

ORIENTAÇÕES PARA (RE)ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Superintendência da Educação - Departamento de Ensino Fundamental
Coordenação Pedagógica de Educação Infantil

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

Roberto Requião

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Mauricio Requião de Mello e Silva

DIRETORIA GERAL

Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Fátima Ikiko Yokohama

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia Martins de Souza

EQUIPE PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Arleandra Cristina Talin do Amaral

Emilene da Conceição Novak

ELABORAÇÃO

Ana Lúcia Martins de Souza

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Arleandra Cristina Talin do Amaral

Catarina de Souza Moro

Emilene da Conceição Novak

Fátima Regina Teixeira de Salles Dias

PARECERISTAS

Gizele de Souza

Maria da Graça Souza Horn

Valeria Milena R. Ferreira

Agradecimentos

Aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil dos 32 Núcleos Regionais de Educação, pela dedicação, compromisso e competência no trabalho de reflexão, debate e acolhimento das contribuições para consolidação deste documento junto aos 399 municípios.

Afife Maria S. Mendes Fontanini - *Apucarana*
Leonice Maria Kaminski da Silva - *Área Metropolitana Norte*
Eliana Guedes Correia - *Área Metropolitana Sul*
Roseli Correia Barros Casagrande - *Assis Chateaubriand*
Jarislene Delallo Leite Machado - *Campo Mourão*
Inês Willers Ceriotti - *Cascavel*
Zitue Mukai - *Cianorte*
Adriane Regina Nieto Quero - *Cornélio Procópio*
Mariana Saad Weinhardt - *Curitiba*
Claudete M. Campanhoni Amadori - *Dois Vizinhos*
Adelina Márcia Braz Ozelame - *Foz do Iguaçu*
Clicéria Helena Becker - *Francisco Beltrão*
Adriany Ferreira - *Goioerê*
Dilcéia Camargo Machado - *Guarapuava*
Leila Cândido de Bonfim Torres - *Ibaiti*
Ana Luíza Gaspar - *Irati*
Marinez Taborda S. Barcellos - *Ivaiporã*
Márcia Augusta Flóride - *Jacarezinho*
Leira Secchi - *Laranjeiras do Sul*
Ivanize Ribeiro de Souza - *Loanda*
Lindamar F. Teixeira de Carvalho - *Londrina*
Ivanir Jolio - *Maringá*
Luci Costa Pinto - *Paranaguá*
Ada B. Boraczynski Freitas - *Paranavaí*
Juelci dos Santos - *Pato Branco*
Regina Célia Rampazzo Czadotz - *Pitanga*
Zilma de Fátima Auer Alberichi - *Ponta Grossa*
Márcia Iarochinski - *Telêmaco Borba*
Maria Helena Garicoix - *Toledo*
Valdelice Bento Fontes de Oliveira - *Umuarama*
Marcela Chamee Sydol - *União da Vitória*
Silvana Alves de Souza - *Wenceslau Braz*

Sumário

Apresentação	5
Introdução	7
1 Contextualizando a Educação Infantil Paranaense	9
2 A Educação Infantil no Contexto Legal e Institucional	13
3 Instituição de Educação Infantil: que lugar é esse?	16
4 O que é Proposta Pedagógica, como se constrói e qual seu papel na Educação Infantil?	19
5 Elementos da Proposta Pedagógica	24
6 Aspectos Fundamentais não tratados no Art. 11, da Deliberação 02/05	70
7 Desafios e Estratégias para Elaboração, Implementação e Avaliação da Proposta Pedagógica	80
Referências	84

Apresentação

A educação infantil, como um direito, adquiriu significativo reconhecimento, bem como prestígio político, com maior presença no quadro educacional do Estado.

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo. Isto tudo nos faz acreditar que estamos vivendo um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol das crianças.

No Brasil, dispomos de legislação avançada na área – destacando-se a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 –, temos acesso a pesquisas internacionais e estudos nacionais que apontam para os benefícios do investimento na primeira infância.

