de funcionamento nas IEIs

Nas Instituições de Educação Infantil, o tempo tem papel fundamental, pois é por meio dele que os sujeitos envolvidos no ato educativo se organizam. Portanto, ao elaborarem seus PPPs, as IEIs têm de pensar na organização desses tempos, respeitando, ao mesmo tempo, as necessidades da coletividade e de todos os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, não cabe às instituições permanecerem com uma estrutura de organização de seus tempos linear, homogênea, burocrática, fragmentada e impessoal.

Pensar em como melhor organizar o tempo é uma das tarefas mais delicadas das instituições, pois, em muitos casos, as crianças passam grande parte da vida nesses locais. O número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e as diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam, então, um planejamento e um replanejamento constante dessa organização, que deve ser explicitado na PPP da IEI.

Na vertente institucional, é necessário definir, primeiramente, qual é a modalidade e os períodos de atendimento – se integral ou parcial, se matutino, vespertino, diurno ou noturno – e a cobertura durante o ano civil.

A LDBEN não determina uma carga horária mínima anual para a Educação Infantil, contudo, em seu artigo 25, faz referência ao fato de que tal regulamentação cabe aos Conselhos de Educação. No caso do Conselho Municipal de Educação de Contagem, a Resolução n. 11/2002, no seu artigo 8º, além de determinar que o regime de funcionamento deve estar contido nas PPPs das instituições, definiu também:

A instituição de Educação Infantil poderá oferecer o regime de tempo integral e funcionar de forma ininterrupta durante todo o ano civil.

Parágrafo único. A Pré-Escola terá calendário escolar mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas de atividades anuais.

Diante dessas determinações legais, que têm implicações importantes, até mesmo trabalhistas, é fundamental que no PPP da IEI se busque definir o regime, os horários e as formas de atendimento em conjunto com a comunidade, com os familiares e com o coletivo de profissionais, adequando estratégias para atender às necessidades das crianças e das famílias e, ao mesmo tempo, aos direitos trabalhistas dos profissionais.

Entretanto, é importante não apenas definir essas modalidades de atendimento, mas também a forma como será a gestão dos tempos de cuidado e educação das crianças na IEI, de modo que elas se desenvolvam

integralmente. Assim, deve ser também pensada no PPP como será a “organização da rotina institucional”. As rotinas têm papel fundamental, pois, além de atuar como organizadoras estruturais das experiências cotidianas, auxiliam a criança a construir seu conceito de tempo. É por meio da regularidade da rotina que a criança se localiza no tempo, no espaço e nas atividades das instituições. Cabe ressaltar, entretanto, que regularidade não significa repetição, tampouco inflexibilidade.

Nesse sentido, a organização da rotina institucional deve envolver, de modo flexível e variável, momentos para atividades como a chegada, as refeições, as atividades de higiene e a saída. Paralelamente, os horários de acesso aos espaços de uso coletivo, como os pátios, banheiros, refeitórios, salas multiuso, brinquedotecas, bibliotecas, dentre outros, deverão também ser definidos com base nas diferentes necessidades dos vários grupos de crianças.

Os horários e as atribuições dos profissionais da IEI também serão definidos focando as peculiaridades e as necessidades das crianças. Dependendo da idade delas, de como estão organizados os grupos e da relação numérica professora/professor/crianças, a duração dessas atividades varia bastante. Quanto mais novas as crianças, mais atenção individualizada e mais tempo serão necessários para o desenvolvimento adequado delas, uma vez que têm menos autonomia para realizá-las de modo independente. À medida que as crianças aprendem e se desenvolvem, mais possibilidades terão de participar ativamente dessas atividades, o que pode resultar, em alguns casos, em um gasto menor de tempo e, em outros, uma demora a mais para que as crianças as realizem sozinhas. O mesmo deve ser pensado em relação às crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Cabe ressaltar, ainda, que, na organização dos tempos institucionais, as ações de cuidar e de educar devem ser tratadas de forma indissociável. Isso significa dizer que, ao prever os tempos necessários para a participação das crianças em todas as atividades da IEI, deve-se pensar no atendimento aos seus ritmos individuais, não lhes impondo uma rotina fabril e escolarizante e, ao mesmo tempo, buscar imprimir intencionalidade educativa nessas atividades, não desperdiçando o precioso tempo vivido pelas crianças na instituição com “tempos de espera” vazios.

Outro assunto muito presente na organização dos tempos da IEI e que requer muito cuidado, delicadeza e reflexão é a inserção da criança na instituição. Esse é o primeiro contato entre criança e família com a instituição e se torna fundamentalmente importante, pois irá influenciar na qualidade das relações que se estabelecerão ao longo da permanência da criança.

Sabemos que esse é um momento delicado e sensível, pois é um período de adaptação da criança a uma nova realidade, com novos horários, novos ambientes e novas relações. A criança estará dividida entre o encantamento e o estranhamento. Assim, ao elaborarem seus PPPs, as IEIs devem prever na sua rotina:

- momentos de envolvimento com a criança e seus familiares, muitas vezes anteriores à entrada propriamente dita da criança na instituição, utilizando-se a sensibilidade dos profissionais e os vários atrativos de que a IEI dispõe em seu espaço;

- momentos diferenciados para as crianças ingressantes que permitam aos adultos dedicar-lhes uma atenção mais individualizada, contando, muitas vezes, com a garantia da presença dos familiares;
- momentos em que as crianças possam compartilhar atividades interessantes com o grupo de crianças que já freqüentam a IEI.

Dessa maneira, procura-se evitar qualquer resistência que a criança possa ter e, naturalmente, diminuir a ansiedade delas e de seus responsáveis, criando uma relação de confiança e reciprocidade.

Cabe destacar, também, em relação a essa vertente institucional da organização dos tempos na IEI, que um projeto educativo não pode prescindir de tempos coletivos para planejamento, supervisão, avaliação e formação dos profissionais. A consecução dessas ações, que prevêem organização de tempos para reuniões com todo o grupo ou com pequenos grupos, requer das equipes de profissionais das instituições um esforço conjunto. Compartilhar conhecimentos e tematizar as práticas são ações que, conduzidas com intencionalidade, formam o coletivo, criando condições para que o trabalho seja debatido, compreendido e assumido por todos. Todas essas ações devem ser compreendidas como momentos de formação continuada e, dessa maneira, devem fazer parte da rotina institucional e não podem ocorrer de forma esporádica.

Quanto à organização dos tempos no cotidiano do trabalho da/do professora/professor com as crianças, é necessário que se tenha claro que, embora a organização da rotina seja estruturante, deve ser flexível para contemplar as situações imprevistas que podem contribuir em muito para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na verdade, é importante considerar a rotina não como um conjunto de atividades que se repetem ao longo de um período, mas como a dinâmica do cotidiano.

Além da flexibilidade, é necessário um equilíbrio entre os diversos tipos de atividades. É na organização desse cotidiano de cuidar delas e educá-las que a/o professora/professor vai contrabalançar todas as atividades, buscando atender as crianças nos seus interesses e nas suas necessidades e contemplá-las na sua integralidade.

Assim, é fundamental que na organização dos seus planejamentos mensais, semanais e/ou diários as/os professoras/professores estejam atentos às necessidades e aos interesses das crianças com as quais trabalham, privilegiando, em termos de tempo, atividades que contribuam de forma mais efetiva para o desenvolvimento e aprendizagem daquelas crianças específicas, sem perder de vista a perspectiva de tratá-las como seres totais.

Além disso, na busca do equilíbrio, devem ser previstos momentos diferenciados que se alternem entre:

- atividades estruturadas e espontâneas;
- atividades no espaço interno e externo da IEI;
- atividades dentro da IEI e nos espaços físicos e culturais da comunidade e da cidade;



- atividades coletivas, em pequenos grupos, individuais e com crianças de outras faixas etárias;
- atividades mais agitadas e mais calmas.

Desse modo, repensar a rotina e explicitá-la no PPP significa valorizar os tempos da criança e também resgatar seus direitos, desenvolver competências e os saberes que lhe são próprios.

Considerar o tempo como variável que interfere no desenvolvimento, na aprendizagem e também na construção da autonomia infantil permite à/ao educadora/educador criar situações em que a criança possa, progressivamente, controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, a criança irá, aos poucos, tomar consciência de suas possibilidades e construir mecanismos de auto-regulação que lhe possibilitarão decidir como utilizar e seqüenciar o seu tempo. A participação das crianças na construção e reconstrução da rotina de trabalho com seu grupo irá, certamente, contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade, além de outras, como a autonomia, a participação e a cooperação.

4.6.2.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Organização dos tempos e do regime de funcionamento* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- a organização da rotina institucional da IEI seja flexível e tenha como referência os interesses específicos e necessidades diferenciadas dos vários grupos de crianças e, ao mesmo tempo, respeite as necessidades da coletividade;
- todos os profissionais, mães, pais ou responsáveis participem da organização dos tempos e do regime de funcionamento da IEI;
- sejam previstos tempos coletivos para planejamento, avaliação e formação, possibilitando que os profissionais da IEI tematizem sua prática e compartilhem conhecimentos;
- sejam respeitados os ritmos próprios e os tempos necessários aos processos individuais das crianças;
- sejam evitados os “tempos de espera” a que são submetidas as crianças, levando em conta as necessidades de movimento, de exploração e de interação que demandam;
- sejam atendidas de modo indissociável todas as dimensões do cuidar e educar na organização dos tempos para o trabalho cotidiano com as crianças;
- sejam alternados os vários tipos de atividades realizadas na IEI;
- sejam organizados tempos, estratégias e posturas específicas e diferenciadas para as crianças que estão se inserindo na IEI, antes e durante os primeiros dias de sua inserção, para que elas e suas famílias se sintam seguras e acolhidas.



4.6.3 Organização dos espaços e dos materiais

Organizar espaços e materiais em um documento de PPP significa tratar a questão em duas vertentes: uma institucional e outra mais relativa aos espaços e materiais usados no cotidiano pelos profissionais e pelas crianças.

A noção de espaço institucional envolve o prédio construído e usado pela instituição com sua área interna e externa, bem como outros espaços físicos e culturais da cidade que podem ser utilizados pela IEI no desenvolvimento de suas atividades. Além disso, nesse item do PPP deve-se abordar sobre a organização e a utilização dos materiais disponíveis para a realização do trabalho pedagógico.

4.6.3.1 A organização dos espaços e dos materiais nos PPPs das IEIs de Contagem

A maioria das Instituições de Educação Infantil municipais e conveniadas de Contagem não apresenta um modelo adequado de construção para atender às funções de cuidar das crianças e educá-las. Um dos fatores que contribuem para isso é o fato de que, até recentemente, o atendimento à criança pequena limitava-se a ações assistencialistas, destinadas a crianças carentes, na maioria das vezes realizadas por entidades filantrópicas, provenientes de igrejas, associações de bairro e outras entidades. Outro fator diz respeito à prioridade que historicamente se tem dado ao Ensino Fundamental.

Dessa maneira, as crianças eram atendidas em prédios adaptados, sem haver preocupação com suas necessidades e com seus direitos, bem como com a qualidade do atendimento. O objetivo era oferecer um local para que as mães deixassem seus filhos enquanto trabalhavam fora de casa.

Atualmente, os espaços institucionais ocupados pelos centros de Educação Infantil se organizam de várias formas, de acordo com as dimensões e possibilidades oferecidas pelos prédios em que estão instalados. Possuem sala de direção, salas de atividades, de supervisão, de professores, secretaria, berçário, depósito de limpeza e de alimentos, cozinha, banheiros, corredores internos, refeitórios e poucos possuem bibliotecas, brinquedoteca e salas multiuso.

Observando os espaços ocupados para o cuidado e a educação das crianças, constata-se que as salas de atividades e os refeitórios, em geral, são adequados ao número de crianças atendidas, porém a estrutura arquitetônica e o mobiliário existente não diferem daqueles utilizados pelo Ensino Fundamental. Além disso, não são observadas normas de segurança, tamanho e acesso às crianças pequenas. Em algumas, os banheiros são pequenos e adequados às crianças, em outras, são utilizados banheiros de adultos e a maioria não possui banheiro adaptado para a criança com deficiência.

Nas instituições municipais, as poucas bibliotecas existentes são compartilhadas com o Ensino Fundamental, sem adequação de acervo e mobiliário para a Educação Infantil. Falta, também, disponibilidade de tempo para a ocupação desses espaços pelas crianças pequenas, pois as crianças maiores têm prioridade.

Quanto aos espaços externos, há um número pequeno de instituições que possuem pátios cobertos. Em razão disso, em dias chuvosos as crianças permanecem o tempo todo dentro das salas de atividades e as/os professoras/professores tentam organizar esse espaço para brincadeiras. Os parquinhos possuem brinquedos de ferro, fixados em pisos inadequados.

Uma minoria de IEs dispõe de pequenos espaços de área verde. Estes, na maioria das vezes, não são utilizados pelas crianças quer pela ausência de propostas das/dos professoras/professores, quer pelo estado de conservação do ambiente.

Na área externa existem, em geral, poucos espaços lúdicos onde as crianças possam correr, subir, escalar e conviver em ambientes diferenciados. Há pouca acessibilidade para crianças com deficiência em muitas IEs, pois os espaços possuem escadas, rampas, pequenos degraus, pisos irregulares e dificultam a movimentação delas. Para se locomoverem, precisam do auxílio das/dos professoras/professores.

Apesar da precariedade dos espaços e dos materiais disponíveis, há Instituições de Educação Infantil que tentam adequar suas atividades aos espaços existentes, com o objetivo de desenvolver um trabalho que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Algumas IEs procuram ampliar os espaços da escola, possibilitando o acesso das crianças a outros ambientes socioculturais, como zoológico, teatro e parques, os quais são visitados pelas crianças da Rede Pública em excursões, que são realizadas poucas vezes ao ano, geralmente na Semana da Criança. Na Rede Conveniada, esses espaços, em geral, são ainda mais restritos e os passeios raramente acontecem.

As salas de atividades acabam sendo o único espaço para o trabalho. Na maioria das instituições, nessas salas são organizados cantinhos de leitura para que as crianças possam ter um contato mais próximo com os livros. De modo geral, os ambientes internos são carregados de símbolos escolares, tais como alfabeto e numerais. É comum encontrar também salas e corredores enfeitados com figuras de personagens de desenhos animados prontos ou pintados pelas/pelos professoras/professores ou por outros adultos, em detrimento de desenhos, pinturas e outras produções das crianças. Em muitas dessas salas, o mobiliário é flexível e adequado ao tamanho das crianças, contendo mesinhas que permitem rearranjos diversos e possibilitam a organização das crianças em grupos maiores ou menores. No entanto, em algumas IEs, as professoras, em vez de aproveitarem essa flexibilidade do mobiliário para favorecer as interações entre as crianças, dispõem as mesas umas atrás das outras, reproduzindo o modelo escolar com o intuito de manter a disciplina.

Nas instituições em que há berçário, freqüentemente as crianças dormem juntas nos berços ou em colchões espalhados pelo chão. Poucas possuem um berçário com infra-estrutura adequada para atender bebês, sendo muitas vezes locais apertados, úmidos e frios, nos quais não é possível nem mesmo a saída das crianças para o banho de sol.

Os materiais mais utilizados são lápis, papel e folhas mimeografadas ou xerocadas. O acesso a esses materiais muitas vezes é restrito, uma vez que ficam em locais altos ou escondidos. As crianças só têm acesso a eles quando distribuídos pelas/pelos professoras/professores para uso em atividades propostas por elas. Assim, as possibilidades de situações de aprendizagem e de construção da autonomia das crianças são bastante limitadas. Nas instituições que favorecem maior acesso e liberdade de escolha dos materiais pelas crianças, percebe-se maior desenvolvimento delas.

4.6.3.2 Resignificando o olhar sobre a organização dos espaços e dos materiais nas IEIs

Organizar espaços e materiais na Educação Infantil significa pensar em um ambiente adequado às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, dotado de materiais que atendam às suas necessidades e interesses, proporcionando-lhes a vivência de seus direitos. Para tanto, deve ser um local de descobertas, que aguace a curiosidade, estimule a criatividade, a ludicidade e as interações entre os pares. Além disso, deve ser aconchegante, rico, estimulante e possibilitar o contato com a natureza e com as produções culturais da humanidade.

A criança, desde pequena, reconhece o ambiente e atribui-lhe significado. Dessa maneira, torna-se fundamental tratar criteriosamente dos espaços e materiais das Instituições de Educação Infantil no momento de elaboração do PPP, com vista ao desenvolvimento das ações de cuidar e educar.

Na busca de referências e fundamentos para maior entendimento da questão, constata-se que a discussão sobre a organização dos espaços e materiais é muito antiga. Desde o século XIX, importantes educadores e estudiosos da criança já tinham essa preocupação.

Froebel (Alemanha, 1837) condenava os espaços centrados em salas grandes, cercadas com grades, com locais para punição e inspirados em modelos de salas de aula para alunos maiores. Ele acreditava que a escola para criança pequena deveria ser um lugar onde elas pudessem ter contato íntimo com a natureza, conviver com animais, plantas e mexer na água e na terra.

Maria Montessori (Itália, 1907), baseando-se nas idéias de liberdade, atividade e independência, desenvolveu uma metodologia pautada na atividade e no trabalho, num espaço onde as crianças se movimentassem livremente na escolha de tarefas a realizar. Ela contribuiu com a criação de materiais adequados à exploração sensorial e incentivou a diminuição do tamanho do mobiliário das pré-escolas e dos objetos domésticos cotidianos usados para brincar nas casinhas de boneca.

Celéstin Freinet, desde o início do século passado, defendia uma pedagogia assentada em dois pilares: a natureza e o trabalho. Para tanto, propunha que as crianças, desde muito cedo, fizessem um estudo do meio, explorando o próprio espaço da instituição e realizando **aulas passeio**, durante as quais pudessem conhecer o entorno e ter contato com a natureza e com os trabalhos realizados pelos adultos na comunidade. Assim,

defendia também a importância de materiais adequados ao trabalho e o uso pelas crianças de instrumentos utilizados pelos adultos.

Wallon (1989) e Vygotsky (1984), numa perspectiva mais ampla, apontam a importância do meio onde se insere a criança, pois, na perspectiva de ambos, o meio social é fator preponderante para o desenvolvimento afetivo, lingüístico e cognitivo dos indivíduos. Dessa maneira, o espaço torna-se um cenário onde as interações acontecem.

No Brasil, nas últimas décadas, as pesquisas e estudos passaram a colocar o foco na infância, havendo também um respaldo legal para a questão da organização dos espaços. O artigo 25 da LDBEN faz referência à necessidade de regulamentação, por parte dos Conselhos de Educação, quanto às condições materiais das IEs. No parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), um dos aspectos tratados diz respeito aos espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil. Nessas diretrizes, afirma-se que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente referentes a localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional. Diz, ainda, que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil.

Em Contagem, a Resolução n. 11/2002, de 4 de julho de 2002, do Conselho Municipal de Educação, em seu Capítulo IV, artigo 13, reafirma as definições das Diretrizes Operacionais quanto à adequação dos espaços físicos à proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, respeitando as necessidades de desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos. Além disso, orienta sobre os espaços internos e externos, bem como sobre as funções desses espaços, dando destaque para sua acessibilidade às crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Quando se pensa na materialidade do trabalho pedagógico, isto é, nas condições materiais para o seu desenvolvimento, é necessário ter clareza de que as condições, o uso e as formas de ocupação do espaço, bem como os tipos e a variedade dos materiais utilizados e o acesso a eles, podem favorecer ou impedir a aprendizagem das crianças. Portanto, não basta organizar espaços e materiais; é necessário pensar nos seus diversos usos, considerando as necessidades e os interesses das crianças. Dessa maneira, a forma como o espaço e os materiais são organizados e estão disponíveis, ou não, às crianças nas IEs revelam as crenças as concepções dos educadores.

Por outro lado, é importante que os espaços sejam flexíveis e versáteis, possibilitando a mudança de lugar dos móveis e dos objetos. Nesse sentido, é importante que as crianças se sintam sujeitos na organização dos espaços, tanto na decoração dos ambientes quanto nas propostas de sua utilização, participando dessa organização junto com o adulto, decidindo, opinando e propondo novas formas de organizar, usar e decorar o ambiente.

Uma questão que precisa ser levada em conta na organização e no uso do espaço e dos materiais é a segurança, tanto física quanto emocional, das crianças.

Da mesma forma que é necessário organizar espaços coletivos, é também importante que se pense em locais nos quais as crianças possam ter certa privacidade, principalmente aquelas que freqüentam as IEIs em período integral. Assim, é necessário pensar em alternativas para as crianças poderem ficar sozinhas quando desejarem, evidentemente sob o olhar atento da/do professora/professor. Pensando em outros espaços mais individualizados, um local importante é aquele destinado a guardar os pertences das crianças, tais como mochilas, sacolas merendeiras e materiais pedagógicos. É importante que elas reconheçam o espaço de cada uma para que, assim, possam guardar seu material e se responsabilizar por eles sozinhas.

A criação de cantos organizados para o desenvolvimento de algumas atividades também é de grande importância, uma vez que possibilita às crianças a realização de algumas atividades diversificadas, que podem, em alguns momentos, ser escolhidas por elas e, em outros, propostas pela/pelo professora/professor, para que sejam desenvolvidas por meio de oficinas.