Em âmbito internacional, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (realizada em Brasília - DF, 23 de abril de 2002 e Jomtien, 1990) – que representa um importante marco na luta pela “educação para todos ao longo de toda a vida” –, afirma-se que a aprendizagem inicia-se com o nascimento, e que a educação e o cuidado, na primeira infância, figuram como componentes essenciais da Educação Básica.

O Estado, atento às melhorias no campo educacional, está consciente também de que, apesar de significativos avanços nos setores normativo e legislativo, ainda verificamos importantes desafios a serem enfrentados para a efetivação deste direito na prática.

As políticas brasileiras de educação infantil sempre se apresentaram como resposta às mais variadas tensões trazidas pelos movimentos sociais. Por volta dos anos 70, as reivindicações figuravam apenas como possibilidades de inserção do tema nas agendas de políticas públicas educacionais. Nos anos 80, as pressões provocaram a expansão da Educação Infantil, utilizando modelos de baixo custo e qualidade, mas acompanhados de uma luta pela consciência social desta fase educacional, como um direito de crianças pequenas à educação, bem como um direito de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores.

Percebe-se, neste momento da história brasileira, que as forças sociais avançam mais e apontam para uma maior conscientização da necessidade da educação da criança, sustentada por bases científicas cada vez mais amadurecidas e amplas, as quais buscam um alicerce para as experiências pedagógicas que devem ocorrer nesta etapa de formação do aluno.

É nesse sentido que sentimos a importância do trabalho aqui apresentado, o qual revela a preocupação com a base teórica e as possibilidades de atuação dos profissionais da educação neste nível tão importante da formação humana.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Junho/2006

Introdução

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino, tem o compromisso de assumir, acompanhar e orientar o processo de regulamentação das instituições públicas e privadas de Educação Infantil que compõem este Sistema, em regime de colaboração com os municípios.

Nesse contexto, consolida-se o documento “Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil”, fruto de um processo de construção coletiva, que identifica como interlocutores para (re)construção da Proposta Pedagógica os coordenadores pedagógicos¹ que atuam nas instituições de Educação Infantil. No entanto, destaca-se a responsabilidade dos mantenedores públicos e privados no estabelecimento de condições para a realização do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil (IEIs).

As Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil têm por finalidade ser um subsídio para as IEIs, no momento de construir e revisar suas propostas pedagógicas, pois fundamenta, problematiza e conduz o leitor deste documento a refletir sobre as práticas desenvolvidas cotidianamente nas instituições, propiciando uma constante avaliação. Desta forma, não se caracteriza como um documento prescritivo, uma vez que considera as diversas concepções de educação infantil que emergem da realidade das IEIs paranaenses, revelando diferentes possibilidades de organização educativa, sempre partindo da premissa de que cabe a elas definir coletivamente suas escolhas.

No processo de construção coletiva do documento, foi previsto um conjunto de ações – reuniões e encontros pedagógicos, seminários regionais, grupos de estudo e simpósio – das quais participaram representantes de todos os municípios paranaenses. Primeiramente, os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a Educação Infantil, expondo suas expectativas e identificando dificuldades no momento de implementação da Proposta Pedagógica. Após essa ampla mobilização, foi sistematizada a versão preliminar, posteriormente submetida a análise crítica por parte dos representantes municipais e de pareceristas (professores universitários da área da Educação Infantil), quando estes puderam sugerir as modificações que julgaram pertinentes. As sugestões foram problematizadas e consideradas na escrita final do documento.

¹ A denominação “coordenador pedagógico”, neste documento, é compreendida como o profissional responsável por organizar o trabalho educativo na instituição, podendo ser o próprio coordenador, o diretor, um professor ou outro profissional que assuma esta função.

Em relação à organização do documento, cabe destacar que a opção por iniciar com a reflexão sobre o contexto legal e institucional se deve ao fato de que, para a Educação Infantil, a legislação vigente nos âmbitos nacional e estadual representa uma importante conquista da área, fruto de muitas lutas, impulsionadas por movimentos sociais e educacionais ligados a esta etapa do ensino. Assim, compreende-se um dos motivos pelos quais privilegiou-se a Deliberação 02/05 do CEE/PR, pois seu significado se estende para além do estabelecimento de normas para o funcionamento das IEs no Sistema Estadual de Ensino, porque constituiu-se na tensão entre as condições ideais para um atendimento de qualidade às crianças pequenas, advindas tanto das práticas desenvolvidas nas IEs como das produções teóricas da área, e as reais condições de efetivação deste atendimento. Ao considerá-la como escopo deste documento, pretende-se demarcar a instituição de educação infantil como um espaço de direito da criança.