Com esse objetivo podem ser criados cantinhos diversos, tais como faz-de-conta, leitura, jogos, artes plásticas, música, construção, natureza, dentre outros. Cada um deles pode ser enriquecido, ao longo do ano, com materiais adequados. É importante que os materiais desses cantinhos sejam constantemente repostos.

Na organização da área externa devem ser considerados, da mesma maneira que na área interna, as características, as necessidades e os interesses das crianças. Assim, é preciso que a preocupação com o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de auto-organização e com o favorecimento das interações entre as crianças seja o fio condutor dessa organização. Tendo em vista essas questões, é preciso que os espaços externos possibilitem o contato da crianças com a natureza. Para tanto, necessitam dispor de terra, areia, água, plantas e, se possível, de animais para que possam experimentar, observar, plantar, acompanhar o desenvolvimento e as transformações do mundo natural.

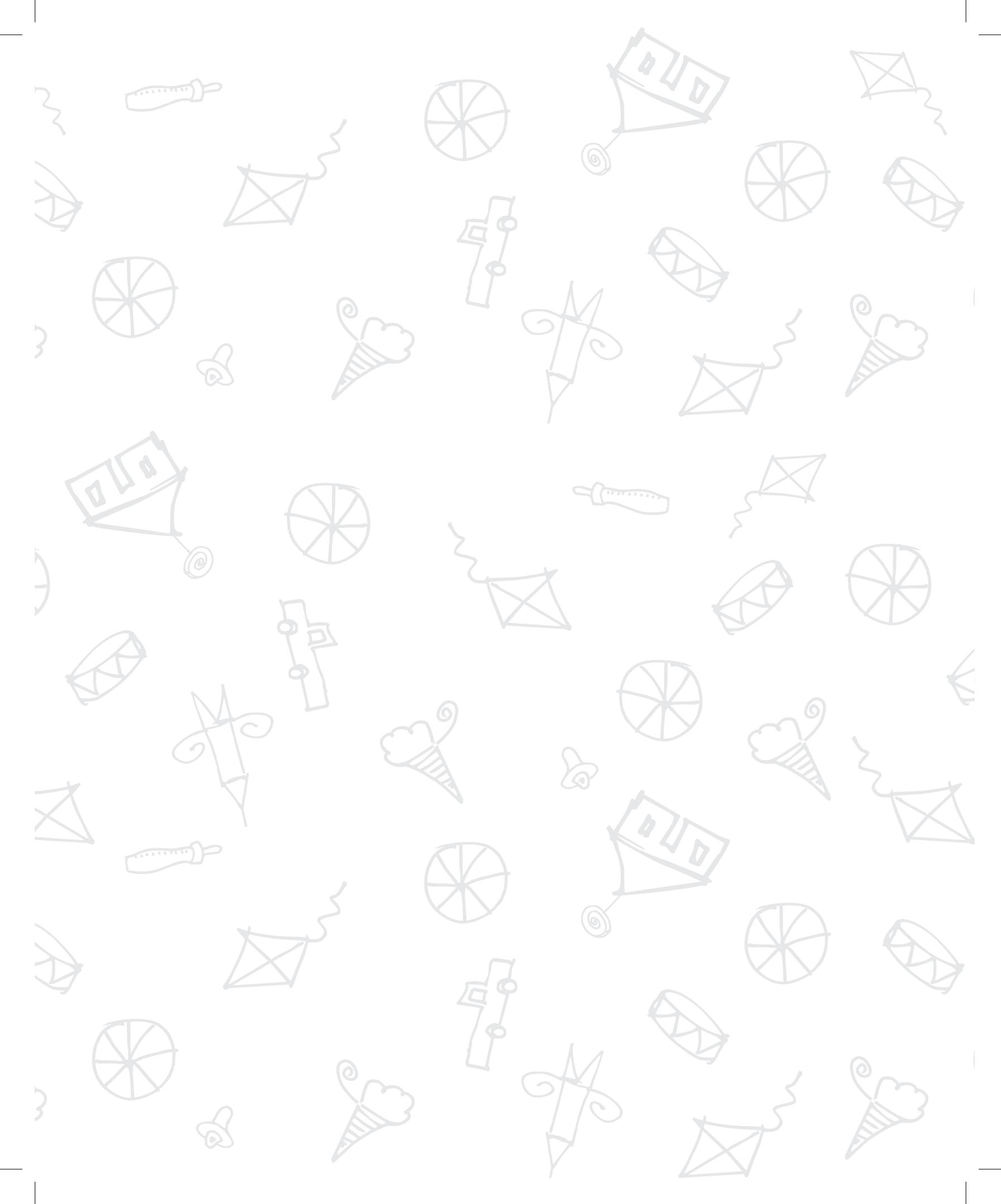
O espaço externo deve possibilitar também que as crianças tomem sol, realizem jogos coletivos e, além disso, corram, pulem, subam, desçam, virem cambalhotas, escorreguem, escondam-se, dentre outras atividades próprias de sua faixa etária.

É importante também pensar em formas de ampliar os espaços institucionais, buscando romper as barreiras espaciais que muitas vezes separam a escola da vida natural e do meio sociocultural. Nesse sentido, é fundamental pensar em atividades fora do espaço das IEIs, como praças, museus, bibliotecas, circo, exposições, zoológico, cinema e teatro, bem como pequenos passeios na própria comunidade, como visitas à padaria, à farmácia, ao supermercado local, dentre outros.

4.6.3.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Organização dos espaços e dos materiais*, de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- se pense no espaço como ambiente que cuida e educa;
- sejam considerados os direitos e as necessidades das crianças na organização dos espaços internos e externos das IEs;
- seja considerada a importância da interação entre os pares nos espaços de aprendizagem e a mediação de diferentes materiais;
- sejam consideradas as condições de salubridade, segurança, conforto e aconchego das crianças;
- sejam levadas em conta as possibilidades de as crianças desenvolverem sua curiosidade, imaginação, ludicidade e criatividade;
- sejam consideradas a adequação, a versatilidade e a flexibilidade dos espaços, mobiliários e materiais;
- os espaços sejam adaptados, para atender às necessidades das crianças com deficiência.
- os mobiliários, os brinquedos e os jogos proporcionem a prática educativa inclusiva.





4.6.4 *Organização das crianças e de seus agrupamentos*

A “organização das crianças” na proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil deve ser pensada em duas vertentes:

- numa perspectiva mais institucional;
- na perspectiva do trabalho cotidiano da/do professora/professor com as crianças.

Em relação à primeira vertente, é necessário que se explicitem e se justifiquem, coerentemente com as concepções norteadoras do PPP, os critérios e as formas de organização dos grupos de crianças, estabelecendo a relação numérica professora/professor/criança, bem como definindo os responsáveis por esses grupos. É fundamental também que, nessa perspectiva institucional, sejam explicitadas as formas de inserção e acolhimento das crianças.

No que se refere à segunda vertente, é necessário explicitar e justificar as formas como as/os professoras/professores organizam as crianças pelas quais são responsáveis, no cotidiano de sua prática de cuidar delas e educá-las, tendo em vista a inclusão de todas, bem como o desenvolvimento/aprendizagem delas.

4.6.4.1 *A organização das crianças e de seus agrupamentos nos PPPs das IEIs de Contagem*

Em geral, as crianças das creches e pré-escolas do município estão organizadas por faixa etária, usando, dessa forma, o mesmo critério utilizado no Ensino Fundamental.

Para as crianças menores, principalmente na Rede Conveniada, algumas competências básicas das crianças costumam ser utilizadas como critério de agrupamento (saber ou não andar, ter ou não ter controle de esfíncteres, etc). Esse critério leva essas IEIs a fazer contínuos remanejamentos das crianças, em razão das novas competências adquiridas, dificultando a constituição de um grupo.

Ambos os critérios são geralmente justificados pela busca de maior homogeneidade entre as crianças. No entanto, embora em determinados momentos os interesses e as necessidades de crianças da mesma faixa etária ou com competências semelhantes convirjam de fato e possibilitem maior interação entre elas, tem-se verificado que essa homogeneidade é ilusória e passageira, pois, durante o ano em que estão juntas na IEI, emerge uma grande heterogeneidade entre as crianças, nos vários aspectos de seu desenvolvimento, exigindo desafios diferenciados por parte da/do professora/professor.

Embora haja essa rigidez, advinda do modelo de seriação, na organização dos agrupamentos de crianças, muitas IEIs tentam oportunizar o encontro entre esses vários grupos de crianças mediante situações nas quais se juntam crianças de todas as faixas etárias para participar de atividades coletivas. Assim, são

organizados passeios coletivos, idas ao teatro, excursões, nos quais todos os grupos de crianças da IEI participam.

Outra situação que acontece sistematicamente em algumas IEIs é a organização de todas as crianças da instituição numa “rodona” para desenvolverem atividades coletivas, como ouvir ou cantar músicas, participar de uma brincadeira cantada, assistir a uma apresentação, dentre outras. Em outras instituições, essa “rodona” acontece de forma assistemática, apenas no início do ano, visando promover a acolhida das crianças.

Entretanto, é interessante observar que, em muitos casos, essas atividades são simplesmente realizadas em conjunto por todas as crianças, não havendo a intenção de propiciar uma efetiva interação entre os participantes. Apenas em algumas IEIs constata-se que essa forma de organização é intencionalmente planejada, com a finalidade de promover a interação entre as crianças e suas famílias, ou trocas entre as crianças maiores e menores, ou situações em que elas possam imitar ou ajudar umas às outras, ou mesmo confrontar seus pontos de vista, ampliando, desse modo, suas possibilidades de aprender e se desenvolver.

Uma vez que esses momentos de efetiva interação são raramente propiciados, as crianças buscam essas interações, independentemente do desejo ou da intenção de suas/seus professoras/professores, nos momentos em que são deixadas “livres” do controle dos adultos. Costumam também burlar as regras de disciplina impostas nesses momentos de atividade coletiva, para satisfazer suas necessidades de interagir com seus pares.

O recorte etário e o número de crianças por grupo nas IEIs são definidos com base na Tabela de Idade para o Cadastro Escolar da Secretaria Municipal de Educação. Essas definições acabam levando as instituições a uma organização bastante rígida dos agrupamentos de crianças, principalmente nas instituições da Rede Municipal, impedindo a constituição de novas turmas nas IEIs quando o número de crianças por turma ainda não atingiu o que foi definido pelas Orientações para o Cadastro. Por outro lado, essa rigidez no recorte etário burocratiza essa organização das crianças e acaba inviabilizando a rica interação que poderia ocorrer entre crianças de idades diferenciadas. Quanto à Rede Privada, essas normas, na maioria das vezes, não são cumpridas. Assim, nessa rede, o que tem norteado a organização numérica dos grupos de crianças são, muito mais, as possibilidades dos espaços existentes, o número de professores disponíveis e o número de vagas demandadas. Evidencia-se, então, que em ambas as redes outros fatores são utilizados para estabelecer a relação professora/professor/criança que não a busca de formas de organização que favoreçam a interação entre elas.

Quanto à forma como as IEIs de Contagem fazem o acolhimento e a adaptação das crianças na instituição, a maioria delas organiza atividades diferenciadas com a participação de todas as crianças em “rodona”. Nesse período, costumam dispensar todas as crianças mais cedo e, progressivamente, aumentam o tempo de permanência delas na IEI. Algumas dispensam as crianças que choram, em vez de buscar estratégias que lhes permitam se sentir mais seguras naquele ambiente. Essas atitudes evidenciam a pouca sensibilidade de algumas IEIs para a importância e para a delicadeza desse momento. Poucas IEIs propõem a visita dos

pais, mães ou responsáveis e das crianças para conhecerem a instituição anteriormente à efetiva inserção delas nesse espaço.

Na outra vertente, isto é, em relação à forma como as/os professoras/professores organizam as crianças pelas quais são responsáveis no cotidiano de seu trabalho, evidencia-se também, na maioria das IEIs de Contagem, a proposição pelas/pelos professoras/professores de momentos em que as crianças realizam as mesmas atividades em conjunto, embora cada uma o faça individualmente. É muito comum elas serem organizadas em “rodinhas”, dirigidas pela/pelo professora/professor, ou em grupos, sentadas juntas na mesma mesinha, mas cada uma voltada para o seu próprio desempenho ou realizando sua própria atividade. Algumas IEIs chegam a desmembrar as mesinhas para que as crianças fiquem em fila, no modelo da escola tradicional, impedindo, de fato, que elas interajam. Há, no entanto, professoras/professores que, mesmo não propondo um produto coletivo nessas situações, valorizam as trocas e discussões entre as crianças, além de possibilitarem que elas ajudem umas às outras, dividam e organizem os materiais disponibilizados para o grupo. Outras desconsideram a importância dessas interações e, por julgarem que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na IEI só são favorecidos pelas relações que elas estabelecem com a/o professora/professor, exigem delas silêncio e disciplina, impedindo que seus pares se constituam também em interlocutores que vão contribuir nesse processo de apropriação e produção de novos conhecimentos.

Uma situação também recorrente é a separação de grupos de meninos e meninas para o desenvolvimento de algumas atividades, tanto na perspectiva de induzir a competição entre os gêneros quanto na atribuição preconceituosa de papéis próprios do masculino e do feminino.

Cabe ressaltar que há, ainda, um grupo de professoras/professores que busca favorecer intensa interação entre as crianças, organizando-as em grupos para que possam, juntas, realizar uma atividade ou produzir algo. Elas/Eles costumam também organizar, com outras professoras/professores da IEI, momentos em que crianças de idades diferentes possam desenvolver juntas alguma atividade.

4.6.4.2 Ressignificando o olhar sobre as formas de organização das crianças e de seus agrupamentos nas IEIs

Para darmos um novo significado às formas de organizar as crianças nos PPPs das IEIs de Contagem, é necessário buscarmos referências no conhecimento produzido cientificamente, que aponta para a importância das interações estabelecidas entre os vários sujeitos, para que aprendam e se desenvolvam. É necessário, também, considerarmos os aspectos legais e diretrizes políticas sobre essa questão.

Nesse sentido, vários estudos vêm demonstrando que, inicialmente, quando ainda não adquiriram a linguagem, a interação das crianças com o mundo físico e social é mediada por outros sujeitos sociais, que vão dando significado às explorações das crianças. Posteriormente, ao adquirirem a capacidade de ação simbólica sobre o mundo, ampliam suas possibilidades de interação por meio da imitação, da fala,

do desenho, da brincadeira, dentre outras formas de linguagem, oportunizando-lhes apropriar-se do mundo e transformá-lo.

Assim, interagir com os sujeitos à sua volta possibilita às crianças construir sua identidade, sua subjetividade, seu sentimento de pertencimento social, sua auto-estima, sua autoconfiança, sua capacidade de respeitar o outro e de atuar cooperativamente. Evidencia-se nesse processo a importância da interação com seus pares, quando as crianças têm a oportunidade de produzir e partilhar uma cultura da infância constituída por idéias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhes permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo.

Os estudos evidenciam, ainda, que a interação entre crianças de faixas etárias diferentes tem favorecido muito o seu desenvolvimento, em razão: das possibilidades de imitação, de maior troca de experiências, conhecimentos e desafios entre elas; das oportunidades de lidar com as diferenças, de cooperar, de se responsabilizar pelo outro; das necessidades de pensar do ponto de vista do outro ou de tentar se fazer entender.

Assim, na busca de maior coerência com os princípios éticos e políticos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como com as concepções de aprendizagem/desenvolvimento que enfatizam a interação social como fator fundamental nesse processo, é necessário, ao se elaborar o PPP da IEI, pensar em agrupar as crianças de acordo com seus interesses e necessidades. Isso certamente levará também a outras formas de agrupá-las além da organização por faixa etária. Nesse sentido, podemos, por exemplo, organizar as crianças:

- por projetos, quando elas se juntam por interesses comuns;
- por salas-ambiente, nas quais são as crianças que se deslocam;
- por grupos de diferentes idades;
- para a manutenção da organização por faixa etária, mas definindo vários momentos em que crianças de idades diferentes trabalham juntas.

Para qualquer dessas opções, é imprescindível definir os profissionais que irão se responsabilizar pelas crianças, uma vez que o adulto vai cumprir papel importante tanto na mediação entre elas quanto na mediação entre as crianças e o conhecimento de si, do mundo físico e social, possibilitando-lhes desenvolver a afetividade, a cognição, a corporeidade e a capacidade de se relacionar de forma ética com os outros. Nesse sentido, é responsabilidade da/do professora/professor propiciar a inclusão de todas as crianças. Ela/ele deve estar atenta/atento ao favorecimento da interação entre crianças de culturas, gêneros, etnias e credos diferentes, bem como entre as crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais e as demais.

Assim, além de definir quem serão esses profissionais, é necessário explicitar qual é a relação numérica entre professoras/professores e crianças na IEI, considerando, entretanto, que, muitas vezes, a partir dessas diferentes formas de organização propostas haverá mais de um profissional por grupo de crianças. Assim, pode-se fazer uma leitura mais flexível do que é determinado na Resolução n. 11/2002, em seu art. 6º:

A proposta pedagógica indicará os parâmetros para a organização de grupos de crianças, recomendando-se a proporção de 01(um) educador para cada grupo de:

I – até 06 (seis) crianças de 0 (zero) a 01 (um) ano;

II – até 10 (dez) crianças de 01 (um) a 02 (dois) anos;

III – até 15 (quinze) crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos;

IV – até 20 (vinte) crianças de 03 (três) a 05 (cinco) anos;

VI – até 25 (vinte e cinco) crianças de 05 (cinco) a 06 (seis) anos.

Sabe-se que essas definições legais não são arbitrárias, uma vez que se fundamentam num conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos, as quais, quanto menores, mais precisam da atenção individualizada do adulto diante de sua pouca autonomia física e intelectual. Há ainda outras necessidades específicas das crianças que, independentemente da faixa etária, vão exigir uma relação numérica diferente entre professoras/professores e crianças, como em alguns casos de inclusão de crianças com deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Além da opção da IEI quanto ao agrupamento de crianças, é fundamental, também, explicitar no documento do PPP sobre como é pensado o momento de sua **inserção e acolhimento** na instituição. Sabe-se que a idéia de acolhê-las não se restringe a esse momento inicial, pois a forma como se dá o acolhimento nos primeiros dias é decisiva. Esse período inicial da criança na instituição, que se costuma chamar de período de adaptação, é crucial tanto para a criança quanto para as famílias, pois a criança sai, em geral, de um ambiente seguro, mais restrito, para ingressar num terreno mais amplo, incerto e desconhecido. Longe da família, ela precisa de tempo e de acolhimento para criar novas referências. Geralmente, a família também necessita de tempo e de ações concretas por parte da IEI para que se sinta confiante e segura para dividir com outras pessoas a responsabilidade de cuidar e de educar as “suas crianças”.

Há ainda os casos de crianças que, além da entrada num espaço novo, vão precisar se integrar a um grupo já constituído, o que pode aumentar os desafios durante o ingresso na IEI. Nessas situações, ou mesmo naquelas em que se constitui um grupo totalmente novo de crianças, a atuação da/do professora/professor é fundamental para mediar os conflitos, criar estratégias para a sua integração, estimular o respeito às diferenças, enfim, favorecer a interação entre elas.

Todas essas razões justificam a importância do planejamento desse período e de sua previsão no PPP, pensando:

- nas pessoas que estarão envolvidas (professoras/professores, outros profissionais da IEI, pais, mães e responsáveis);
- nas posturas que irão permear as relações estabelecidas;
- na definição de estratégias que favoreçam a inserção e o acolhimento das crianças, organizando-se tempos, espaços, objetos que permitam a transição entre o ambiente familiar e o da instituição, além de atividades para esse fim.

Desse momento depende, muitas vezes, a qualidade das interações futuras das crianças na instituição e o estabelecimento de laços entre elas e delas com a/o professora/professor e com as demais pessoas da instituição.

No que se refere mais especificamente à organização das crianças no trabalho cotidiano da/do professora/professor, devem ser explicitadas no PPP as formas como a/o professora/professor agrupa as crianças pelas quais é responsável, na perspectiva de propiciar interações diversas entre elas e delas com o próprio professor. Como discutido, a importância dessas interações é ressaltada nas concepções mais recentes sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, primordialmente nesse momento em que elas estão adentrando o mundo e dele se apropriando e numa fase em que são ainda bastante dependentes dos adultos ou de pessoas mais experientes à sua volta.

Além disso, embora a interação seja fundamental nesse processo de se conhecer e de conhecer o mundo, é necessário pensar também que há momentos em que as crianças preferem estar ou brincar sozinhas, sendo necessário respeitarmos as suas escolhas e a sua privacidade.

Na busca de coerência com essas concepções, é fundamental que se defina no PPP o papel da/do professor/professora quanto à:

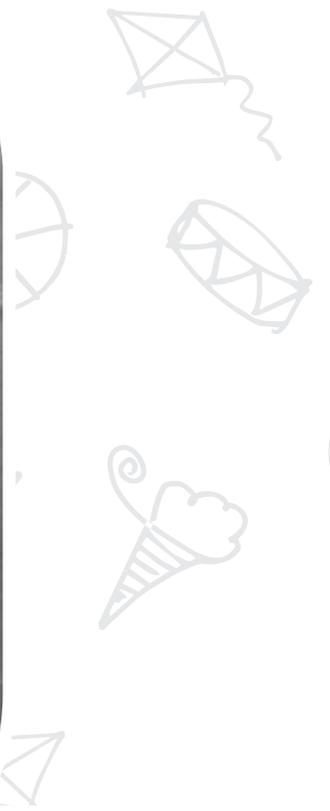
- organização de atividades envolvendo todo o grupo, em que ele cumpre o papel de orientador;
- organização de momentos em que dará uma atenção mais individualizada a cada criança;
- organização de momentos em que as crianças escolhem seus pares ou atuam sozinhas, respeitando seus interesses e sua privacidade;
- organização de pequenos grupos de crianças, duplas, trios, grupos de quatro crianças, de acordo com as possibilidades de algumas contribuírem para o processo de aprendizagem/desenvolvimento das outras, bem como na busca de ampliar ou induzir maior interação entre as crianças, favorecendo a inclusão de todas;
- organização de situações em que as crianças estarão com crianças menores ou maiores de outros grupos.

Essas formas de organização das crianças no trabalho cotidiano da/do professora/professor vão depender das especificidades e necessidades das crianças que compõem o grupo pelo qual a/o professora/professor é responsável. Por exemplo, os bebês e crianças menores vão precisar de mais momentos de atenção individualizada do que as crianças maiores que já desenvolveram formas mais autônomas de se relacionar com o mundo. De todo modo, essas formas de organização das crianças devem estar previstas no planejamento cotidiano da/do professora/professor.

4.6.4.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Organização das crianças e de seus agrupamentos*, de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- os critérios e formas de organização dos agrupamentos de crianças sejam flexíveis, levando em conta seus interesses e suas necessidades;
- sejam pensadas estratégias específicas e posturas da/do professora/professor que promovam a inclusão de todos e a efetiva interação entre as crianças da mesma idade, entre crianças de diferentes idades, entre as crianças e os adultos, bem como no intuito de respeitar a privacidade e as escolhas das crianças;
- no estabelecimento da relação numérica professora/professor/criança sejam levadas em consideração as especificidades e as necessidades das crianças;
- sejam organizadas posturas e estratégias para inserir as crianças na IEI ou em determinado grupo da IEI que despertem nelas e em suas famílias um sentimento de confiança, de segurança e de acolhimento.



4.6.5 *Organização das metodologias de trabalho*

Organizar metodologias nos PPPs das IEIs significa tratar de formas de desenvolver o trabalho pedagógico cotidiano com as crianças baseando-se nas opções da/do professora/professor e da IEI em relação a procedimentos, posturas, atitudes, estratégias e ações.

Embora essas maneiras de trabalhar sejam mais evidenciadas no trabalho cotidiano da/do professora/professor, com as crianças, elas também estão presentes na organização institucional mais ampla.

4.6.5.1 *A organização das metodologias de trabalho nos PPPs das IEIs de Contagem*

Nos documentos de PPP das IEIs públicas e privadas do município, em geral, as opções metodológicas das instituições e das professoras/dos professores no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico cotidiano não aparecem explicitadas de forma clara. Na prática, deparamos com uma grande diversidade de formas de organizar as metodologias de trabalho.

Existem algumas IEIs que realizam seu trabalho utilizando metodologias que estimulam as potencialidades das crianças, possibilitando diferentes momentos de interação, de exploração e experimentação, o que evidencia o reconhecimento da criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nessas instituições, as atividades significativas, ou seja, aquelas que têm um objetivo e um sentido real para as crianças, já acontecem no cotidiano. No que tange a essas atividades, algumas IEIs procuram trabalhar na perspectiva de que a criança compreenda o porquê e o para quê da atividade realizada, mesmo que, muitas vezes, as propostas partam da/do professora/professor. Nas atividades de higienização, por exemplo, observa-se, em algumas instituições, que ações praticadas pelas crianças, como a organização do ambiente após uma atividade, são discutidas com elas. Assim, as crianças passam a assumi-las como responsabilidade de todos, desmistificando a cultura de que limpeza é tarefa apenas das auxiliares de serviço e que, portanto, elas podem sujar os diversos espaços à vontade.

Há que se ressaltar, ainda, atitudes de carinho e atenção dos profissionais em algumas IEIs quando ajudam as crianças nas situações de aprendizagem do autocuidado, tais como no uso dos talheres, nas atividades de vestir e calçar, nas horas de troca e de banho, possibilitando-lhes a construção da autonomia e da identidade, contribuindo, assim, para que aprendam a se cuidar sozinhas.

Algumas IEIs também realizam oficinas, organizam cantinhos temáticos e desenvolvem projetos de trabalho. Essas formas de trabalhar os eixos e os aspectos previstos no PPP favorecem a socialização, a cooperação, a organização e a aquisição da autonomia, uma vez que é dada à criança a possibilidade de opinar, fazer escolhas e propor alternativas ou mudanças.

Nesses casos, os projetos de trabalho surgem dos interesses e das curiosidades das próprias crianças, possibilitando-lhes sugerir e decidir, mas também organizar e se comprometer com o trabalho, tornando-se responsáveis pelo seu resultado. Nesse sentido, a/o professora /professor assume o papel de mediadora/mediador da aprendizagem, tornando o ambiente estimulante e desafiador.

Entretanto, em várias IEIs, as opções metodológicas evidenciam, ainda, concepções de criança, de desenvolvimento e aprendizagem e de Educação Infantil bastante distanciadas daquelas preconizadas na legislação recente e sustentadas pelos conhecimentos científicos da contemporaneidade.

A maioria dessas instituições desenvolve o trabalho pedagógico por meio de atividades isoladas ou de projetos de trabalho.

Em geral, nas IEIs de Contagem, podem ser consideradas atividades isoladas as propostas de desenhos, histórias, brincadeiras no espaço interno e externo e atividades ligadas à alimentação e à higiene. Caracterizam-se como isoladas porque não há uma preocupação com o encadeamento e a continuidade das ações propostas. Além disso, são sempre direcionadas pela/pelo professora/professor, de acordo com seus objetivos, sem a participação das crianças. Assim, elas não compreendem por que e para que a realizam. Deixam, portanto, de ser significativas para elas.

Os desenhos, por exemplo, muitas vezes se apresentam na rotina apenas para ilustrar temas de datas comemorativas e não como forma de a criança se expressar, dando significado às suas produções. Existem, também, práticas de colorir desenhos estereotipados, feitos pelos adultos, em folhas mimeografadas. Essas atividades atendem ao objetivo da/do professora/professor de desenvolver a coordenação motora das crianças, mas não têm um sentido real para elas.

Em algumas IEIs, as atividades de chamada, os relatos das crianças quanto às experiências vividas, os noticiários recentes, os combinados de regras e a organização do dia constituem também atividades isoladas, que são desenvolvidas, muitas vezes, sem que haja interação entre as crianças.

Existem, também, no contexto das atividades isoladas, aquelas relacionadas com as aprendizagens escolares que, na maioria das vezes, visam à alfabetização e à aprendizagem matemática. Incluem-se aqui os exercícios para fixação e memorização de letras e números. Muitas vezes, para imprimir o caráter lúdico a essas aprendizagens, são propostas brincadeiras do tipo forca, bingo, jogo da memória, boliche, trilhas e outras que acabam tornando o trabalho mais prazeroso para as crianças. No entanto, as/os professoras/professores acreditam que, dessa forma, estão trazendo o brincar para o cotidiano das IEIs e não percebem que a forma indutiva como são propostos esses jogos tira-lhes o caráter de brincadeira, pois perdem suas características de incerteza, improdutividade, e as crianças, na verdade, não podem escolher de que, com quem e como brincar. Assim, embora essas atividades possam ter sentido para as crianças e contribuir para o seu processo de construção da linguagem escrita, na verdade esvaziam o brincar de sua essência e tentam dar uma roupagem diferente a essas aprendizagens, que acabam sendo privilegiadas no cotidiano das IEIs em detrimento de outros aspectos fundamentais ao trabalho com crianças.

Existem, por outro lado, as brincadeiras ditas “livres”, ou seja, as que as crianças desenvolvem sem a interferência da/do professora/professor. Essas, não raras vezes, são legitimadas por um discurso de valorização da autonomia, mas a riqueza das relações que ocorrem nessas situações, muitas vezes, não é percebida. Esses momentos também não são percebidos como possibilidade de observação da/do professora/professor, com vista a enriquecer suas propostas, tendo como base os interesses manifestados pelas crianças.

Os projetos de trabalho constituem outra opção recorrente nas IEs. Na maioria delas, são entendidos como desenvolvimento de temas escolhidos e organizados pela/pelo professora/professor ou pela/pelo pedagoga/pedagogo, muitas vezes relacionados às datas comemorativas. Uma das características desses projetos diz respeito à perspectiva interdisciplinar que muitas/muitos professoras/professores visam imprimir a essa metodologia. Nessa busca de favorecer a articulação entre áreas, os projetos perdem seu sentido, artificializando formas de integração entre diferentes áreas. Por exemplo, um projeto sobre o sapo pode virar um amontoado de atividades isoladas, quando a/o professora/professor, no intuito de garantir a interdisciplinaridade, propõe às crianças que cantem uma música sobre o sapo, desenhem o sapo, escrevam a palavra sapo e até mesmo resolvam problemas matemáticos do tipo: “Uma menina tinha dois sapos e um deles fugiu. Com quantos sapos a menina ficou?”

Assim, na realidade, o que denominam de projeto são “temas integradores”, centrados na/no professora/professor que, muitas vezes, chega diante de um grupo cujas crianças ainda não conhece com temas e planejamentos previamente definidos e com todos os passos já previstos.

Outra questão que se observa nos projetos desenvolvidos dessa maneira diz respeito à ênfase dada ao produto das crianças, com atividades iguais para todas e na expectativa de que desenvolvam da mesma maneira, não havendo valorização dos processos das crianças e de suas descobertas individuais, bem como das construções coletivas do grupo. Essa forma de trabalhar inviabiliza a possibilidade de interação e troca de experiências entre elas, uma vez que quem julga o produto realizado é sempre, também, a/o professora/professor.

As ações e os procedimentos metodológicos, da forma como são utilizados, não se mostram propícios à escuta reflexiva do que a criança diz, de suas manifestações de inquietação e insatisfação, bem como de seus questionamentos e curiosidades. Assim, as/os professoras/professores não reconhecem a importância da escuta para subsidiar a definição de temas de estudo, tanto para os projetos como para qualquer que seja a proposta de trabalho pensada para as crianças da EI.

As oficinas não são feitas regularmente nessas IEs, acontecendo, na maioria das vezes, como atividades isoladas. Assim, são poucos os momentos em que acontecem atividades diversificadas que oferecem oportunidades de interação entre as crianças da mesma idade e de diferentes faixas etárias.

4.6.5.2 *Ressignificando o olhar para a organização das metodologias de trabalho nas IEIs*

Organizar as metodologias de trabalho requer, antes de tudo, uma reflexão sobre quem é a criança atendida nas instituições da Educação Infantil e quais as especificidades do período de aprendizagem e desenvolvimento no qual se encontram. Significa, também, refletir sobre o tipo de criança que se quer formar, os valores e as atitudes que se pretende construir.

Dessa maneira, é fundamental que, ao pensar em organizar metodologias de trabalho, a/o professora/ professor tenha claros alguns direitos conquistados pelas crianças em nossa sociedade, tais como: direito de construir sua autonomia, de manifestar seus desejos, interesses, sentimentos e necessidades, de desenvolver sua criatividade e criticidade, de falar e de ser ouvida, dentre tantos outros que o coletivo da IEI pode discutir no momento de elaboração do PPP. Assim, o foco que antes era centrado nos interesses dos adultos desloca-se para a criança, com seus questionamentos, inquietações e curiosidades próprias da infância.

É sob essa perspectiva que se faz necessário ressignificar o olhar sobre procedimentos, estratégias, ações, atitudes e posturas metodológicas como mecanismos a serviço do processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena na sociedade contemporânea.

É, portanto, a maneira de trabalhar daqueles que atuam na mediação das relações delas com o mundo e com seus pares da mesma idade ou com pessoas de diferentes idades que vai contribuir para que elas aprendam maneiras de ser, de estar, de fazer, de conviver e de conhecer. Essa mediação se dá de diferentes formas de trabalho que vão sendo construídas na prática cotidiana.

Dias e Faria (2005, p. 69) afirmam que

a metodologia adequada é aquela que promove a interação entre as crianças, que provoca curiosidade e o desejo de agir sobre o mundo e que possibilita a exploração dos espaços e dos objetos, levando em consideração suas necessidades de brincar, de conhecer o mundo e de se expressar por meio de diferentes linguagens.

Dessa forma, pode-se dizer que não existe um modelo único a ser seguido. Existem, sim, diferentes possibilidades que vão sendo utilizadas de acordo com a demanda de cada grupo de crianças ou mesmo de acordo com cada criança na sua individualidade, dependendo de cada situação.

Nesse sentido, ao organizar as metodologias no PPP, é importante que se tenha claro que elas também estão presentes na organização institucional mais ampla e, por essa razão, necessitam ser consensadas pelo coletivo. Dessa maneira, é necessário que o grupo de profissionais discuta quais seriam as formas mais adequadas de tratar os eixos e os aspectos do trabalho pedagógico e como o desenvolvimento

das metodologias escolhidas pelo grupo pode ser facilitado ou dificultado pelas formas de organizar os espaços, os materiais, os tempos os agrupamentos e as crianças individualmente. É fundamental, nesses momentos, que se pense nas metodologias como formas de concretizar nossas intenções pedagógicas.

Como visto, é fundamental que as formas de trabalhar sejam coerentes com as concepções de criança, de educação e de desenvolvimento/aprendizagem que foram definidas na proposta pedagógica de cada instituição e que, cada vez mais, levem a posturas condizentes com essas concepções, promovendo o desenvolvimento de atitudes solidárias e cooperativas por parte das crianças.

Na discussão sobre as formas de trabalhar os conteúdos na Educação Infantil, é fundamental que se tenha em mente que as opções metodológicas partem de concepções e envolvem posturas por parte da/do professora/professor e uma intenção direcionada à construção de atitudes pelas crianças.

Assim, uma opção metodológica pode levar a/o professora/professor a assumir o papel de transmissor de conhecimentos. Nessa perspectiva, o trabalho se torna cada vez mais centrado no adulto como se a/o professora/professor fosse o centro do processo e não a criança.

Por outro lado, ela/ele pode se ver como aquela/aquele que ajuda as crianças a se inserirem na cultura, assumindo o papel de mediador da aprendizagem, ajudando-as a refletir sobre o seu próprio processo de desenvolvimento/aprendizagem e sobre o mundo que as cerca. Essa opção pode levar a/o professora/professor a ouvir cada vez mais as crianças, a estar atenta/atento a todas as suas formas de manifestação, em todos os momentos do seu cotidiano, procurando melhor conhecê-las. Pode, além disso, possibilitar que a aprendizagem das crianças se faça entre seus pares, fortalecendo, assim, a emergência de uma cultura infantil.

No que se refere às atitudes que pode-se ser desenvolvidas nas crianças, em razão de escolhas metodológicas, é importante pensar se se quer que as meninas e os meninos que estão se formando sejam consumidores passivos de conhecimentos prontos que se transmitem, ou, por outro lado, se quer que sejam pessoas críticas e produtoras de conhecimentos novos. É preciso, também, se perguntar se se quer contribuir para a submissão ou para a autonomia, para a inibição do imaginário e da criatividade ou para a invenção e a criação de novos modelos de se relacionar com a cultura e com a natureza. Dependendo das respostas a essas perguntas pode-se buscar esta ou aquela forma de trabalhar, usar este ou aquele procedimento, propiciar o desenvolvimento desta ou daquela atitude nas crianças.

Por isso é importante que a/o professora/professor conheça diferentes metodologias para que possa selecionar aquelas que melhor atendam à criança de acordo com sua faixa etária, com seus interesses e suas necessidades, e que provoquem sua curiosidade e desejo de agir sobre o mundo.

Quando se fala em **atividades significativas**, refere-se a atividades que têm um sentido real para as crianças, que elas sabem o que, para que e por que estão realizando e, portanto, têm prazer em realizá-las. Nas atividades significativas incluem-se: o brincar, ouvir histórias, dançar, realizar experiências

“científicas”, desenhar, atividades que envolvem movimento, jogos e atividades ligadas aos cuidados corporais. Embora essas atividades não tenham uma relação temática ou seqüencial com outras atividades, têm sentido e significado em si mesmas para o grupo de crianças.

Já os **projetos de trabalho** se dão com base em de questões que necessitam ser respondidas e que surgem da curiosidade das crianças, envolvendo seus desejos e interesses. Essa curiosidade é manifestada pela criança por meio de perguntas, de dúvidas, ou é percebida pela/pelo professora/professor nos gestos das crianças, nas suas expressões, nas suas escolhas. A partir daí, todas as ações são organizadas em conjunto pela/pelo professora/professor e crianças, tendo em vista a busca de soluções para os problemas colocados pela realidade física e social. Nesse processo, ao se lidar com a complexidade do real, vão emergindo conteúdos diversos, de diferentes áreas que auxiliam o grupo na busca de solução do problema que deu origem ao projeto. Dessa maneira é impossível definir, *a priori*, que conhecimentos serão trabalhados ou que aspectos da formação humana estarão presentes.

O importante é que as crianças sejam instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e que perguntem, explorem, argumentem, decidam coletivamente, aprendam que as fontes de conhecimento são diversas, estabeleçam relações entre os vários conhecimentos e possam, assim, construir uma relação prazerosa com o conhecimento, que passa a ter sentido e significado para elas.

Daí a importância de trabalhar com esta modalidade, que envolve diferentes conteúdos que se organizam em torno de um produto, cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças.

Oficinas ou atelieres constituem uma modalidade de trabalho diversificado com atividades significativas em que os grupos, em alguns momentos, podem escolher com que, com quem e em qual canto vão trabalhar e, em outros, baseando-se em propostas da/do professora/professor ou combinados do grupos, se organizam para desenvolver tarefas de forma cooperativa.

Outra forma de desenvolver o trabalho é por meio de **seqüências de atividades** que, mesmo não sendo projetos, têm certo encadeamento entre elas, ou seja, desdobram-se uma na outra, tendo uma continuidade, uma relação entre elas. Por exemplo, um passeio pode se desdobrar em um desenho ou em bilhete aos pais, ou numa exposição ou num teatro, sem que muitas vezes isso tenha sido previsto anteriormente.

4.6.5.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Organização das metodologias de trabalho* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- sejam considerados os direitos, os interesses e as necessidades das crianças;
- sejam levados em conta o sentido e o significado que o trabalho pedagógico tem para a criança;

- sejam consideradas as formas privilegiadas de a criança aprender e se desenvolver;
- seja levada em conta a curiosidade das crianças;
- as crianças sejam desafiadas na sua criatividade, imaginação e raciocínio;
- sejam privilegiados a escuta das crianças e o diálogo com suas formas de expressar seus desejos, necessidades, idéias e emoções;
- seja considerada a importância de as crianças opinarem, argumentarem, sugerirem e decidirem coletivamente;
- se organize uma diversidade de metodologias que podem ser escolhidas em cada situação.



4.6.6 Organização dos instrumentos de trabalho das/dos professoras/ professores

Organizar os instrumentos de trabalho das/dos professoras/professores na PPP de uma IEI significa explicitar as formas como elas/eles vão organizar o **planejamento** de seu trabalho cotidiano com as crianças, bem como a **avaliação** das crianças e de seu próprio trabalho. Significa, ainda, explicitar outros instrumentos que vão viabilizar o planejar e o avaliar, dentre os quais a **observação** e o **registro**, justificando essas formas de utilização de acordo com as concepções de criança, de desenvolvimento/aprendizagem e de Educação Infantil que orientam a proposta.

4.6.6.1 A organização dos instrumentos de trabalho das/dos professoras/ professores nos PPPs das IEIs de Contagem

Os profissionais das Instituições de Educação Infantil da Rede Pública e da Rede Conveniada de Contagem utilizam vários instrumentos do trabalho pedagógico, priorizando alguns em detrimento de outros. Assim, algumas vezes, por falta de um **porquê** e de um **para quê** da utilização desses instrumentos, fazem-no sem atender às reais necessidades das crianças e desconsiderando como se dá o processo aprendizagem/desenvolvimento.

Dentre os instrumentos que apóiam a prática avaliativa na Educação Infantil, a observação pode ser considerada um dos elementos cuja importância é mais reconhecida por algumas/alguns das/dos professoras/ professores do município.

Grande parte dos profissionais das IEIs, porém, não consegue utilizar adequadamente esse instrumento e, assim, perde momentos indispensáveis para compreender mais sobre as crianças – seus interesses, suas curiosidades, dúvidas, dificuldades, sua maneira de ser, suas necessidades, suas conquistas, suas hipóteses, suas idéias próprias, suas falas.