Desta forma, o documento prioriza a Proposta Pedagógica, sua identidade, finalidade e processo de elaboração. Compreende-se que a Proposta Pedagógica representa “um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta”. (KRAMER, 1999, p.169)

A aposta da Secretaria de Estado da Educação é o respeito ao princípio da autonomia das instituições, sem contudo ausentar-se da responsabilidade de subsidiar as redes de ensino e as instituições que compõem o sistema estadual.

Nesse sentido, o leitor é convidado a refletir e a dialogar com este documento orientador. Esse diálogo se materializa por meio do rol de perguntas dispostas ao final de cada tópico, e a intenção é de que outras tantas sejam formuladas no interior de cada instituição de educação infantil.

1 Contextualizando a Educação Infantil Paranaense

A Educação Infantil firma-se como um direito de toda a criança a partir da Constituição Federal de 1988, contudo é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 (LDBEN) que aparece definida como primeira etapa da educação básica, passando a integrar os sistemas de ensino, constituindo um espaço institucional educativo, com exigências legais que visam garantir um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos.

O reconhecimento da Educação Infantil como parte da educação básica atribui ao poder público a responsabilidade de formular políticas de expansão do atendimento, formação específica dos profissionais, orientações pedagógicas, e adequação e construção de espaços físicos para esta etapa educacional.

Na realidade paranaense, é importante destacar algumas particularidades que demonstram a estreita relação do Sistema Estadual de Ensino e das redes municipais e privadas. Uma delas é o fato de a grande maioria dos municípios, até a presente data, comporem o Sistema Estadual de Ensino, o qual tem a responsabilidade da regulamentação e supervisão das IEIs.

Ao lado disso, um levantamento realizado junto aos municípios revelou que o processo de integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino tem-se efetivado de forma lenta e gradativa, o que indica que grande parte das IEIs permanece vinculada apenas às Secretarias da Assistência Social. Esse contexto denota que estamos vivenciando no Paraná um período de transição que requer ações compartilhadas em regime de colaboração, entre Estado e municípios.

Em relação à dimensão da oferta do atendimento, nas diferentes instâncias, os dados do Censo Escolar de 2004 expressam que há cerca de 98.255 crianças matriculadas em creches e 248.356 em pré-escolas. A maior parte dessas crianças, aproximadamente 69%, encontra-se nas instituições de educação infantil municipais. As escolas particulares são responsáveis por aproximadamente 30% das matrículas. A instância estadual responde por menos de 1% do total de matrículas. A participação reduzida do Estado nas matrículas de educação infantil decorre da atribuição aos municípios da responsabilidade pela oferta dessa etapa educacional desde a Constituição Federal de 1988, o que não isenta o Estado de sua função de orientar as redes de ensino.

Para compreender a trajetória da Educação Infantil no Estado é relevante retomar ações desenvolvidas com a participação dos poderes públicos estadual e/ou municipais, envolvendo profissionais que atuaram com projetos de educação infantil. Reconhece-se que outras experiências aconteceram antes e paralelamente, no entanto não foram divulgadas de forma ampla.

Com base no acesso aos registros institucionais disponíveis na Secretaria de Estado da Educação, e considerando a visibilidade alcançada, é possível destacar as seguintes propostas, que perpassaram os anos de 1980 e 1990: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná,² Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar³ e Projeto para Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil.⁴

O documento intitulado Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná constituiu uma proposta de reorganização curricular de pré-escola a 8.^a série para Rede Estadual de Ensino do Paraná. Esse processo se iniciou em 1987 e teve a participação de educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais, da Secretaria de Estado da Educação e de consultores das universidades.

A organização curricular objetivava em primeiro plano a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Na busca de efetivar essa proposta foram realizados estudos, e cursos de atualização e assessoramento, para rever a concepção de educação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação, visando à reorganização pedagógica da escola pública paranaense.