Quanto ao registro, percebe-se que algumas instituições procuram registrar o desenvolvimento e a produção de suas crianças, utilizando caderno de bordo, fichas de acompanhamento, coletânea de atividades, fotos, que permitem acompanhar o processo individual de cada uma delas, contando a sua história e trazendo elementos para que novos desafios lhe sejam lançados. No entanto, há uma tendência, assumida por grande parte das/dos professoras/professores, em criar padrões para registro relativos a comportamentos, conhecimentos e habilidades que acabam levantando expectativas iguais para crianças que são diferentes, que têm culturas e vivências diversas. Esta uniformização deixa, muitas vezes, os profissionais, as crianças e suas famílias frustradas ou imobilizadas diante do não-conquistado, do não-aprendido, do não-descoberto.

No que diz respeito ao planejamento, muitas Instituições de Educação Infantil partem do princípio de que para planejar é preciso diagnosticar, ou seja, coletar dados relevantes por meio de instrumentos que possibilitem identificar os conhecimentos adquiridos pela criança, os aspectos relacionados à sua família, à sua cultura e à comunidade em que está inserida para iniciarem a construção do seu planejamento. Para fazer o levantamento dessas informações, os profissionais fazem caminhadas ao redor da escola, consultam as fichas de matrícula contendo informações gerais sobre a família e a criança, fazem entrevistas com as famílias e com as crianças e realizam, também, testes diagnósticos (cognitivos e motores). Contam com a participação de toda a comunidade escolar neste momento.

Entretanto, quando muitas/muitos dessas/desses professoras/professores começam a estruturar seus planejamentos, acabam por desconsiderar os diagnósticos iniciais e passam a usar como ponto de partida para a organização de seu trabalho elementos predefinidos em livros didáticos destinados à Educação Infantil, nos RCNEIs, nos Referenciais Curriculares de Contagem, dentre outros. Assim, desconsideram interesses e necessidades das crianças reais com as quais estão trabalhando.

Em relação à avaliação, muitas vezes as instituições têm focalizado apenas as crianças como os únicos sujeitos que devem ser avaliados. Os outros sujeitos e processos que perpassam o ato educativo são esquecidos ou simplesmente ignorados nesses momentos, como se não fizessem parte desse cenário.

Além disso, ao avaliarem as crianças, costumam utilizar notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres, levando em consideração apenas o produto dos seus trabalhos. Esse tipo de avaliação, que não leva em conta também os processos vividos pelas crianças, acaba por classificá-las e excluí-las. Não é considerada sua singularidade, suas conquistas e avanços, analisados com base naquilo que já conseguiam fazer, mas são julgadas de acordo com um padrão prestabelecido, definido mediante a observação de um modelo abstrato de criança. Evidencia-se, desse modo, que as/os professoras/professores, na verdade, não sabem para que avaliam.

4.6.6.2 Ressignificando o olhar sobre os instrumentos de trabalho das/dos professoras/ professores nas IEs

Ao buscar-se explicitar no PPP de uma IEI sobre os instrumentos de trabalho da/do professora/professor, tem-se de definir com muita clareza **quais** são os instrumentos que serão utilizados, **para que**, **para quem** são e **como** serão utilizados, bem como **quem** os utilizará.

Quanto à primeira definição, isto é, em relação a *quais* instrumentos serão utilizados, costuma-se apontar como instrumentos de trabalho da/do professora/professor o **planejamento**, a **avaliação**, a **observação** e o **registro**.

Conforme Freire (1996), todos esses instrumentos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade. Além disso, na escolha e utilização de todos eles, é preciso refletir sobre algumas questões:

- Até que ponto nós, educadoras/educadores, estamos utilizando os instrumentos de que dispomos no cotidiano dos espaços da Educação Infantil de forma que contribuam para acompanharmos e favorecermos o desenvolvimento e a aprendizagem de todas crianças, levando em conta suas especificidades afetivas, cognitivas, físicas e sociais?
- Na utilização desses instrumentos no nosso dia-a dia, estamos sendo coerentes com as concepções de criança, desenvolvimento/aprendizagem e de Educação Infantil que explicitamos no PPP, ou estamos nos norteando por crenças arraigadas, reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas numa escola tradicional?
- Estamos observando as necessidades e dificuldades de cada criança e elaborando novas estratégias de intervenção para atendê-las em suas peculiaridades?

A reflexão sobre essas questões leva à segunda definição, isto é, o *para que* são utilizados esses instrumentos. Assim, ao se intercruzarem, esses instrumentos permitem ver, conhecer, favorecer e acompanhar o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, organizar, refletir, analisar, rever e reorganizar a prática pedagógica, no sentido de contribuir efetivamente para a realização de um trabalho de qualidade.

Para subsidiar uma explicitação mais precisa nos PPPs das IEs quanto ao *para quem* são elaborados, *quem* utiliza e *como* serão utilizados esses instrumentos, cada um deles será tratado separadamente:

- **Planejamento** – Planejar no trabalho da/do professora/professor de Educação Infantil significa prever, no seu cotidiano com as crianças, a organização de objetivos, conteúdos, de espaços e materiais, de tempos, das crianças e das metodologias, para o desenvolvimento das ações de cuidar delas e educá-las.

Significa, então, articular, na sua prática pedagógica cotidiana, todos os itens definidos mais amplamente no PPP, visando potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Assim, ao se planejar, deve-se pensar sobre o grupo específico de crianças com as quais se trabalha, considerando suas características e histórias individuais, as bagagens de saberes de que dispõem, suas necessidades, seus interesses, suas formas de interagir, suas dificuldades e potencialidades, para organizarmos estratégias de trabalho que promovam o desenvolvimento integral delas. Organizar essas estratégias significa pensar nas atividades que se vai desenvolver, no local e no material mais adequado para desenvolvê-las, na sua provável duração e como serão seqüenciadas, nas maneiras de organizar o grupo de crianças e nas formas de mediação: que posturas, procedimentos e atitudes serão as mais adequadas para possibilitar o atendimento aos objetivos propostos.

Muitas vezes, as/os professoras/professores organizam planejamentos mensais ou semanais e, baseando-se neles, fazem o planejamento diário. A frequência com que são realizados esses planejamentos não é o aspecto mais relevante a considerar. O importante é que esses planejamentos sejam organizados de forma conseqüente, consciente e coerente com as concepções explicitadas no PPP. Além disso, é fundamental que haja flexibilidade no uso desse planejamento, já que o cotidiano

apresenta imprevistos que exigem da/do professora/professor uma disposição para mudanças, sem, no entanto, perder sua intencionalidade pedagógica.

Um aspecto fundamental a ser considerado no planejamento é a participação efetiva de todas as crianças, uma vez que é planejando coletivamente que elas aprendem a se organizar e começam a construir as noções de espaço e tempo e a dar sentido e significado aos trabalhos que realizam.

Um planejamento é sempre alimentado pelas avaliações e registros da/do professora/professor, tanto em relação às suas reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido quanto, principalmente, ao próprio processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças, percebido na relação cotidiana com elas.

Nesse sentido, deve-se planejar fazendo o levantamento inicial de informações e avaliando inicialmente as crianças nos primeiros dias do ano e, com base no desenvolvimento desse planejamento, avaliar as crianças e o trabalho desenvolvido. Isso permite planejar e replanejar o trabalho continuamente.

• **Avaliação** – Avaliar e planejar são, então, ações indissociáveis que se complementam mutuamente. Isso leva a compreender que a avaliação, no cotidiano do trabalho da/do professora/professor, deve envolver não apenas a avaliação das crianças, mas do próprio trabalho da/do professora/professor:

A avaliação não deve ser concebida como um instrumento para medir o quanto a criança aprendeu ou não, tampouco é uma forma de julgar, reprovar e aprovar uma criança. [...] A avaliação tem um caráter mediador e acolhedor, que nos ajuda a acompanhar a criança em todos os momentos vividos na Educação Infantil, contribuindo com seu avanço na ampliação do conhecimento de si e do mundo. Acompanhar o desenvolvimento da criança ajuda o(a) professor(a) a rever e aprimorar seu trabalho pedagógico, servindo, inclusive, para pensar e repensar o planejamento e o trabalho cotidiano. (PROINFANTIL/MEC, 2006, p.38)

Avaliar é um processo que envolve as ações de selecionar, verificar, fazer comparações, julgar e decidir. Nenhuma dessas ações deve ser usada isoladamente. É o conjunto delas que permite, de fato, fazer uma avaliação.

Nesse sentido, é importante que a avaliação nunca resulte de um único momento. Portanto, é fundamental que no PPP sejam previstos vários momentos para avaliar tanto a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças quanto o trabalho da/do professora/professor. Além disso, esses dois níveis de avaliação não devem estar isolados da avaliação institucional e da avaliação da proposta pedagógica em uma instituição de Educação Infantil.

Avaliar envolve subjetividade. Assim, não deve ser feito por uma única pessoa: a/o professora/professor, os demais profissionais da IEI, os pais, as próprias crianças devem, cada um a seu modo, participar do processo avaliativo. Portanto, é necessário que se explicita no PPP quem serão os envolvidos na avaliação, bem como suas formas e canais de participação.

A LDBEN, em seu artigo 31, afirma que a avaliação das crianças deve ser feita “mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Também encontram-se no Parecer n. 22/98, da CEB/CNE, sobre as DCNEIs, alguns itens sobre o tema que ampliam a noção de processo avaliativo para além da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O item 5 indica que “a responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias”.

Partindo do que a legislação diz, é importante pensar que a avaliação das crianças deve ter como objetivo primordial acompanhar seu desenvolvimento/aprendizagem, sempre na perspectiva de compará-la com ela mesma e não com os demais e tendo em vista intervenções adequadas. Nesse sentido, devem também ser previstos no PPP formas e instrumentos para efetivar esse tipo de avaliação das crianças.

Para organizar suas ações de avaliação, bem como aquelas relativas ao planejamento, a/o professora/professor pode contar com muitos e diferentes instrumentos de trabalho. Dois desses instrumentos, especialmente, são muito importantes para as/os professoras/professores de Educação Infantil: a observação e o registro.

• **Observação** – O que significa observar? Nascentes (2004) diz que observar é examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. É exatamente o aprendizado desse olhar, esse exame minucioso e o estudo de cada criança que permite acompanhar o processo de cada uma individualmente e do grupo todo. É esse olhar também que permite refletir sobre a própria prática como educadoras/educadores e sobre o trabalho coletivo nas instituições, com seus erros e acertos, possibilitando o exercício da crítica e da autocrítica. É ainda esse exame minucioso sobre o próprio processo de conhecimento que faz partir do que se sabe e buscar o que ainda não se sabe em relação ao ofício de mestres.

O instrumento **observação** exige, assim, abertura do olhar para que ele seja estudioso, curioso, questionador, pesquisador. Segundo Madalena Freire (1996, p. 14) observar é

[...] não invadir o espaço do outro sem pauta, sem planejamento, nem devolução e muito menos sem encontro marcado.

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas, sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade poética.

Todos os profissionais precisam saber que o ver e o escutar fazem parte da construção do seu olhar de observador, o qual precisa ser despido de todos os estereótipos.

Ouvir conversas entre as crianças é uma prática interessante para a/o professora/professor, pois, nesses momentos, pode-se observar como é diferente a compreensão de cada uma delas, mesmo que tenham

a mesma idade e sejam do mesmo grupo. Cada criança tem seu jeito de ser, sua individualidade e sua cultura. Cada uma percebe e compreende o mundo no seu próprio tempo e de forma própria. Cada uma enfrenta a seu modo as novas vivências e os novos desafios. Cada uma teve oportunidades diferentes de estar em diversas situações sociais. Assim, é fundamental atentar para fala de cada uma delas.

Além disso, como se sabe que falar sobre as coisas com os outros ajuda a criança a pensar sobre elas e a desenvolver sua linguagem e pensamento, é fundamental que a/o professora/professor não só se limite a ouvir cada uma delas, mas que tenha uma atitude indutora, oportunizando-lhes falar enquanto brincam, exploram e interagem com outras crianças. Dessa maneira, poderá saber, de fato, que conhecimentos estão sendo construídos nesses espaços/tempos que lhes estão sendo oferecido nas Instituições de Educação Infantil.

Considerando, ainda, que, além da fala, as crianças têm outras formas de interagir e de se manifestar, deve-se observar seu olhar, suas expressões faciais, seus gestos e outras manifestações corporais. Essas formas de expressar vão revelar muito sobre seus interesses, suas necessidades, seus gostos, seus sentimentos, suas maneiras de ser.

É com essas características do olhar que se pode acompanhar tanto o processo de cada criança individualmente quanto dos pequenos grupos ou do grupo como um todo.

E como as/os professoras/ professores podem utilizar a observação em relação ao seu próprio trabalho? Eles podem se observar uns aos outros e discutir o que observaram, ou mesmo analisar sua prática baseando-se em uma filmagem. Esses recursos são muito interessantes e podem ser previstos no PPP, com o cuidado de estabelecer previamente critérios de análise, baseados nas concepções que norteiam esse Projeto.

Outra forma de se olharem, indiretamente, é o registro de sua prática.

- **Registro** – Para dar concretude ao que se observa, é necessário fazer o **registro**. Registrar é uma forma de retratar a história vivida, de deixar marcas. É um instrumento que favorece a reflexão e o aprimoramento da/do professora/professor, já que, de acordo com Vygotsky, a linguagem permite maior organização do pensamento.

Assim, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, a observação e o registro são instrumentos imprescindíveis que devem ser utilizados de forma sistemática em todos os momentos, sobretudo nas atividades relacionadas ao planejamento e à avaliação.

Há uma riqueza de documentação que pode ser utilizada tanto para registrar o processo das crianças quanto o trabalho da/do professora/professor. Essas funções complementares do registro, bem como as formas variadas de fazê-lo, devem ser previstas no PPP da IEI, lembrando que cada uma delas traz concepções distintas sobre criança, desenvolvimento/aprendizagem e Educação Infantil.

Uma das formas de registro de uso mais comum nas IEIs são as fichas de avaliação da criança. Embora possibilitem uma avaliação mais objetiva e sistemática, podem direcionar excessivamente o olhar da/ do professora/professor, impedindo que ela/ele, na sua preocupação de observar aspectos previamente definidos, deixe de considerar na sua avaliação aspectos inusitados que são apontados pela criança todos os dias e que, às vezes, não estão previstos nesse instrumento.

Outro risco das fichas de avaliação diz respeito ao fato de que algumas/alguns professoras/professores, ao contrário de irem observando e registrando aspectos do desenvolvimento/aprendizagem da criança, no processo e no contexto das atividades cotidianas, submetem-nas a verdadeiros testes para verificar esses aspectos, atribuindo-lhes notas, conceitos ou outras formas de classificação.

Além disso, com essas fichas, pelo seu excesso de objetividade, acabam induzindo a/o professora/professor a dizer o que a criança tem ou não tem, o que ela é ou não é e a avaliar apenas o produto do seu trabalho. Dessa maneira desconsideram os processos vividos pelas crianças e tomam como padrão para realizar essa avaliação um modelo abstrato de criança. Assim, não contribuem para o efetivo acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças concretas com as quais trabalham.

Dentre as formas de registro mais coerentes com a legislação e com o conhecimento científico produzido na área da Educação Infantil, podem ser citadas:

– *Caderno de planejamento e avaliação do professor* – Esse caderno, denominado por alguns de diário ou diário de bordo, por outros de cadernos de registro da/ do professora/professor, é um espaço com o qual todos os dias a/o professora/professor deve interagir para elaborar seu planejamento diário, suas avaliações, reflexões e dúvidas.

É nesse caderno que ela/ele vai registrando também os acontecimentos cotidianos, planejando as atividades, revendo e reformulando o trabalho, refletindo criticamente sobre os acontecimentos e sobre suas atitudes com relação às crianças, relacionando sua prática com as teorias que sustentam seu trabalho, teorizando sobre sua própria prática e avaliando em função do que planejou no dia anterior.

– *Cadernos de avaliação das crianças* – Nos cadernos de avaliação, a/o professora/professor vai registrando os aspectos mais significativos do desenvolvimento/aprendizagem das crianças, resultantes de suas observações durante as atividades cotidianas. Os aspectos a observar e a definição de critérios para essa observação e registro devem ser levantados e discutidos no momento de elaboração do PPP, podendo vir a originar um roteiro que deve ser sempre provisório, uma vez que permanece sempre aberto à inclusão de outros itens, pois as crianças são diferentes e podem apresentar aspectos que não foram considerados.

Uma maneira interessante de organizar esse caderno de avaliação é destinar algumas páginas a cada uma das crianças do grupo e, no início do ano, buscar observar e registrar tudo o que para a/o professora/professor for considerado importante em relação à criança: sua maneira de ser, suas

preferências, sua interação com os adultos, com os seus pares e outros pares de idade, observando as questões de gênero, sexualidade e etnia, suas formas de participar, de pensar e de falar, os gestos e movimentos que consegue realizar, as formas como utiliza outras linguagens, os conhecimentos científicos e cotidianos que manifesta, dentre outros. Isso costuma ser denominado “avaliação diagnóstica”.

A partir daí, ao longo do ano letivo, sistemática e persistentemente, a/o professora/professor irá observando cada criança em relação a esses e a outros aspectos que julgar importante e, periodicamente, registrará suas observações. Isso lhe permitirá acompanhar o processo de aprendizagem/desenvolvimento de cada criança.

É possível também registrar frases ditas pelas crianças, colar fotos que evidenciam suas conquistas, algum desenho ou escrita significativa, registrar seus progressos e também os aparentes retrocessos.

Esses registros do acompanhamento dos processos vividos pelas crianças, além de concretizarem o que é previsto na LDBEN sobre a avaliação das crianças da Educação Infantil, oferecem ricos subsídios para o planejamento e o replanejamento do trabalho, bem como trazem elementos para a elaboração de relatórios individuais do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que serão enviados discutidos ou comunicados às famílias, para que possam também acompanhar o processo de seus filhos.

– *Portfólio* – O portfólio é um instrumento no qual podemos materializar a história da criança em todos os aspectos de sua vida. Ele permite registrar sua trajetória e suas realizações. O portfólio da criança registra o seu percurso individual em determinado período ou durante a realização de um projeto de trabalho. É isso que determina que o portfólio de cada criança seja diferente.

Nele devem ser registrados todos os momentos significativos do trabalho desenvolvido com a criança: fotografias, entrevistas com as antigas/antigos professoras/professores, pauta de reunião com os pais, relatórios, relatos dos pais, bilhetes, desenhos, pinturas e outras amostras dos trabalhos das crianças com comentários da/do professora/professor, dentre outros materiais que se julgar necessários para registrar o percurso da criança. As crianças também podem participar da elaboração de seu portfólio, tendo a/o professora/professor ou os pais como escribas ou utilizando outras linguagens, como o desenho.

Tendo em mão registros e dados concretos sobre as crianças, pode-se saber e ver quanto elas cresceram e quais as possibilidades para que continuem se desenvolvendo. Isso permitirá replanear o trabalho e as intervenções específicas que podem ser feitas nas interações que com elas forem estabelecidas na IEI.

– *Livro da vida* – É um tipo de avaliação coletiva que contém a história do grupo e seu percurso de aprendizagem durante determinado período, suas realizações, produções, avanços, dentre outros. Os registros são feitos coletivamente, tendo, em geral, a/o professora/professor como escriba.

4.6.6.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Instrumentos de trabalho da/do professora/professor* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- os instrumentos de trabalho escolhidos contribuam para a/o professora/professor perceber a singularidade e a integralidade das crianças, bem como para acompanhar e favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento;
- os instrumentos de trabalho contribuam para que as/os professoras/professores reflitam, analisem, revejam e reorganizem sua prática de cuidar e das crianças e de educá-las;
- o planejamento seja flexível para atender às situações imprevistas e aos interesses e necessidades mais imediatas que surgem no cotidiano.
- as/os professoras/professores não percam a intencionalidade das ações desenvolvidas, mesmo que estas não tenham sido previamente planejadas;
- a avaliação tenha caráter processual e coletivo, garantindo vários momentos, formas e diferentes canais de participação dos profissionais, das famílias e das crianças nesse processo;
- sejam previstas estratégias para garantir a participação de todas as crianças, tanto no planejamento quanto na avaliação;
- o registro seja compreendido como instrumento que permita reflexão e maior organização do pensamento e, ao mesmo tempo, como possibilidade de retratar e socializar as histórias dos sujeitos e da instituição.



4.6.7 *Organização dos profissionais e suas condições de trabalho*

Explicitar no PPP sobre a *Organização dos profissionais da Educação Infantil* significa tratar do perfil, da habilitação, das atribuições, da seleção, das condições de trabalho dos profissionais que atuam na IEI e de como esses elementos se articulam, interferindo na qualidade das ações desenvolvidas.

4.6.7.1 *A organização dos profissionais da Educação Infantil e suas condições de trabalho nos PPPs das IEIs de Contagem*

As múltiplas realidades encontradas nas PPPs das IEIs de Contagem, no que se refere à organização dos profissionais, não diferem das do restante do País. Há avanços, mas há também inúmeras dificuldades que revelam muitas discontinuidades e ambigüidades no campo legal, burocrático, institucional e ideológico que perpassa toda Educação Infantil.

A habilitação dos profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil foi, em parte, mencionada nos documentos e revela quem são eles e seus níveis de escolaridade.

Na Rede Pública há um quadro de profissionais que se divide em: vice-diretora/vice-diretor com nível superior, escolhida/escolhido em processo de consulta à comunidade escolar; pedagoga/pedagogo com habilitação em Supervisão/Orientação Escolar, atuando por turno nas IEIs; profissionais que atuam diretamente com as crianças: professoras/professores PEB1³ que atuam na EI, com formação mínima em magistério, mas que, em sua maioria, já têm curso superior e alguns com especialização em EI e assistentes de creche, com formação em nível médio, que atuam juntamente com o PEB1 nos CEIs; profissionais de natureza administrativa: auxiliar de biblioteca (nas instituições que possuem biblioteca) e auxiliar de secretaria, ambos com ensino médio completo; auxiliar de serviço escolar alfabetizado e agente escolar com Ensino Fundamental completo.

Na Rede Conveniada, as distorções são inúmeras, havendo uma situação bastante precária em grande parte das IEIs. Não há um quadro de pessoal definido. Em muitas, o profissional que atua diretamente com a criança tem somente o Ensino Fundamental, em outras, o Ensino Médio e algumas contam com professoras formadas em curso de Magistério. A formação em nível superior quase não existe. Aparece também a figura do voluntário, que ou se dedica a educar/cuidar as crianças, em muitos casos, sem partilhar dos PPPs de tais instituições, ou são médicas/médicos, psicólogas/psicólogos, dentistas, assistentes sociais que prestam serviços periódicos na instituição. Em algumas, há o coordenador pedagógico ou a presença esporádica de uma pedagoga contratada para orientar o trabalho da

³ A nomenclatura PEB1 é utilizada pela Secretaria Municipal de Educação, conforme a Lei n. 3. 367/2000, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Quadro dos Servidos da Educação e refere-se às/aos professoras/professores de Educação Básica que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

instituição. Em muitas, o quadro de funcionários se reduz a uma diretoria voluntária, aos profissionais que atuam diretamente com as crianças e auxiliares de serviço que cuidam da limpeza e da alimentação das crianças. As instituições que fizeram a opção contam com funcionárias do serviço terceirizado de alimentação escolar oferecido pelo Seduc mediante convênio com a Prefeitura do município. As que não optaram pelo serviço recebem os gêneros alimentícios.

A atribuição dos profissionais descrita em grande parte dos documentos do PPP da Rede Pública revela que não há distinção entre os fazeres do profissional que atua no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. As atribuições estão relatadas no Regimento Escolar das Escolas Municipais de Contagem, regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação em 2000, e que define os ordenamentos básicos da estrutura e funcionamento das escolas que compõem a Rede Municipal, sem se preocupar em caracterizar cada modalidade e desconsiderando as especificidades da criança pequena. Assim, o profissional que vai atuar na EI tem as mesmas atribuições daqueles que atuam no Ensino Fundamental.

Na Rede Conveniada, as atribuições dos profissionais praticamente não estão descritas nos documentos do PPP. Estas se evidenciam nos projetos em andamento e, em grande parte, revelam uma visão assistencialista, historicamente presente nas creches, e que ainda hoje marca o tipo de atendimento ofertado. Há, no entanto, instituições preocupadas com o perfil do profissional diante da necessidade de proporcionar experiências à criança que favoreçam seu desenvolvimento integral, incluindo educação e cuidados básicos.

É comum encontrar nos PPPs das IEs uma relação entre a faixa etária das crianças e o nível de escolaridade do profissional, isto é, quanto menor a criança, mais baixa a escolaridade do profissional. Essa distorção não está desatrelada da origem diferenciada das creches e pré-escolas, como afirma Sanches (2002): as creches, em grande parte criadas para atender crianças de 0 a 6 anos em período integral, estavam vinculadas ao sistema assistencialista e compensatório, destinado à população pobre, enquanto as pré-escolas, criadas para atender crianças entre 4 e 6 anos, em período parcial, tinham como objetivo prepará-las para o processo de escolarização formal. Essa dualidade assistência-educação repercutiu nas exigências de qualificação para o exercício de funções docentes e não docentes nas creches e pré-escolas, e, assim, direcionou o rumo da formação profissional para essa modalidade, até o advento da LDBEN. Apesar de a Lei n. 9.394/96, ao ser criada, estabelecer para atuação na EI formação mínima em Magistério, na modalidade normal, a ausência, até então, de uma dotação específica de recursos para que a EI se constitua nacionalmente em um atendimento, tal e qual prevê a lei, fez com que muitos municípios adotassem critérios dúbios ou se adequassem, em parte, ao que foi estabelecido pela legislação.

Sobre a seleção dos profissionais, os documentos pouco caracterizam essa questão. Entretanto, é possível constatar que o critério de seleção na Rede Pública é o concurso público de provas e títulos, como determina a lei. Ao ser realizado, não há um direcionamento específico para a seleção daqueles que irão atuar na EI, uma vez que o concurso é realizado para atender conjuntamente as demandas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além disso, não existem mecanismos que garantam a permanência deles em um ou em outro nível de ensino, gerando uma rotatividade/mobilidade que

acarreta descontinuidades no processo formativo. Outro problema é que, algumas vezes, a opção é feita pelo candidato não pelo desejo ou perfil para atuar na EI, mas, sim, levando em consideração a localidade da unidade escolar, a proximidade dela da sua residência ou a concepção errônea de que trabalhar com crianças pequenas é mais fácil.

Também nos PPPs das IEs da Rede Conveniada praticamente não se faz menção à seleção dos profissionais e quais critérios são utilizados para a contratação. Sabe-se apenas que há aqueles que possuem vínculo empregatício, outros são estagiários ou voluntários. Há também, nessas instituições, uma rotatividade grande ao final de cada ano letivo, que está relacionada à precariedade de condições oferecidas às/aos trabalhadoras/trabalhadores.

As questões relacionadas às condições de trabalho aparecem algumas vezes, mas não abarcam todas as dimensões existentes. Naqueles documentos onde são apontados alguns elementos, a dimensão mais comum se refere à formação continuada das/dos professoras/professores. Questões sobre jornada de trabalho e remuneração não são mencionadas nos documentos.

Nas instituições da Rede Pública, os profissionais estão incluídos no plano de cargos, carreira e vencimentos conquistado pelos servidores da educação, que está em processo de implementação. Quanto à jornada de trabalho, a carga horária definida é de 22h30 para as/os professoras/professores e pedagogas/pedagogos e 36 horas para os profissionais das funções administrativas e assistentes de creche.

Já nas instituições privadas, encontramos realidades que vão desde remuneração baixa, jornada de trabalho extensa, número insuficiente de professoras/professores, até a instabilidade referente ao vínculo empregatício. Mas há também aquelas que conseguem manter suas obrigações trabalhistas em dia, jornada de trabalho menos extensa e que buscam estratégias para garantir um quadro mais adequado de recursos humanos. Também é necessário ressaltar a tentativa dessas instituições de estruturar uma política de valorização das/dos educadoras/educadores, o que significa para tais entidades buscar parcerias com os mais diversos setores para alocar recursos a fim de garantir maiores investimentos não só em seus profissionais, como na estrutura física e na materialidade necessária para o atendimento qualificado das crianças.

Boa parte dos documentos menciona a formação continuada dos profissionais. Entretanto, é nos projetos em andamento que sua importância fica mais nítida. Parte dos PPPs chega a traçar uma proposta que se direciona às professoras/aos professores sem, contudo, explicitar ou articular claramente com a formação dos outros profissionais que atuam na instituição. Naqueles documentos ou projetos em andamento onde a formação está presente, é possível encontrar os seguintes indicativos:

- **Estratégias utilizadas** – Enquanto algumas IEs utilizam estratégias contínuas (grupos de estudo, de trabalho, formações contínuas) que estão associadas ao processo de (re)construção do PPP, outras trabalham com momentos esporádicos (cursos, palestras, encontros) que atendem às necessidades imediatas sem estabelecer uma relação direta com a (re)construção da proposta. Há, ainda, uma pequena parcela que aponta o acompanhamento sistemático do trabalho das/dos professoras/ professores, principalmente pela/pelo pedagoga/pedagogo, como estratégia de formação em serviço;

- **Concepções que norteiam a formação** – Uma boa parte das IEs opta por um modelo de formação que ora prioriza a prática por meio de cursos ou oficinas que enfocam sugestões de atividades ou vivências, acreditando que há uma passagem direta das atividades para o trabalho cotidiano com as crianças, ora elegem um modelo que privilegia a teoria por meio de estudos de textos e produções teóricas, acreditando que as/os professoras/professores farão a transposição imediata dessas teorias para a prática. Essa fragmentação entre teoria e prática não proporciona uma compreensão real do fazer pedagógico; ao contrário, cria uma ruptura que ou idealiza a criança pequena, ou a desconsidera como sujeito histórico cultural.

Outra vertente pouco relatada na prática e nos documentos dos PPPs refere-se à formação que tem como eixo a reflexão crítica da prática, que leva em consideração a complexidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos na prática cotidiana das/dos professoras/ professores.

As instituições também utilizam como modelo de formação o “repasso” de conhecimentos por meio “da/do professora/professor multiplicador”, que se torna responsável por transmitir os conhecimentos necessários para colocar determinada proposta em prática, o que pode gerar muitos equívocos na hora de traduzir o proposto em ações concretas.

- **Organização do tempo para formação** – Na Rede Pública é estabelecido um quantitativo de professoras/professores de acordo com o número de turmas, o que possibilita a organização do coletivo de forma a garantir um tempo de 20% a 25% da carga horária para planejamento, registro, avaliação, estudo individual e com os pares.

Também está previsto o dia escolar com a participação de todos os profissionais da instituição. Cabe ressaltar que para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 3 anos nos CEIs municipalizados, atualmente há um processo de reestruturação do quantitativo de profissionais, uma vez que tais instituições apresentam grandes dificuldades de estabelecer tempos de formação periódicos, dado o número insuficiente de profissionais existentes hoje.

Na Rede Conveniada, de modo geral, não está previsto nos PPPs tempo, na carga horária semanal para planejamento, estudo, registro e avaliação. Assim, a formação ocorre de forma menos freqüente e pouco sistemática. No entanto, algumas instituições têm buscado se organizar, mas esbarram principalmente na falta de um quadro de profissionais adequado.

- **Organização do espaço para formação** – Esse item aparece esporadicamente e quando é mencionado faz referência aos espaços formativos que podem ser utilizados fora da instituição. No geral, indicam a possibilidade de participação dos profissionais em cursos, palestras, seminários, oficinas e fóruns oferecidos pela Seduc. No entanto, não há apontamentos claros sobre a articulação dessas formações com o PPP da escola para além do “repasso” de conhecimentos.

- **Recursos materiais e culturais** – Encontramos realidades distintas nas IEs. Se, por um lado, há instituições que possuem um acervo bibliográfico mínimo com produções científicas na área da EI (vídeos, revistas e livros), por outro, em outras instituições a situação de precariedade de recursos materiais e a

dificuldade de acesso aos bens culturais se faz presente diariamente. Nota-se pouco investimento em recursos materiais para a consulta e estudo.

- **Recursos financeiros** – A Rede Pública conta com uma verba específica para a formação na instituição, mas nem sempre é especificado no PPP como e quando se utiliza esse recurso. Entretanto, há aquelas IEs que, anualmente, prevêm sua utilização, estabelecendo um cronograma das formações. Já na Rede Conveniada, as formações geralmente são oferecidas pela Seduc e a participação se dá por representatividade de professoras/professores, assim como a formação de seus gestores e coordenadoras/coordenadores pedagógicos.

Por fim, cabe ressaltar que a formação continuada aparece em poucas propostas como estratégia fundamental na constituição do perfil do profissional da EI. Algumas IEs até mesmo listam o que se espera da/do professora/professor, embora, no dia-a-dia, as práticas e posturas denunciem uma dicotomia entre o que se espera e o que na prática acontece. Percebe-se, principalmente pelos projetos em andamento, que é trabalhado freqüentemente nas instituições temas como o brincar na EI, as múltiplas linguagens, as teorias psicológicas. Porém abordagens filosóficas e sociológicas, as contribuições da neurociências, o cuidar/educar, a relação com a família e a comunidade, a diversidade de gênero, etnia e religião. Entretanto, as necessidades especiais das crianças pouco aparecem e demonstram como estes elementos ainda não são vistos como fundamentais na compreensão de quem são os sujeitos da Educação Infantil. Como afirma Nóvoa (*apud* MACHADO, 2002, p. 195), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

4.6.7.2 *Ressignificando o olhar sobre os profissionais da Educação Infantil e suas condições de trabalho nas IEs*

O reconhecimento do direito à educação para crianças pequenas pela LDBEN n. 9. 394/96, que define a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional e como primeira etapa da educação básica, possibilitou um novo olhar sobre a EI, concentrando as atenções nas condições necessárias para assegurar a qualidade nessa etapa educacional.

Nesse sentido, como afirma Sanches (2002), a LDBEN, ao incorporar as creches aos sistemas educacionais e exigir formação mínima em Ensino Médio na modalidade normal para o exercício do magistério na EI, provocou mudanças que esbarram na falta de regulamentação mais detalhada por parte dos municípios ou estados responsáveis pela oferta de EI, gerando inúmeros impasses, como a admissão de leigos, preconceitos relacionados à equiparação de funções e salários entre profissionais de creche e outros níveis educacionais, convênios diferenciados entre secretarias de assistência, de educação e as instituições. Além disso, a definição de projetos pedagógicos equivocados que desconsideram a participação do profissional em sua construção, a precariedade, a complexidade e a diversidade da infra-estrutura, dentre outros, fizeram com que a formação profissional se tornasse uma ferramenta indispensável, capaz de debater e enfrentar os entraves, uma vez que coloca no mesmo bojo da discussão atores, conceitos e opiniões.

Diante desse quadro, cada vez mais as IEs precisam analisar como a organização dos profissionais se reflete na ação cotidiana e propor estratégias para garantir a construção da identidade dos profissionais, da instituição e da própria EI, diante de tantas realidades. Isso significa repensar, reavaliar e discutir como esses elementos aparecem e se articulam no PPP, buscando referência no conhecimento construído cientificamente e na legislação pertinente.

Um dos pontos de reflexão refere-se às concepções que norteiam o processo de formação. Abordagens que supervalorizam a teoria ou a prática levam a um esvaziamento da discussão que se faz necessária para a consolidação de uma pedagogia específica para a Educação Infantil. De acordo com Silva (*apud* MIEIB. 2002, p. 52),

na perspectiva do desenvolvimento profissional, formar um professor reflexivo significa preparar os professores para que assumam o seu próprio desenvolvimento profissional (saberes – teóricos e conceituais) e que participem como atuantes nas políticas educativas, construindo assim sua identidade enquanto profissional da educação. Significa também, ser protagonista de sua própria história, autor e ator de sua prática pedagógica.

Então, instituir processos formativos na EI, em que a associação teoria e prática se represente como um ato crítico e reflexivo, requer, de um lado, incluir pressupostos científicos, históricos, políticos e sociais e, de outro, permitir um movimento “de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática à luz da teoria” (MICARELLO *apud* KRAMER, 2005, p. 148), evitando a ruptura entre essas duas dimensões que, ainda de acordo com o autor (p. 154), é agravada pela fragmentação do trabalho da/do professora/professor na sociedade neoliberal e pela precariedade do conhecimento produzido no campo acadêmico que, não raras vezes, desconsidera os atores educacionais e a realidade da sala de aula. Assim, a formação deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, em um movimento de reflexão e investigação, levando à construção de novos saberes.

Para garantir um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas que considerem a/o professora/professor, é preciso estabelecer estratégias de formação contínuas. Se a formação contínua supõe cursos, seminários, palestras, oficinas, com certeza não se restringe a isso. A forma desconexa como muitas formações acontecem é um fator preocupante. Cursos esporádicos e esparsos que não são norteados por um eixo acabam correndo o risco de não se traduzirem em ação efetiva de (re)construção do PPP para garantir a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas.

Nessa perspectiva, a dinamização da formação pedagógica necessita de um olhar criterioso sobre os tempos e os espaços destinados a esse processo. É preciso que o tempo seja distribuído de forma a garantir espaços mais coletivos para realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes sobre os problemas e as dificuldades na busca de soluções. Assim, precisa ser previsto tempo na carga horária dos profissionais para essas reuniões, além da frequência a cursos e palestras que, de fato, possam contribuir para a (re)construção do PPP.

Na Rede Pública, a Resolução n. 3 do CNE, de 8 de outubro de 1997, que no parágrafo IV do artigo 6º fixa diretrizes para os planos de carreira e remuneração para o magistério, é bem clara ao estabelecer tempos de atividades para os docentes do magistério público:

IV – a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação de trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

A professora Stefânia Padilha, educadora infantil da Rede Municipal de educação de Belo Horizonte, traz elementos que nos ajudam a problematizar sobre os tempos e espaços de formação na EI e de sua relação com a reflexão do fazer cotidiano:

Nas reflexões do coletivo da escola, é uma luta, por exemplo, definir até onde a interminável contação de caso das crianças nos ajuda a entendê-las, como lidar com o tempo, sempre insuficiente para tantas prioridades e onde buscar os fundamentos teóricos que ajudariam entender a nossa prática cotidiana. [...] Cada uma de minhas colegas ao se colocarem traz a marca se suas histórias de vida, seus percursos profissionais, suas características pessoais, o que implica constantes trocas, negociações e construção de acordos possíveis. Assim, o Projeto Político-Pedagógico vai se constituindo e o seu registro vai tendo o lugar do vivido [...]. Nos movimentos sociais e nas campanhas de minha categoria tenho aprendido muito, mas vou dizer da ação da Secretaria Municipal de Educação. Com certeza minha experiência tem sido bastante positiva. Foram várias as oportunidades de cursos, palestras, seminários, promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação que se constituíram como momentos ricos de aprofundamento e desequilíbrio. No entanto, considero muito mais efetivas as discussões realizadas na escola. Considero um privilégio a oportunidade de contar com a contribuição de bons profissionais na discussão concreta, palpável de nossas dificuldades e descobertas. [...] É no nosso hábitat que as discussões têm contexto, cheiro, cor, sabor e até dor. Fora de lá é sempre um 'estar se expondo com recortes' podendo ocorrer constrangimentos, mal entendidos, superficialidade [...]. (REVISTA CRIANÇA, 2002, p. 6-7)

Assim, a formação acontece em vários lugares e tempos e traz para as IEs um grande desafio: proporcionar momentos formativos nos quais sejam garantidas a constituição da identidade profissional e a construção de saberes indispensáveis ao trabalho com crianças pequenas. Kramer (*apud* MACHADO, 2002) amplia ainda mais a discussão, incluindo a importância não só da formação inicial, daquela que acontece nos movimentos sociais e sindicais, do interior da escola, mas também da formação cultural que pode favorecer

experiências com a arte em geral, como aquela capaz de humanizar e nos fazer ir além da dimensão didática, vendo o cotidiano como a história ao vivo.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da discussão coletiva das temáticas abordadas nas propostas de formação, que devem partir de uma concepção de infância e de Educação Infantil que, por sua vez, oriente os conhecimentos, habilidades e competências do profissional, delineando, assim, seu perfil. Portanto, ao considerarmos a complexidade e a especificidade da criança pequena, formar professoras/professores de Educação Infantil exige um olhar mais amplo que abarque a criança como sujeito, que se desenvolve e aprende por vários processos e que necessita não só ser educada, mas também cuidada. Dessa análise decorre a necessidade de ampliar os temas, incorporando os olhares da filosofia, da sociologia, das pedagogias para a infância, da neurociência e, ainda, do cuidar/educar, da relação com a família e a comunidade, além do brincar, das múltiplas linguagens, da inclusão social e outras temáticas que nos fazem compreender que a criança é um sujeito histórico, social e cultural dotado de capacidades e habilidades.

Diante da complexidade que envolve o trabalho de cuidar/educar crianças pequenas, é necessário, então, discutir a construção da identidade do profissional. O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil/MEC) sugere alguns aspectos fundamentais ligados ao perfil do profissional:

- reconhecer-se como profissional da educação;
- promover a educação para a cidadania, para a paz e a solidariedade humana;
- compreender a Instituição de Educação Infantil como espaço coletivo, em parceria com a família e a comunidade, de educação e cuidado de crianças com idade entre 0 e 6 anos;
- promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na IEI;
- comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar das crianças e educá-las;
- dominar estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo.

Assim, é preciso compreender que há uma especificidade profissional da/do professora/professor que atua na Educação Infantil cuja pouca clareza, em relação a esta especificidade, se reflete na organização da proposta curricular e na oferta de cursos esporádicos que não dialogam com as práticas pedagógicas.

Ressalte-se que garantir as condições de trabalho necessárias (jornada de trabalho, remuneração, planos de carreira, formação inicial e continuada) é uma discussão que não pode estar circunscrita às IEIs, como se elas fossem desvinculadas de um sistema educacional. Tanto as instituições de caráter público como as de caráter privado devem recorrer às instâncias representativas (fóruns, movimentos, sindicatos) para, por

meio delas, estabelecer interações e diálogos com o Poder Público para que todos se empenhem na busca de uma Educação Infantil de qualidade.

Assim, enfrentar os desafios referentes à formação, profissionalização e valorização dos profissionais da EI é uma tarefa do Poder Público (federal, estadual e municipal), das IEs, das instituições de formação de profissionais, das/dos professoras/professores e de todos os profissionais dessa área.