A proposta para a Educação Infantil contemplou apenas a pré-escola, pois a maioria das instituições públicas que atendiam a criança pequena encontrava-se vinculada às Secretarias de Assistência Social. Cabe destacar que a concepção predominante era de que o espaço educativo se destinava somente às crianças a partir dos seis anos. Conforme explicita Kramer,

(...) uma situação bastante comum nas pré-escolas brasileiras – a de preparar as crianças para a 1.^a série. A “preparação da prontidão”, como é chamada, não se constitui, entretanto, em uma tendência pedagógica da educação de crianças menores de 7 anos. Ela representa, na verdade, uma desconsideração quanto à especificidade dessa educação e uma espécie de “prolongamento para baixo” ou antecipação da perspectiva mais tradicional da educação de 1.^o grau. Baseada em treinamentos, “preparação” visaria, assim, à “aceleração” (das crianças das classes médias) ou à “compensação de carências” (das crianças das classes populares). Tal forma de encarar a função da pré-escola pode ser encontrada tanto em muitas propostas “românticas” quanto em algumas cognitivas, principalmente quando as crianças se aproximam dos 6 anos de idade. Por não levarem em consideração os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional, e por terem uma concepção da criança apenas como “futuro adulto” é que tais estratégias se voltam apenas à preparação. (KRAMER, 2003, p.24-25)

O contexto descrito por Kramer, que expressa uma concepção de criança restrita a um “vir a ser”, é o que legitima o fato de o currículo básico apresentar uma proposta organizada a partir das disciplinas escolares, revelando a forte tendência de escolarização precoce vivenciada na época. Entretanto, cabe destacar que no texto que fundamenta o currículo para pré-escola, escrito pela professora Elvira de Souza Lima, identifica-se uma defesa acerca do desenvolvimento humano contrária à idéia de prontidão.

² Publicado em 1990 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, encontra-se disponível em todas as escolas da rede estadual.

³ Os registros do projeto podem ser consultados na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e no acervo da Universidade Federal do Paraná.

⁴ Os registros, compostos por uma proposta geral do Ministério de Educação e Cultura/Coordenação de Educação Infantil e por relatórios sobre o desenvolvimento do projeto em cada região do Estado, encontram-se na Secretaria de Estado da Educação.

Outra experiência relevante no Estado do Paraná foi o Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar, um programa de extensão que a Universidade Federal do Paraná desenvolveu com apoio da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda.

Em sua primeira fase, de julho de 1985 a dezembro de 1988, atuou em parceria com o Serviço Social da Indústria (Sesi) e prefeituras de Curitiba e Rio Branco do Sul, com o objetivo de implantar uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de quatro a seis anos.

No período de janeiro de 1989 a dezembro de 1992, o Projeto Araucária transformou-se num Centro de Apoio à Educação Pré-escolar, responsável por diversas ações: curso de aperfeiçoamento para as diferentes categorias de profissionais da Educação Infantil, elaboração e implantação de proposta pedagógica para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, produção de material didático-pedagógico e realização de pesquisas.

O desenvolvimento dessas ações em creches e pré-escolas foi garantido por meio de convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e prefeituras de Curitiba e 17 municípios da Região Metropolitana.⁵

Finalmente, cabe destacar o Projeto para Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil, iniciado em 1998, no Paraná e em outros estados, como uma ação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação, objetivando qualificar os profissionais leigos que atuavam como educadores na Educação Infantil. Tal ação foi desenvolvida com recursos advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho, e envolveu instituições públicas de ensino superior e instâncias do governo paranaense como Secretaria da Educação, Secretaria da Criança e Assuntos da Família, e Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho. Integraram-se a este projeto a Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina. Entende-se que o conjunto da participação dessas universidades demonstra a abrangência e repercussão do referido projeto no Estado do Paraná.

A história de proposições para a Educação Infantil no Estado não se iniciou recentemente como pode ser observado. Entende-se, todavia, que a partir da reorganização, em 2003, da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil,⁶ do Departamento de Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, é que se firma o propósito de formulação de políticas públicas para a educação infantil paranaense, enquanto primeira etapa da educação básica.