4.6.7.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *A organização dos profissionais e suas condições de trabalho* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- haja vinculação entre a formação continuada dos professores e o processo de elaboração do PPP, possibilitando a construção da identidade dos profissionais e da própria instituição;
- seja levada em conta a história de vida dos profissionais que atuam na IEI;
- sejam instaurados o diálogo e o trabalho coletivo na elaboração e na implementação do PPP;
- o conhecimento seja construído com base na articulação entre teoria e prática, em um processo de reflexão contínua;
- seja prevista uma carga horária para a formação das/dos professoras/professores no PPP da IEI;
- haja regularidade e continuidade nas atividades de formação;
- sejam criados espaços para a formação continuada também dos profissionais não docentes;
- sejam feitos investimentos na aquisição de acervo bibliográfico para consulta e estudo dos profissionais;
- no processo de formação continuada das/dos professoras/professores, a inclusão seja tratada de forma a possibilitar o redimensionamento da prática pedagógica por meio da ação e reflexão constantes.



4.6.8 *Organização do trabalho com a família*

Tratar da participação da família no PPP da IEI significa explicitar maneiras de a família participar efetivamente da instituição, tanto numa perspectiva institucional mais ampla, com a criação de canais permanentes de participação, quanto no desenvolvimento do trabalho cotidiano da/do professora/professor envolvendo a comunicação constante e o acompanhamento das ações desenvolvidas com os grupos de criança.

4.6.8.1 *O trabalho com a família nos PPPs das IEIs de Contagem*

Ao analisar os PPPs e acompanhar o desenvolvimento das propostas em andamento nas IEIs, percebe-se que pouquíssimas instituições realizam encontros em que as famílias e a comunidade participam de experiências mais abertas e coletivas. Também não há registros de canais de participação permanentes, envolvendo pais, mães e responsáveis e professoras/professores, como colegiados, associações, conselhos, comissões e outros em que as vozes dos pais, mães ou responsáveis são ouvidas diretamente ou por meio de representações eleitas no coletivo das famílias. De maneira geral, os responsáveis pelas crianças também não discutem coletivamente as questões relacionadas ao processo educativo das crianças e outras questões também significativas para eles.

Verifica-se que em grande parte das IEIs de Educação Infantil a participação da família e da comunidade ocorre nas festas juninas, festas da família, gincanas, feiras de cultura, festas folclóricas e, sobretudo, nas apresentações das quais as crianças participam, especialmente nas datas comemorativas já predefinidas e organizadas pela instituição. Nesses eventos, os pais, mães ou responsáveis são convidados para assistir a apresentações e, raramente, para participar na organização e realização da atividade. Isso não permite que eles se percebam como sujeitos e parceiros na educação das crianças.

A festa da família, citada anteriormente, merece destaque, uma vez que é realizada na maioria das unidades, em substituição à festa das mães (em maio) e dos pais (em agosto). Com essa organização, constata-se que já são criadas nas instituições oportunidades para que os profissionais envolvidos no processo de educação das crianças pequenas ampliem seu conceito de família e compreendam que devemos conviver com todas as famílias, respeitando-as sem exclusões, independentemente das formas como elas se estruturam e se organizam.

Na maioria das creches e pré-escolas, é realizada uma reunião no início do ano para apresentar aos pais, às mães ou aos responsáveis pelas crianças as/os professoras/professores as normas da instituição, o espaço físico e as propostas de trabalho que serão desenvolvidas.

Poucas instituições convidam os familiares para opinar sobre as propostas de trabalho da IEI ou lhes oportunizam o conhecimento dos direitos que lhes são garantidos por lei. Essas práticas evidenciam que as IEIs, em sua maioria, já se preocupam em informar aos pais, mães e responsáveis sobre o trabalho que desenvolvem com as crianças, mas ainda não os envolvem em momentos importantes, tais como a organização e a estruturação deste trabalho. Constata-se também que algumas IEIs realizam reuniões em horários que possibilitam a presença do maior número de familiares e que, embora em alguns locais a presença seja bastante significativa, a forma como esses encontros acontecem não favorece a troca de conhecimentos e informações. São feitos apenas comunicados parciais e tradicionais a respeito das crianças, sendo que as questões colocadas, na maioria das vezes, dizem respeito ao comportamento delas. Assim, os pais, mães e responsáveis acabam sendo tratados como seres passivos, que são convidados para as reuniões para participar apenas como ouvintes.

Em algumas IEIs, nesses momentos são feitos relatos sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças, mas, como o tempo é todo utilizado para falar das aprendizagens, não resta oportunidade para que os familiares falem também sobre o que observam em relação ao desenvolvimento da criança, seus desejos, suas expectativas. São criadas poucas oportunidades para que os familiares possam avaliar e dar sugestões sobre o trabalho desenvolvido na instituição.

Vale destacar que algumas instituições organizam encontros noturnos com as famílias para discutir e estudar sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, a importância da participação das famílias ou sobre os direitos das crianças. Entretanto, na maioria das IEIs esses encontros são diurnos. Dessa maneira, pais, mães e responsáveis que trabalham durante o dia ficam impossibilitados de acompanhar o trabalho desenvolvido, sentindo-se cada vez mais inseguros e afastados das instituições.

A maioria das creches e das pré-escolas tem dificuldade em reconhecer que, também ali, no seu cotidiano, as crianças e seus familiares têm direitos, dentre os quais o de se sentirem acolhidas, independentemente das suas opções religiosas. É importante dizer que, na maioria das instituições, tanto em encontros realizados com familiares quanto no início das atividades diárias com as crianças, os profissionais fazem orações das religiões Católica e Evangélica. Entretanto, as demais religiões, como as de origem africana e outras, são ignoradas como se todos tivessem as mesmas crenças.

Além desses momentos de oração, algumas instituições cedem seu espaço físico para que as famílias realizem cultos evangélicos ou aula de catecismo, mas as famílias que têm outras opções religiosas não encontram esse espaço.

No que diz respeito à entrada das crianças na IEI, na maioria das instituições, os pais, mães ou responsáveis acompanham as crianças somente até ao portão e, numa pequena minoria de IEIs, é permitido que os familiares acompanhem as crianças até ao espaço organizado para recebê-las. Nessas instituições, os familiares sentem-se mais acolhidos e essa entrada permite maior diálogo entre os profissionais e as famílias.

Em pouquíssimas instituições, os familiares participam na organização da entrada, do recreio e da saída das crianças e, também, em uma minoria, os pais, mães e responsáveis podem, no momento em que

vão buscar seus filhos, entrar no prédio, encontrar-se com a criança e conversar com as/os professoras/ professores para saber quais foram as experiências que as crianças tiveram naquele dia, bem como a reação deles diante dessas experiências.

A comunicação com os familiares ocorre por meio de alguns instrumentos: fichas de matrícula, contendo dados sociais e de saúde, relatório de avaliação do desenvolvimento da criança e portfólios, como sugere o Referencial Curricular da Educação Infantil de Contagem (CONTAGEM, 2004). Já algumas poucas IEIs utilizam, além dessas formas de comunicação, uma agenda, na qual são colados bilhetes, circulares e escritos os recados e lembretes. Outras colam os bilhetes nos murais da portaria ou enviam-nos em pulseiras confeccionadas com papel colorido, que são colocadas no braço das crianças ou em palitos de picolé.

Existem algumas IEIs que têm buscado a participação das famílias nas atividades cotidianas realizadas com as crianças, como organização de festas, oficinas de docinhos, flores, confecção de brinquedos, recreios orientados, gincanas, jogos de futebol, dentre outras atividades. Fazem também entrevistas com pais, mães, avós e/ou outras pessoas da família e visitas aos locais de trabalho dos pais, das mães e dos responsáveis. Essas instituições, ao envolverem os adultos no trabalho educativo, tornam as atividades mais significativas para as crianças.

Além de todos esses momentos que algumas instituições organizam para acolher os pais, as mães ou os responsáveis e as crianças, observa-se também a preocupação com o momento de adaptação das crianças e das famílias novatas. Muitas já perceberam que esse período precisa ser cuidadosamente planejado, para promover a confiança e o conhecimento mútuo. Assim, convidam os familiares a participar das atividades da “rodona”, onde brincam, cantam, dançam e contam histórias. Porém, raramente, as famílias participam de recreios orientados e de atividades desenvolvidas nos parquinhos e em outros espaços.

Poucas instituições entendem que, às vezes, é necessário ampliar o tempo para essa adaptação e organizam esse momento para além da primeira semana, permitindo aos pais, às mães ou aos responsáveis das crianças que não se adaptaram que tenham mais tempo na instituição. Vale lembrar que, para cada criança e para cada família, esse processo ocorre de maneira diferente e algumas delas precisam de um tempo maior para adaptar-se.

A maioria das IEIs ainda precisa compreender que a confiança e o respeito mútuo vão depender da maneira como for conduzido e organizado esse tempo e, muitas vezes, é preciso organizá-lo também durante outros períodos e após feriados prolongados.

Diante das ações desenvolvidas nas IEIs do município, na tentativa de maior entrosamento com a família, percebe-se que as creches e as pré-escolas já iniciaram essa construção. Entretanto, fica evidente que as formas tradicionais desenvolvidas nas instituições ainda não garantem a participação ativa da família na construção e no desenvolvimento de seus PPPs e, dessa maneira, ainda não foram suficientes para consolidar uma efetiva parceria.

4.6.8.2 *Ressignificando o olhar em relação ao trabalho com a família nas IEIs*

Na perspectiva de construir uma parceria efetiva com a família, é necessário que os profissionais conheçam individualmente cada criança: de onde veio, suas crenças, o que sente, o que quer, o que pensa sobre si e sobre os outros, suas esperanças e também seus direitos que são garantidos em lei, fazendo delas também sujeito de direitos.

A Constituição Federal, em seu artigo 227, afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Além da Constituição Federal, a LDBEN, em seu artigo 29, preconiza:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desse modo, a Educação Infantil, ao ser compreendida como a primeira etapa da educação básica e tendo revelada a sua finalidade, apresenta às instituições o grande desafio de realmente fazê-lo em complementação à ação da família. Nesse sentido, é preciso ter claro que a construção de uma educação de qualidade passa por uma ação conjunta entre família e IEI.

Para caminhar nessa direção, os profissionais das instituições precisam estar dispostos a conhecer também a origem e a história das famílias das crianças: como elas se estruturam, suas crenças, sua religiosidade, seus modos e condições de vida, seu trabalho, suas formas de lazer, seus valores, seus costumes, seus hábitos, suas dúvidas e incertezas, bem como suas necessidades e exigências em relação à instituição educativa.

Todavia, pode-se verificar que esse conhecimento não se constrói facilmente e sem conflitos. O olhar das instituições em relação às famílias precisa ser ampliado, na busca da compreensão de que as transformações sociais e econômicas pelas quais tem passado a sociedade brasileira interferem nas suas relações com as crianças. Muitas famílias convivem com o desemprego ou com subempregos, baixos salários, jornadas de trabalho exaustivas, a maioria das mulheres passou a trabalhar fora, aumentou o número de separações conjugais, o número de famílias chefiadas por uma só pessoa, principalmente por mulheres, em sua maioria solteiras que trabalham fora e enfrentam uma dupla jornada de trabalho, as condições precárias de moradia, alimentação inadequada, dentre outros fatores, influenciam fortemente

a vida das famílias das quais as crianças são oriundas, provocando, inevitavelmente, modificações na ordem afetiva e em seu cotidiano.

Essas mudanças também influenciaram a composição dos arranjos familiares. Dessa maneira, para que a parceria entre as instituições e familiares seja possível, é necessário que os profissionais atuantes na Educação Infantil considerem a diversidade com que as organizações da família se apresentam.

Nessa diversidade,

há famílias compostas por pai, mãe e filhos, outras nas quais apenas a mãe é a única responsável pelas crianças, aquelas em que os avós são responsáveis pelos netos e atualmente, também, encontramos a união de pessoas do mesmo sexo, que apesar de não ser uma união oficialmente legalizada no Brasil, existe e essas pessoas estão entre as pessoas responsáveis pelas crianças da Educação Infantil (PROINFANTIL/MEC, 2006, p.26).

Embora a forma de organização da família tenha se modificado, esta continua sendo uma instituição fundamental no processo educativo das crianças. Isto é, é na família que a criança inicia sua educação, a construção de sua identidade e recebe as primeiras influências de sua cultura. É sobretudo por meio dela que a criança é apresentada ao mundo e que o mundo lhe é apresentado.

Em outras palavras, ao chegarem à instituição, as crianças já trazem uma história de vida construída com a família e com a comunidade na qual estão inseridas. Contudo, fica evidente que a responsabilidade pela formação das crianças em sua integralidade, para que elas sejam cidadãs participativas, atuantes, conscientes de seus deveres e direitos, é de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, a família, a comunidade, o Estado e as Instituições de Educação Infantil.

Desse modo, fica claro, também, que quanto mais forte for a parceria entre família e instituição, mais positivo e significativo será o resultado na formação do sujeito. Estudos comprovam que a criança aprende o tempo todo, nos mais diversos momentos que a vida lhe oferece, e, dessa forma, nenhum espaço substitui o outro.

Vale destacar também que, juntas, famílias, comunidade e instituições podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão ao encontro das necessidades das crianças, das famílias e das instituições.

Evidenciada a importância de todos no processo educativo das crianças de 0 até 6 anos, fica claro que a participação das famílias e da comunidade no cotidiano das IEs não pode se limitar apenas a festas, encontros periódicos e outros momentos organizados *a priori* pelas instituições ou somente em formas de comunicação tradicionais. Familiares e comunidade devem participar também na organização desses encontros e eventos. A comunidade e a família, sobretudo, têm o direito e a responsabilidade de participar da construção e da implementação dos PPPs das Instituições de Educação Infantil.

Na verdade, essa participação, prevista desde 1988 na Constituição Federal, está garantida também na LDBEN n. 9. 394/96, em seus artigos 12 e 13, que definem como incumbências das instituições e dos profissionais “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e “colaborar com as atividades e articulação da escola com as famílias e comunidade”. Essa participação está também garantida no Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seu artigo 53, que determina: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Diante da garantia dessa participação, as IEs devem, portanto, organizar, juntamente com os familiares e comunidade, encontros abertos nos quais possam ser tratadas questões que vão além de informar sobre o comportamento e o desenvolvimento das crianças. Nesses encontros, precisam ser discutidas questões significativas para as famílias ingressantes conhecerem as outras famílias; assuntos relativos à diversidade religiosa; questões referentes à educação das relações étnico-raciais, à inclusão social, à inclusão de pessoas com deficiência; decisões sobre questões referentes à organização de passeios, eventos; dentre outros assuntos interessantes.

Como se vê, havendo meios de participação abertos a toda comunidade, é possível ampliar a participação das famílias, propiciando, assim, a inclusão de todos, além de oferecer condições para uma reflexão mais ampla e também contribuir para que os pais, mães ou responsáveis se tornem mais ativos no cotidiano das instituições e melhorem o relacionamento com seus filhos. Várias pesquisas mostram que quando os profissionais da Educação Infantil incluem os familiares na rotina de trabalho, estes, sentem-se mais confiantes, aumentando sua interação com as crianças.

Faz-se necessário afirmar, ainda, que as famílias de todas as crianças inseridas nesse contexto de diversidade étnico-racial e cultural precisam se sentir acolhidas nas instituições, assim como os profissionais da Educação Infantil devem incluí-las nas discussões e eventos realizados com os familiares, oferecendo-lhes oportunidades para contar sua história e compartilhar com outras famílias valores, histórias, e conhecimentos.

Dessa forma, as instituições estarão trabalhando, desde já, o que é previsto na Lei n. 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, que em seu art. 26 estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. Assim, além de compartilhar com os familiares e com a comunidade a importância do reconhecimento e da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros, as IEs estarão, junto com as famílias negras e brancas, promovendo encontros para aprendizagens, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa e igualitária, uma vez que a Constituição Federal, em seu artigo 3º, IV, prevê “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. ”

Não resta dúvida de que a construção da parceria família/escola/comunidade é necessária e urgente. Contudo, a construção dessa parceria não é fácil, porque envolve ampla discussão mediada por conflitos e busca de consensos em lugar de imposições; ainda assim, ela parece ser a mais adequada, principalmente se o que norteia o trabalho for a busca de uma educação de qualidade para todas as crianças.

4.6.8.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP das IEIs o item sobre *Organização do trabalho com a família* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- sejam consideradas as diversas estruturas e formas de organização familiares;
- sejam organizados, na instituição, espaços para que as famílias compartilhem e discutam suas expectativas, dificuldades e críticas em relação ao trabalho da IEI;
- a família seja envolvida nas atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças no cotidiano das IEIs;
- seja respeitada a diversidade cultural, étnico-racial, religiosa e sexual das famílias;
- as famílias participem da construção dos PPPs nas IEIs;
- as famílias participem da organização de eventos e nas tomadas de decisões;
- sejam abertos espaços para que as famílias conheçam os direitos das crianças e criem instrumentos que assegurem esses direitos;
- o período de adaptação seja organizado tendo em vista o acolhimento das crianças e de suas famílias;
- as famílias participem dos processos de decisão;
- as famílias sejam informadas sobre todos os processos relativos ao cuidar e educar nas IEIs e que possam acompanhar todos os momentos desse processo.



4.6.9 Organização da articulação com a comunidade

Explicitar no PPP das IEs a articulação com a comunidade do ponto de vista institucional significa pensar em formas de organizar a busca de conhecimento sobre a comunidade próxima e sobre a cidade, de maneira mais ampla, tendo em vista o estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições públicas e privadas, possibilitando, assim, que as crianças sejam beneficiárias de todos os bens e serviços disponíveis.

Pensar nessa articulação do ponto de vista do trabalho cotidiano significa explicitar as várias formas de possibilitar às crianças, simultaneamente, a construção do sentimento de pertencimento a uma comunidade próxima que as reconhece e as protege, e o significado de ser cidadão, na perspectiva de pertencer a uma cidade que garante seus direitos fundamentais.

4.6.9.1 A articulação com a comunidade nos PPPs das IEs de Contagem

Nos PPPs das IEs de Contagem, a relação com a comunidade em geral é tratada, mas em todos os documentos os objetivos e metas apresentados não se diferenciam substancialmente.

A maioria dos documentos aponta uma visão de comunidade com o mesmo significado de família das crianças, em alguns casos, ampliando para o bairro e redondezas. Essa limitação tem origem no fato de que as famílias, na maioria das vezes, são percebidas como espaços de proteção. A comunidade mais ampla é vista como lugar onde as relações sociais estão bastante “deterioradas” e limitadas pelo aumento da violência, desemprego e condições precárias de vida dos grupos sociais, no entorno dos prédios das instituições.

Em razão dessa limitação, a cidade, com seus espaços culturais e de lazer, parece não pertencer à comunidade.

De certa forma, a Resolução n. 11/2002 direciona para as abordagens que têm sido feitas neste subitem, uma vez que indicam o tratamento conjunto dos dois aspectos: família e comunidade. Seguindo essa orientação, que aproxima e mesmo identifica família e comunidade como se fossem a mesma coisa, as IEs restringem sua ação ao trabalho com as famílias das crianças atendidas pela IEI.

Existem, assim, nos PPPs, muitas propostas que têm como objetivo a criação de situações envolvendo os pais, as mães e responsáveis, tais como palestras, confraternização e recreação ou outras que buscam a integração escola com a comunidade por meio de festas, como as juninas, do folclore, da família, ou as manhãs esportivas, aniversários da escola e outras comemorações.

Alguns PPPs referem-se à cessão do espaço da IEI para a comunidade realizar cultos religiosos, catequese, encontros, reuniões e palestras; promover o esporte junto com a comunidade; funcionar a escolinha de futebol; dentre outros.

Outros documentos centram suas propostas mais nas atividades cotidianas que favorecem a relação com a comunidade próxima, como: localizar as casas onde as crianças moram; fazer excursões pelo bairro observando e descrevendo os diferentes tipos de casa existentes na comunidade; sair com o grupo pelo bairro para observar e descrever os estabelecimentos comerciais da comunidade, tais como padaria, farmácia, supermercado; dramatizar cenas da vida da comunidade. Além disso, alguns PPPs descrevem algumas sugestões de atividades que envolvem conversas com os profissionais da comunidade, tendo como objetivo conhecer suas profissões.

Embora não conste nos documentos, na prática, é comum as IEIs abrirem espaço para muitas atividades da comunidade, como reuniões para solução de problemas comunitários, relacionados ao saneamento básico, como combate aos ratos; ou de saúde pública, como a vacinação e a dengue; dentre outros. Poucas instituições, entretanto, incorporam essas atividades aos PPPs e às atividades pedagógicas com as crianças como forma de trabalhar sua curiosidade sobre essas ações da qual são público-alvo e como forma de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo.

Também as articulações existentes com os postos de saúde não são mencionadas nos PPPs, uma vez que, em geral, constituem-se em ações pontuais, realizadas por iniciativa pessoal das direções ou de outros profissionais, em razão das necessidades cotidianas do trabalho com as crianças pequenas.

4.6.9.2 Resignificando o olhar em relação à articulação com a comunidade nas IEIs

Para tratar das articulações com a comunidade nos PPPs das IEIs, em primeiro lugar, é necessário redimensionar o conceito de comunidade, ampliando-o para espaço onde vivem as crianças e suas famílias, na perspectiva da cidade como território que deve ser ocupado não apenas geograficamente, mas, também, do ponto de vista sociocultural.

Nesse sentido, as IEIs, ao organizarem nos seus PPPs as formas de articulação com a comunidade, deverão buscar elementos para refletir e formular propostas que efetivamente possibilitem ampliar, integrar e usufruir os bens e serviços da cidade e, sobretudo, ampliar o universo cultural das crianças, de suas famílias e da própria IEI.

Dessa forma, pensar na articulação da IEI com a comunidade numa perspectiva institucional não é apenas levar em conta o território do bairro, no entorno da escola no qual a comunidade está circunscrita. É necessário pensar em uma rede de relações que se inicie na criança, passe pela família, expanda-se para o bairro, chegando até a cidade. Para tanto, é necessário não apenas conhecer as pessoas, mas as instituições culturais e organizativas dos grupos que fazem parte dessa comunidade.

Assim, é importante que, no processo de elaboração do PPP, se discuta sobre formas de proceder a um mapeamento tanto da comunidade próxima quanto daquela que constitui a cidade, com o objetivo de buscar estratégias que enriqueçam o trabalho da IEI, estabelecendo trocas e promovendo o desenvolvimento de ações intersetoriais. Por exemplo, o grupo de capoeira do bairro pode vir regularmente à IEI fazer apresentações para as crianças? Esse mesmo grupo pode utilizar o espaço da IEI para oferecer um curso de capoeira para a comunidade? É possível estabelecer um termo de compromisso com a biblioteca da cidade para que as crianças possam freqüentá-la uma vez por semana? A Casa de Cultura pode firmar um termo com a IEI oferecendo uma programação cultural mensal à qual as crianças teriam acesso? A empresa de ônibus do bairro pode oferecer mensalmente um ônibus para que as crianças possam sair do espaço institucional e conhecer pontos turísticos da cidade ou realizar programas culturais? O posto de saúde do bairro pode se comprometer em atender e/ou encaminhar todas as emergências da IEI? O saguão de um hotel, de um banco ou de um shopping pode ser utilizado para a realização de uma exposição de trabalhos das crianças da IEI? A IEI pode oferecer seu espaço à associação do bairro ou o grupo de jovens para promover seus encontros?

Ao planejar o trabalho pedagógico cotidiano com a criança, é necessário verificar que, na sociedade contemporânea, as crianças vivem em contextos nos quais as diversidades e adversidades estão presentes nos aspectos socioeconômico, cultural e natural. É preciso também remeter-se ao fato de que o acesso às informações de todo tipo chegam às crianças pelos meios de comunicação, sobretudo pela televisão, e que é assim, por meio dessas e de outras mediações, que elas vão se constituindo e compreendendo o mundo. A família e a comunidade próxima não conseguem, sozinhas, selecionar e organizar as informações que as crianças recebem e oferecer outras alternativas culturais não massificadoras. Nesse contexto, o papel da instituição educativa se amplia e a/o professora/professor precisa atuar também como mediador cultural, cujas ações vão desde trazer para dentro da escolas as organizações, grupos e pessoas da comunidade que têm histórias e conhecimentos que podem ser articulados às atividades significativas ou aos projetos que estão sendo desenvolvidos com as crianças, até as possibilidades de conhecer junto com elas a cidade e seus espaços culturais: biblioteca, museu, parques, praças, igrejas, monumentos, exposições e pessoas, de forma intencional e planejada.

É importante que se tenha claro, também, que se por um lado é fundamental ampliar as vivências das crianças para além da comunidade próxima, por outro, é necessário perceber a importância de se trabalhar o contexto sociocultural que a criança reconhece como seu e de seus familiares. Dessa maneira, é papel da IEI mediar esses dois mundos, aparentemente tão distantes, mas que precisam se constituir em referências fortes na formação cultural das crianças.

Um projeto educativo com uma boa articulação comunitária precisa combater as visões e representações estereotipadas sobre as famílias das camadas populares e trabalhar com a possibilidade da compreensão da IEI como espaço público. Deve reconhecer os direitos de todos, valorizando-os como cidadãos e membros da comunidade. Os profissionais das IEIs, como articuladores do PPP, precisam concretizar essas ações tornando a instituição mais aberta à comunidade.

É importante ressaltar que as condições necessárias para que as IEIs públicas se organizem melhor estão garantidas por meio de recursos financeiros previstos para o trabalho de campo. Sendo assim, poderão prever no PPP momentos nos quais se amplie a visão de comunidade e as crianças tenham possibilidade de conhecer os espaços da cidade onde moram.

Para as IEIs da Rede Privada, torna-se importante garantir condições para que as crianças possam conhecer e vivenciar os espaços de cultura e lazer da cidade como espaços educativos importantes. Essas ações podem até mesmo ser realizadas em parceria com as famílias.

Outro aspecto importante no levantamento de potencialidades da comunidade é conhecer os equipamentos públicos de saúde, de assistência, de proteção, segurança, de cultura e lazer que podem ser utilizados pela instituição de Educação Infantil.

Num passo mais à frente, os PPPs podem explicitar momentos mais abertos à comunidade, até mesmo no planejamento de atividades significativas para as crianças, em que se convidam familiares e outras pessoas moradoras da comunidade para participar. Estar aberto a conhecer a comunidade pode ser muito rico e prazeroso para as crianças, que se vêem reconhecidas e valorizadas no cotidiano da IEI pela presença de pessoas de seu contexto sociocultural fazendo parte das atividades da instituição.

Nesse ponto, essas atividades podem ser ricas também para as/os professoras/professores, que ampliam o conhecimento sobre aquela realidade, uma vez que, na maior parte das vezes, não moram no bairro.

4.6.9.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Organização da articulação com a comunidade* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- o conceito de comunidade seja ampliado, abarcando toda a cidade;
- a IEI busque formas de conhecer a comunidade próxima e as potencialidades da cidade, no que se refere aos aspectos culturais, organizacionais e de serviços, com vista à ampliação e à integração com outros setores;
- nos projetos de trabalho desenvolvidos com as crianças e nas atividades significativas que realizam se busque construir o conhecimento fazendo uso dos recursos da comunidade próxima e da cidade, além de outros trazidos por outras diferentes fontes;
- seja feito o levantamento dos equipamentos públicos existentes nos vários setores: saúde, assistência, segurança, proteção, cultura, esporte e lazer, tendo em vista a realização de parcerias.
- o trabalho com as crianças seja planejado na perspectiva de integrar as ações cotidianas da IEI a uma perspectiva de cidade que educa.

4.6.10 Organização da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

Explicitar sobre a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental no PPP da IEI significa:

- do ponto de vista institucional, apontar possibilidades de diálogo interno entre esses dois níveis educacionais – no caso da escola que atende a EI e o EF – ou da IEI com escolas onde as crianças costumam ingressar após o término dessa primeira etapa da Educação Básica;
- do ponto de vista do trabalho cotidiano da/do professora/professor com as crianças, pensar em estratégias e atividades que possibilitem a continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e facilitem esse “ritual de passagem”.

4.6.10.1 A articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental nos PPPs das IEIs de Contagem

As IEIs da Rede Pública municipal, do ponto de vista institucional, não são autônomas, tendo em vista que são vinculadas administrativamente às escolas de Ensino Fundamental. Isso traz implicações que influenciam na articulação das instituições públicas com o EF.

Um exemplo dessa articulação é o momento de escolha dos dirigentes pela comunidade escolar, uma vez que os pólos com endereços diferentes e centros de Educação Infantil da Rede Pública escolhem os vice-diretores dessas instituições, numa ação conjunta com a escola de Ensino Fundamental. Outro, refere-se à utilização dos recursos do caixa escolar e prestação de contas.

Essas vinculações formais têm se constituído pontos de tensionamento em algumas escolas e, em outras, têm possibilitado articulações entre os dois espaços institucionais, favorecendo o encaminhamento das crianças de um nível a outro de ensino.

Cabe destacar, ainda, que o cadastro para o Ensino Fundamental das crianças da Rede Pública que freqüentaram a Educação Infantil, ou não, é realizado pelas famílias nas escolas de Ensino Fundamental em datas predeterminadas. O encaminhamento das crianças da EI para as escolas de Ensino Fundamental é realizado por zoneamento (endereço de moradia da família), significando que a criança tanto pode ser matriculada em escolas municipais como em estaduais. Assim, existem algumas limitações no acompanhamento das crianças na sua entrada no Ensino Fundamental, principalmente no que diz respeito ao mapeamento do encaminhamento de cada criança vinda das IEIs, públicas ou não.

Na maioria das IEIs da Rede Municipal e da Rede Conveniada, é realizado um evento para comemorar a saída das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Algumas IEIs organizam uma festividade com

o papel de despedida para as famílias e crianças. Entretanto, em algumas das instituições, essa festividade tem caráter de formatura, reproduzindo os rituais de outros níveis de ensino, como entrega de diplomas, apresentações exaustivamente ensaiadas, que não têm sentido e nem significado para as crianças e que, muitas vezes, são bastante onerosas do ponto de vista financeiro para as famílias.

Outro ponto a ressaltar diz respeito ao Ensino Fundamental de 9 anos que, embora tenha se constituído em diretriz legal no município de Contagem desde 2000, ainda não se consolidou em todas as escolas. Assim, tem sido ambígua a partilha dos espaços, havendo a presença de crianças de mais de 6 anos, como alunos do Ensino Fundamental, ainda nas Instituições de Educação Infantil. Isso, se por um lado aproxima e tece uma possível articulação, por outro torna forte a presença dos modelos mais escolarizados de educação de crianças menores.

Na tentativa de articulação entre esses dois níveis educacionais, evidencia-se que a Educação Infantil ainda não possui uma identidade clara, com marcas próprias de um trabalho voltado para crianças de 0 até 6 anos. Assim, em vez de se articular com o Ensino Fundamental, com base nas suas especificidades, prevendo uma continuidade no processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças, a Educação Infantil tenta se espelhar no Ensino Fundamental, buscando assumir as características desse nível de ensino, na perspectiva de preparar as crianças para entrar nele. Isso é reforçado por muitas escolas de Ensino Fundamental que avaliam como mais desenvolvidas e mais bem preparadas as crianças que reconhecem as letras, escrevem o nome, conhecem as rotinas escolares, dentre outros pontos avaliados como facilitadores da adaptação na escola.

Ressalte-se uma diferença em relação a muitas IEs filantrópicas e comunitárias, em que a presença marcante da assistência e do assistencialismo retira desse trabalho o foco no educar. Não se percebem, assim, as dimensões importantes da relação entre o que as crianças podem aprender e desenvolver nessas instituições e sua continuidade na escola de Ensino Fundamental.

Em relação à busca de formas de articulação entre esses dois níveis educacionais no cotidiano do trabalho do professor com crianças, apenas em alguns PPPs há explicitação de momentos nos quais são discutidos com as crianças a ida para a outra escola. No entanto, na maioria dos documentos de PPP, não se percebe a “voz” da/do professora/professor esclarecendo e relatando o seu trabalho com as crianças, de modo a dizer dessa articulação no seu dia-a-dia de trabalho.

4.6.10.2 Resignificando o olhar em relação à articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas IEs

Educação Infantil e Ensino Fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na Educação Infantil e como integrar Educação Infantil e Ensino

Fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. (KRAMER, 2006, p. 20-21)

Essas considerações levam a redimensionar as formas como se tem buscado articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Assim, considerando os meninos e meninas de 0 a 10 anos que freqüentam tanto a IEI quanto as escolas de Ensino Fundamental como **crianças** que estão se constituindo nesses espaços como sujeitos que produzem cultura e que são por ela produzidos, como sujeitos que estão num processo contínuo de construção, não apenas de conhecimentos, mas também de sua identidade, de sua afetividade, de sua corporeidade, de suas formas de relação ética com os outros sujeitos sociais e com a natureza, a/o professora/professor vai, necessariamente, repensar sobre as finalidades e objetivos de ambas as instituições.

Nesse sentido, guardando as especificidades dos diferentes momentos desse processo contínuo de desenvolvimento e de apropriação do mundo pelas crianças, em ambos os níveis educacionais as crianças precisam ser cuidadas e educadas. Em ambos os níveis, todas as dimensões da formação humana devem ser levadas em conta no trabalho pedagógico com esses sujeitos.

Portanto, tendo em mente a articulação entre EI e Ensino Fundamental no PPP a/o professora/professor vai como pressuposto orientador de suas ações, buscar canais para discussão com o Ensino Fundamental sobre o redimensionamento, para além das questões instrucionais e cognitivas, de suas expectativas em relação às crianças que freqüentaram essa primeira etapa da educação básica. Além disso, vai explicitar suas próprias expectativas de que as crianças possam dar continuidade ao seu processo de formação humana no Ensino Fundamental, tendo a oportunidade de vivenciar, também nesse nível de ensino, a alegria, a brincadeira, a arte, as múltiplas linguagens, enfim, que possam desenvolver todas as dimensões do humano.

Do ponto de vista do trabalho da/do professora/professor com as crianças, orientado por esses pressupostos, o PPP poderá prever formas mais significativas de as crianças vivenciarem esse "ritual de passagem" sem compreendê-lo como ruptura no seu processo de escolarização. Esse é um marco importante, para as crianças e para as suas famílias, que costuma gerar nelas ansiedade e insegurança, uma vez que, geralmente, significa um momento de separação, de entrada em novos e desconhecidos espaços, de conhecimento de pessoas diferentes, de vivência de novas rotinas. Enfim, todos se sentem inseguros diante da falta de referências em relação ao que não se conhece. Essa mudança pode gerar também, o desejo de conhecer o que é novo, o interesse pelos novos desafios e a curiosidade, em razão de ser o lugar onde estão as crianças mais velhas.

Assim, estratégias que visem facilitar essa “passagem”, vivendo de forma plena a transição, promovendo sentimentos de confiança e tranquilidade nas crianças, devem ser explicitadas no PPP.

Nesse sentido, é necessário organizar o trabalho de forma a possibilitar, por um lado, que as crianças vivenciem um processo de continuidade, apropriando-se, progressivamente, de alguns procedimentos que lhes permitam se organizar autonomamente num espaço coletivo de educação. Por outro, é importante organizar situações ou atividades, como a elaboração de álbuns de recordações, livros da vida, realização de festas com o grupo e outras atividades que lhes permitam viver, de forma plena, as despedidas. Além disso, estratégias que oportunizem às crianças conhecer e ter referências quanto a esse novo espaço devem ser pensadas, tais como visitas a escolas ou turmas de Ensino Fundamental, conversas sobre suas expectativas, troca de correspondências ou desenvolvimento de projetos conjuntos.

No que se refere mais especificamente à avaliação, ela é um componente que marca a passagem das crianças de um nível para o outro. Como já discutido em subitem anterior, a avaliação na Educação Infantil não pode ter como objetivo a promoção e deve ser realizada mediante o registro do desenvolvimento da criança. Esse registro acompanhará a criança nessa transição e vai oferecer subsídios importantes para a continuidade do trabalho a ser desenvolvido com ela. Constitui-se, assim, em instrumento fundamental de articulação entre os dois níveis, devendo, portanto, ser pensado de forma conseqüente nos PPPs da Educação Infantil.

4.6.10.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Organização da articulação da Educação Infantil com Ensino Fundamental* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- se pense nos meninos e nas meninas de 0 a 10 anos que freqüentam tanto a IEI quanto as escolas de Ensino Fundamental não como alunos, mas como **crianças** que estão se constituindo num processo contínuo de construção de sua identidade, de sua afetividade, de sua corporeidade, de seus conhecimentos, de suas formas de relação ética com os outros sujeitos sociais e com a natureza;
- sejam criados momentos de diálogo com o Ensino Fundamental para se discutir o redimensionamento de suas expectativas em relação às crianças egressas da EI;
- sejam pensadas estratégias para que, no cotidiano do trabalho, as crianças e suas famílias possam vivenciar esse “ritual de passagem” sem rupturas, que provoquem nelas a ansiedade e a insegurança;
- seja mapeado o processo de encaminhamento das crianças para o Ensino Fundamental;
- a avaliação, por meio do registro sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na EI, seja compreendida como elemento fundamental para a articulação com o EF.

4.6.11 Organização da gestão institucional

Tratar de gestão institucional em um PPP significa explicitar e definir o planejamento geral da IEI, que deve levar em conta a finalidade da educação, os objetivos e o tipo de atendimento a que se propõe. A gestão institucional deve trabalhar as estratégias de compartilhamento de decisões e informações, as instâncias participativas, a transparência nos processos de organização, apontando para os princípios de uma gestão participativa e democrática da instituição.

Ao organizar sua gestão institucional, a IEI deve prever também maneiras de avaliar o trabalho nos aspectos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ao desempenho dos educadores, à participação da família e à própria gestão institucional.

4.6.11.1 A gestão institucional nos PPPs das IEIs de Contagem

A participação democrática nas escolas públicas municipais de Contagem tem como um dos seus elementos fomentadores o processo de consulta à comunidade para a escolha de dirigentes, envolvendo toda a comunidade escolar. Entretanto, o que se pode constatar nos PPPs é que a participação dessa comunidade, durante a gestão da diretoria eleita, é bem diferenciada, limitando-se a alguns processos administrativos e a algumas questões relativas aos processos pedagógicos. A participação se resume à realização de algumas reuniões com os pais, mães ou responsáveis ou em festas comemorativas e culturais.

Na construção dos PPPs das IEIs públicas não existe uma orientação para elaborar um regimento escolar articulado com o PPP, pois este é único para toda a Rede Municipal. Esse regimento não apresenta uma diferenciação entre as especificidades das unidades de Ensino Fundamental daquelas de Educação Infantil.

Também na constituição do colegiado, no caso das Instituições de Educação Infantil que funcionam em endereços diferentes das escolas de Ensino Fundamental às quais são vinculadas, outros profissionais não são incluídos, somente a vice-diretora da IEI pode participar das reuniões do colegiado. Essa situação traz elementos diferenciados para a gestão das IEIs públicas, pois, em alguns casos nem a comunidade é a mesma, uma vez que alguns pólos são distantes da escola de Ensino Fundamental à qual se vinculam.

A gestão das instituições conveniadas apresenta elementos distintivos da Rede Pública. Sendo de caráter filantrópico, o grupo gestor dessas IEIs é constituído por uma diretoria voluntária, eleita pela comunidade, e por um conselho fiscal, que controla a utilização dos recursos financeiros. Essas instituições realizam assembléias com a comunidade, das quais participam pais, mães ou responsáveis e, em muitos casos, representantes da associação do bairro. Essas assembléias têm o objetivo de legitimar várias ações, como a aprovação de estatuto e de calendário escolar, apresentação de planilhas de arrecadação, de recursos e de gastos. Também pode-se perceber em seus PPPs que a maioria das instituições

conveniadas planeja várias ações pedagógicas e administrativas: reuniões, festas comemorativas, palestras educativas e apresentações culturais que envolvem tanto os profissionais que atuam na instituição quanto as famílias.

Observa-se que alguns PPPs são construídos coletivamente, possibilitando que a comunidade e os profissionais da IEI participem do trabalho administrativo e pedagógico, dando significado a esse trabalho e responsabilizando-se coletivamente pela IEI. Essas práticas valorizam atitudes transformadoras e democráticas e estabelecem uma dimensão mais negociada de construção do PPP.

As formas como os profissionais se articulam internamente para o desenvolvimento do trabalho na IEI costumam não ser explicitadas nos PPPs. Na prática, evidencia-se nas IEIs uma desarticulação entre os profissionais que desenvolvem ações administrativas e aqueles que desenvolvem atividades pedagógicas, e mesmo entre os que exercem as atividades voltadas aos cuidados básicos das crianças e os que realizam o trabalho considerado educativo.

Já nas instituições conveniadas, essa cisão quase não existe, pois, geralmente, os profissionais exercem tanto as funções administrativas quanto as pedagógicas e não dissociam o cuidar do educar nas suas ações, embora se vejam mais como cuidadores do que como educadores. Essa maior articulação se deve, por um lado, à forma como essas instituições se constituíram historicamente e, por outro, ao número reduzido de funcionários, que os obriga a desenvolver, indiscriminadamente, todas as atividades exigidas para o funcionamento de uma instituição que atende crianças de 0 até 6 anos.

A avaliação institucional é citada em alguns PPPs apenas como instrumento de controle das atitudes dos profissionais que atuam na IEI, das crianças e de suas famílias. Desse modo, deixam de lado seu principal objetivo, que é avaliar para replanejar o trabalho e reconstruir metas e ações.

4.6.11.2 Resignificando o olhar sobre a gestão institucional nas IEIs

Ao se pensar na gestão de uma IEI, é necessário considerar que uma instituição educativa faz parte de um processo social amplo, pois reúne uma diversidade sociocultural, onde todos os seus integrantes exercem sua cidadania de maneira coletiva e reflexiva, possibilitando uma ação transformadora. Discutir a gestão de uma IEI significa pensar que sua ação se estabelece como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, abrangendo os diferentes aspectos do PPP e as relações deste com a comunidade e a sociedade.

Como já discutido em outros itens, a LDBEN n. 9. 394/96, em seu artigo 1º, explicita que uma educação de qualidade deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Esta determinação legal define a

importância da participação da família e da comunidade nos processos pedagógicos e administrativos de uma instituição educativa. Tendo como finalidade uma educação de qualidade, essa instituição pode e deve optar por uma gestão democrática, que abranja “o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisão e a avaliação dos resultados alcançados” (PROGESTÃO, 2001, p. 15). Assim, o objetivo de uma gestão institucional democrática é envolver todos os membros da comunidade escolar na construção do PPP, discutindo, elaborando e aceitando regras, confrontando idéias, argumentando e expondo novas percepções e alternativas.

A Constituição Federal, no artigo 206, garante o direito de todos à educação e define que esse direito seja concretizado por meio de uma gestão institucional que tenha como princípios:

- igualdade quanto ao acesso e à permanência na escola;
- liberdade no processo de ensino-aprendizagem;
- pluralismo de opiniões e de concepção pedagógicas;
- gratuidade da escola pública;
- valorização dos profissionais por meio de planos de carreira, piso salarial e concurso público;
- gestão democrática nas escolas públicas;
- garantia de padrão de qualidade.

A gestão institucional é explicada por Ghedini (*apud* CORRÊA, 2006), que destaca três significados: o significado político, discutindo a democracia nas decisões; o significado cultural, mediante a socialização de seus problemas e da disseminação de concepções culturais; o significado pedagógico, implicando um plano educacional bem elaborado. Pensar a gestão da IEI significa articular esses três níveis, cabendo aos gestores “administrar conflitos e relacionar-se com respeito às diferenças, à pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, à liberdade e à tolerância”. (PROGESTÃO, 2001, p. 31)

Esses três significados possibilitam ao coletivo institucional pautar-se por um clima democrático e pluralista, onde crianças, educadores, pais, mães e comunidade possam compartilhar a gestão e o processo educacional de maneira coletiva e dinâmica, constituindo um espaço de formação para toda a comunidade escolar, incluindo valores sociais e culturais como solidariedade, convivência em grupo e respeito às diferenças.

Na gestão da IEI é importante articular um processo em que o cotidiano é trabalhado de forma a envolver todos na execução da finalidade e dos objetivos propostos. Gestão significa a capacidade de fazer acontecer, de criar a partir da realidade que se tem. É um processo que pressupõe,

uma forma de direção que leva em consideração a existência de conflitos, por se tratar de grupos plurais que devem negociar estes conflitos, buscando construir acordos acerca de questões comuns, nas quais todos têm o direito de

participar, implicando-se com as decisões tomadas e se responsabilizando pelas conseqüências de tais decisões. (SPÍNDOLA, 2006, p. 1)

Na gestão institucional da IEI, é fundamental articular as relações de convivência de forma a estabelecer relações de respeito e cooperação entre as equipes de trabalho da instituição. É importante, também, tornar claros os processos de tomada de decisão, discutir o PPP diante das características das crianças, da família e da comunidade e as concepções da IEI, estabelecendo mecanismos de construção democrática e participativa. O PPP deve sintetizar todos esses elementos e colocar como tarefa de todos o atendimento de qualidade à criança.

Nesse sentido, os trabalhos devem ser planejados, organizando os espaços e os tempos, priorizando o debate político e cultural, pois o objetivo da educação é a “formação de sujeitos livres que se respeitem e saibam respeitar seu próximo, que sejam solidários e não individualistas, em suma, tornem-se democratas”. (CORRÊA, 2006, p. 8)

As ações de uma gestão institucional devem ser compartilhadas por todos os profissionais que atuam na instituição, pelos pais, mães ou responsáveis, pelo conselho de pais e mães e pelas crianças; enfim, por todos aqueles que queiram se envolver nos processos administrativos e pedagógicos que integram o Projeto Político-Pedagógico da instituição, por exemplo:

- na elaboração de um regimento escolar que retrate a identidade da IEI e que regule suas ações, em consonância com sua finalidade e seus objetivos;
- no acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros, para que possam ser empregados da melhor maneira;
- na definição de metas e ações coerentes com a finalidade e os objetivos da IEI;
- na organização de festas comemorativas e culturais, para que o trabalho coletivo possa favorecer as relações interpessoais;
- na organização do calendário escolar e de horários das atividades, para que o planejamento e os interesses coletivos sejam respeitados;
- na elaboração do processo de planejamento do trabalho e da avaliação pedagógica e institucional.

Na gestão da IEI, devem ser pensados mecanismos de participação, tais como os Colegiados ou Conselhos de Mães e Pais, que são um instrumento para possibilitar uma concepção mais democrática de educação. Outros mecanismos mais simples e cotidianos podem e devem ser criados, como murais, reuniões, jornais, informativos, balancetes, panfletos, cartilhas. Essas diferentes estratégias criam espaços e horários de participação que dão concretude à gestão da instituição.

Participação é, hoje, condição para a construção da qualidade na educação, garantia de construção de projetos que sejam, ao mesmo tempo, universais e que tenham a capacidade de contemplar a diversidade de gênero, de etnias, de credos, etc. Portanto, o envolvimento do conjunto de atores sociais em torno da Educação Infantil é um elemento fundamental para a garantia da qualidade colocada acima. Participação significa, portanto, a possibilidade de construção de um novo sentido da IEI, em que os processos de decisão passem a ser orientados por critérios que sejam objetivos, compartilhados e impessoais.

Quanto à avaliação institucional, um dos aspectos na avaliação do PPP, quando utilizada de maneira apropriada, sem o intuito de ameaçar ou punir, pode revelar se a IEI está oferecendo uma educação de qualidade. Ela pode transformar os integrantes da comunidade escolar em sujeitos participativos, que busquem, no conhecimento, no trabalho, na cultura e no lazer, ações pautadas na ética e na justiça, superando a dominação social, econômica e cultural (FERNANDES, 2002). A avaliação vai oferecer elementos essenciais para que o trabalho na IEI seja continuamente repensado, replanejado e reformulado.

4.6.11.3 Diretrizes

Para elaborar no PPP da IEI o item sobre *Organização da gestão institucional* de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas e com a legislação vigente, é necessário que:

- sejam explicitados interesses coletivos, para melhorar a qualidade da educação;
- seja criado um clima favorável à articulação entre a comunidade e a instituição;
- sejam valorizadas atitudes transformadoras e democráticas;
- sejam criados vários mecanismos de participação da comunidade escolar na organização e nos processos decisórios da IEI;
- sejam implementadas as ações que foram decididas coletivamente;
- seja eleito um conselho de pais e mães, possibilitando uma administração mais participativa;
- o regimento escolar reflita a finalidade e os objetivos da IEI;
- se busque a igualdade na participação de todos os segmentos da comunidade escolar, favorecendo o comprometimento dos interessados;
- se promova a avaliação institucional com a participação de todos os envolvidos.



5

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO, REELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PPP NAS IEIS

Como foi explicitado em todo documento, principalmente no item 3, no qual discutimos sobre “Projeto Político-Pedagógico”, para construir coletivamente uma Educação Infantil de qualidade que atenda às crianças de 0 até 6 anos em sua totalidade, integrando o cuidar e o educar, numa ação complementar à da família, é necessário o envolvimento de todos: crianças, famílias, comunidades, professoras/professores e demais profissionais das IEIs.

Para que essa construção se efetive, a/o professora/professor deve se orientar por alguns princípios:

- a busca de unidade, respeitando a diversidade;
- a “sistematicidade”;
- a consciência;
- a necessidade;
- a participação/envolvimento;
- o compromisso;
- a contextualização;
- a consistência;
- a coerência;
- o dinamismo/provisoriedade;

Diante desses princípios orientadores e das discussões propostas neste documento, pode-se concluir que elaborar um PPP numa IEI não é tarefa simples, embora seja considerada ação fundamental para se avançar na qualidade do trabalho desenvolvido nessa instituição.

Outra conclusão a que se pode chegar é que, na verdade, como muitas das IEIs para as quais é proposto esse desafio estão em funcionamento e não têm PPP sistematizados ou têm projetos que foram elaborados apenas para cumprir uma exigência burocrática do CMEC, a elaboração de um documento dessa natureza se constituirá, de fato, num momento de explicitação e avaliação do trabalho que vem sendo realizado, isto é, de resgate dos “PPPs em andamento”. E, com certeza, ao buscar sistematizá-los por meio de um registro escrito, esse se tornará um momento de organização das idéias, que apontará para a necessidade de novas reflexões, discussões, estudos e reformulações. Isso é muito positivo e evidencia que os momentos de elaboração, implementação e avaliação dos PPPs constituem um processo rico e dinâmico de formação em serviço dos

profissionais da IEI. Assim, diante das múltiplas realidades das IEIs existentes no município, onde se depara com PPPs que nem sempre têm ou tiveram o objetivo de garantir a identidade da IEI, a elaboração de um documento dessa natureza constituirá num momento de explicitação e avaliação do trabalho que vem sendo realizado, isto é, de resgate dos “PPP em andamento”. Sistematizá-los por meio de registros se tornará um momento de organização das idéias. Apontará para a necessidade de novas reflexões, discussões, estudos e reformulações, o que é muito positivo e evidencia que os momentos de elaboração, implementação e avaliação dos PPPs constituem um processo rico e dinâmico de formação em serviço dos profissionais da IEI. Esse processo evidencia, ainda, a provisoriedade que caracteriza tais projetos.

No entanto, por entender esse caráter de provisoriedade, os autores do PPP não devem estancar o processo da escrita diante dos novos desafios que lhe serão apontados. Afinal, embora se reconheça a importância desse **processo**, é necessária a construção de um **produto** que demandará, em alguns momentos, maior clareza em determinadas questões e, em outros, explicitará os desafios identificados e a definição de **metas** para o seu enfrentamento, de forma objetiva.

Concluimos, ainda, que a busca de sistematização de um documento de PPP não é tarefa para poucas pessoas e não pode ser feita de forma burocrática, apenas para cumprir uma determinação legal e administrativa. Elaborar um PPP é tarefa de toda a instituição educativa. Como vimos, a LDBEN incumbiu os estabelecimentos de ensino de elaborar os PPPs, dando aos professores a responsabilidade de participar de sua elaboração. Além disso, como foi discutido principalmente no item sobre gestão democrática, a participação da família das crianças e de outros parceiros da comunidade é fundamental para que se trabalhe numa perspectiva de participação democrática. Trabalhar nessa perspectiva é estabelecer relações de parceria, fazendo com que todos se sintam responsáveis pelo processo educativo desenvolvido na instituição.

Assim, no processo de elaboração/reelaboração do PPP, é importante a participação de toda a comunidade escolar: professoras/professores, equipe pedagógica e administrativa, pessoal de apoio (cozinheiras, faxineiras, porteiros, etc.) pais, mães, crianças e outros parceiros da comunidade. Por dizer respeito a todos os envolvidos no cuidar e no educar, esse documento deve trazer elementos que digam respeito a todas as ações desenvolvidas na IEI. Uns participarão mais, outros menos. Não é preciso, é claro, que o documento seja escrito a várias mãos. Mas é necessário que todos possam discutir, opinar, decidir, propor e acompanhar ativamente o processo. Somente assim o PPP será legitimado por todos os envolvidos e reconhecido como instrumento para a ação pedagógica.

Nesse sentido, alguns podem e devem trazer suas histórias relativas à constituição da instituição e a como o trabalho foi ali se desenvolvendo e se modificando. Outros podem contribuir com o levantamento de dados de pesquisa sobre as crianças, sobre suas famílias, sobre o contexto onde se insere a instituição; outros, ainda, vão procurar se aprofundar nos estudos sobre a criança. Em razão disso, pode ser criada uma comissão envolvida mais diretamente com o levantamento de uma bibliografia que pode ajudar nos estudos; alguns podem se incumbir do levantamento dos documentos que a instituição produziu na sua trajetória e das fotografias que evidenciam o trabalho que ali se desenvolve. Em determinados momentos de discussão e de definição das concepções, finalidades, objetivos e diretrizes para a organização do trabalho, há necessidade da participação mais ampla daqueles diretamente envolvidos na ação pedagógica. A sistematização dessas discussões pode,

por outro lado, ficar sob a responsabilidade de uma equipe menor. Mas, certamente, todos devem participar, e as contribuições das comissões, dos grupos ou duplas devem sempre retornar para apreciação do coletivo. E, necessariamente, **alguém deve assumir a coordenação geral desse trabalho**: mobilizando todos os envolvidos, organizando cronogramas de trabalho; cumprindo o papel de mediador nas reuniões coletivas; articulando as pessoas, os grupos e as produções de seus trabalhos; cobrando prazos; fazendo ou propondo as “costuras” no documento; enfim, acompanhando e dando os rumos necessários para o processo de elaboração do PPP e para sua efetiva concretização num documento.

Sendo tarefa de todos, é fundamental que a escola se organize, criando canais de participação e garantindo espaços e tempos para desenvolver sua proposta. Esse trabalho de discussão e de sistematização pode durar três meses, seis meses, um ano e até mais. E, como discutimos, o mais interessante é que, mesmo depois do documento sistematizado, esse é um trabalho que nunca acaba: sempre precisa ser revisto, avaliado e modificado. Acompanhando as mudanças mundiais, a educação, as instituições educativas e as pessoas que nelas atuam estão sempre em constante evolução. As/Os professoras/professores vão ampliando seus conhecimentos e se transformando, em razão dos novos desafios que constantemente são colocados pela prática. Da mesma maneira, novas descobertas, novos estudos vão sendo realizados, interferindo no modo de pensar e de agir das/dos educadoras/educadores. Assim, o PPP tem de acompanhar essas mudanças. Nesse sentido, é fundamental que, além dos tempos e espaços organizados pelas creches e pré-escolas para a elaboração do PPP, sejam planejados tempos e espaços para a contínua avaliação de sua implementação, bem como para a sua revisão.

E que estratégias podem ser utilizadas para a elaboração/reelaboração desse documento? Como se pode garantir o compromisso e a participação de todos? Como respeitar a diversidade de idéias e opiniões, garantindo a unidade da proposta? Como se pode garantir que haja coerência entre as concepções e propostas de organização e gestão do trabalho?

Partindo do pressuposto de que cada instituição tem um realidade, cabe-lhe desenvolver estratégias próprias. Assim, apontam-se, a seguir, apenas algumas *sugestões* que poderão contribuir para a consolidação dos princípios explicitados acima:

- garantir tempos individuais, de grupos e ou coletivos para a efetivação desse processo;
- possibilitar a leitura dos fundamentos legais e da produção científica na área;
- criar canais de divulgação para a comunidade escolar das discussões e decisões tiradas no coletivo da instituição;
- elaborar diferentes formas de registros que sirvam de documentos para que todos tenham acesso e se impliquem no processo;
- promover espaços para debates, garantindo a fala de todos e a escuta de demandas do coletivo;
- criar mecanismos que garantam a participação das famílias e da comunidade escolar;
- constituir comissão para a implementação do PPP;
- elaborar instrumentos de coleta de dados e de diagnóstico da realidade.



6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Noêmia Rosana de. *Conhecendo Contagem com a turma do Contagito*. Prefeitura Municipal de Contagem, 2006, 17 p.

ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. *Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento*. Belo Horizonte: AMAS, 1995. 168 p.

ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. *Programa de criança, brincar e estudar: a construção de uma metodologia de combate ao trabalho infantil*. Belo Horizonte: AMAS, 1999. 248 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. *Lei n.8060, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente*.

BRASIL. *Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006, p. 27-47.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção PROINFANTIL. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC/SEE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996. 114 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*. Brasília: MEC/SEF, 2002. 94 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: MPF, 2004. 59 p.

BRASIL. PARECER CNE /CEB n. 22 de 17 de dezembro de 1998. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 17 dez. 1998.

BRASIL. Resolução n. 1, de 7 de abril 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. 7 abr. 1999

BRASIL. Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 8 out. 1997.

CARVALHO, Alysso C; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CARVALHO, Alysso C; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 193 p.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A.; TEIXEIRA, Ana Cláudia C. (Org.). *Conselhos gestores de políticas públicas*. São Paulo: Polis, 2000. 144 p. (Publicações Polis, 37)

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

CONTAGEM. Resolução n. 11/2002, de 4 de julho de 2002. Contagem: Conselho Municipal de Educação. 4 jul. 2002

CONTAGEM. Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social. *Plano estratégico 2006 a 2008*. Contagem: STDS: 2006, p. 5-10.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Referenciais para construção da proposta curricular da Educação Infantil*. Contagem: SEDUC, 2004.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Programa de educação inclusiva: desafios e possibilidades*. Contagem: SEDUC, 2006. 30 p.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Programa de pré- escolar*. Contagem: SEDUC, 1992. (mimeo)

CORRÊA, Bianca Cristina. A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos. *In: CONGRESSO DA ANPED, Caxambu, 2006*.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis E. *Educação infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS, Fátima R. Teixeira de Salles Dias, FARIA, Vitória Barreto de. Projeto político-pedagógico e dinâmica do cotidiano na educação infantil. *In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas: formação superior de professores. Módulo 7. Volume eletivo 1. Belo Horizonte: SEE, 2005*.

DIAS, Fátima R. Teixeira de Salles Dias; FARIA, Vitória Barreto de. As instituições de educação infantil e a construção de propostas pedagógicas. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 10, n. 56, mar./abr. 2004.

DIAS, Fátima R. Teixeira de Salles Dias; FARIA, Vitória Barreto de. O currículo na educação infantil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 74, mar./abr. 2007.

DIAS, Fátima R. Teixeira Salles. A nova LDBEN e a Educação Infantil. *In: BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Infância na ciranda da educação*. Belo Horizonte: PBH, SMED, CAPE, 1997. p. 7-14.

DOURADO, Luiz Fernandes. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no proceso de gestão escolar? Módulo II. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. p. 15-120.

DUTOIT, R. A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil. *Revista Criança*, Brasília: MEC, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2002.

FARIA, C. et al. Sistema de informação: uma ferramenta para formulação e gestão da política de assistência social. *In: GODINHO, Maria Helena de Lacerda; ABRANCHES, Mônica. Assistência social e cidade*. Belo Horizonte: Instituto de Relações de Trabalho: PUC Minas/PROEX/Observatório de políticas Urbanas, 2006, p. 170-201.

FORMOSINHO, Julia Oliveira (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Editora Porto. 1998. p. 14-50.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

- GENTILE, Paola. *Família e escola: parceiros na aprendizagem*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: www.novaescola.org.br. Acesso em: 15 fev. 2007.
- GOULART, Ana Maria e PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDBEN: rumos e desafios*. Campinas/SP: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 1999. 112 p.
- GOULART, Maria Inês Mafra. Metodologias inovadoras: um desafio para a educação infantil. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 22-32. fev, 2000.
- HOFFMAMNN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade*. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- HOFFMAMNN, Jussara. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- KRAMER, Sônia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2001.
- KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez. 2003.
- KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez. 2003.
- KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Sociedade e Cultura*, Ano XVIII, n. 60, dez. 1997.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, dez. 1997.
- KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 5-18. mai./jun./jul./ago. 2000.
- KUHLMANN JR. Moysés. Trajetórias das concepções de educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL OMEP, 14º. 2002, Campo Grande/MS. Disponível em: < www.Omep.org.br/artigos/palestra/05.pdf >. Acesso em: 18. maio 2007.
- LERNER, Delia. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 50-62.
- LIMA, Elvira Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: GEDH, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. *Conhecendo a criança pequena*. São Paulo: GEDH, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, 2001.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de educação pré-escolar*. Belo Horizonte: SEE, 1994. 55 p.
- MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação Infantil: construindo o presente*. Campo Grande/MS: EFMS, 2002, 199 p.
- NASCENTES, Atenor. *Dicionário da língua portuguesa*. [s. l: s. n], 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério)

- OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. 255 p.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Deixando marcas: prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil*. Curitiba, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. *Seleção e organização dos conteúdos conhecimentos e metodologias para o trabalho pedagógico na educação infantil*. Curitiba, 2006. (mimeo)
- REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 85 p. (Caderno de Educação Infantil).
- REVISTA CRIANÇA: do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n. 36, junho. 2002.p. 4-7.
- REVISTA CRIANÇA: do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n. 42, dez. 2006. p. 18-24.
- ROSEMBERG, Fulvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 115, p. 25-63. mar. 2002.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti . *et al. Os fazeres da educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-63.
- SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Construindo o presente. Brasília. *Anais...* Brasília: UNESCO, Brasil, 2003, 251p.
- SPÍNDOLA, Maria Ceres Pimenta. Gestão Democrática. In: CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Fórum Ampliado de Gestores*. Contagem: SEDUC, 2006. (apresentação em power point)
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 122-140.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. p. 74-115. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1)
- VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A pré-escola em Belo Horizonte – 1908/1980: notas de pesquisa. In: AMEPE. *Políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente em Minas Gerais*. Belo Horizonte: AMEPE, 1993. p. 23-44. (Educação Popular, caderno 8)
- VIEIRA, Sonia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A 2002.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 229-281.
- WOLKMER, Maria de Fátima S. Cidadania cosmopolita, ética intercultural e globalização neoliberal. *Revista Seqüência*, n. 46, p. 29-49, jul. de 2003.