Constitui essa reorganização da Coordenação de Educação Infantil a composição de uma equipe específica voltada para atuar na elaboração de orientações pedagógicas para as instituições de educação infantil, abordando temas como: políticas públicas para a infância, legislação para Educação

⁵ Os municípios participantes foram: Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Colombo, Cerro Azul, Campo do Tenente, Lapa, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul.

⁶ A reorganização da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil teve a participação de alguns profissionais da Secretaria de Estado da Educação, entre eles: Agnes Cordeiro de Carvalho, Mariza Andrade da Silva, Valdice Raquel W. Pacheco, Valéria M. Ferreira e Walquíria Onete Gomes. A atual configuração da equipe conta com: Ana Lúcia Martins de Souza, Arleandra Cristina Talin do Amaral e Emilene da Conceição Novak.

Infantil, organização dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas. Esse trabalho visa estabelecer uma parceria com os municípios na busca de melhoria para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Sistema Estadual de Ensino.

Com vistas a garantir a legitimidade do regime de colaboração entre Estado e municípios, foi previsto um conjunto de ações que, propositadamente, convergiram para a mobilização dos responsáveis pela elaboração e implementação de ações na Educação Infantil, dos coordenadores pedagógicos e dos professores que atuam nas IEIs.

Inicialmente, foi realizado o I Seminário das Diretrizes Políticas para Educação Infantil, no ano de 2004, que objetivou refletir sobre as políticas públicas para esta etapa de ensino e contou com a presença de 800 profissionais. Nesse evento, participaram renomados docentes da área,⁷ os quais abordaram as seguintes temáticas: contexto atual da Educação Infantil, formação de professores, políticas públicas - centralidade na criança e organização dos Sistemas Municipais de Educação.

Entre outras ações propostas às redes municipais e privadas de ensino destacam-se os seminários regionais, realizados nos 32 núcleos, envolvendo aproximadamente 7.500 profissionais.⁸ Os seminários configuraram-se num momento de diálogo entre as práticas educativas dos coordenadores pedagógicos e professores, e as produções teóricas da Educação Infantil, visando provocar reflexões sobre o significado da Proposta Pedagógica.

Como corolário dos seminários regionais, a realização do I Simpósio Paranaense de Educação Infantil possibilitou a socialização de experiências entre as redes de ensino e o acesso à produção teórica da área. É pertinente ressaltar que esse momento foi um marco para a Educação Infantil paranaense, pois nele se reuniram representantes de diferentes instâncias e movimentos ligados à primeira etapa da educação básica,⁹ com o intuito de repensá-la coletivamente. Destacam-se as conferências realizadas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Processo de Integração das Instituições aos Sistemas de Ensino,¹⁰ bem como os minicursos ministrados por professores e pesquisadores da Educação Infantil.¹¹

No bojo destas ações políticas, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná consolida o documento Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil, fruto de um processo de construção coletiva, que propicia aos leitores se reconhecerem e conhecerem diferentes possibilidades de organizar o trabalho educativo com a criança pequena.

⁷ Carmem Maria Craidy, Elvira Souza Lima, Jamil Cury, Sonia Kramer e Zilma Ramos de Oliveira.

⁸ Participaram também deste processo professores das universidades públicas estaduais, professores dos cursos normais da rede pública estadual e professores das instituições públicas e privadas de educação infantil de todo o Paraná.

⁹ Destaca-se a presença de dirigentes municipais, coordenadores pedagógicos e professores de instituições públicas e privadas, representantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), representante do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Paraná (GTEI) e da Secretaria do Trabalho e Promoção Social.

¹⁰ A conferência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foi proferida pela professora doutora Regina Alcântara de Assis. A conferência sobre Integração das Instituições aos Sistemas de Ensino foi proferida pela representante do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Aidê Cançado Almeida.

¹¹ Participaram como docentes dos minicursos renomados professores e pesquisadores da Educação Infantil: Catarina de Souza Moro, Daniele Marques Vieira, Gizele de Souza, Isa Rodrigues da Silva, Livia Fraga Vieira, Maria da Graça Souza Horn, Maria Virgínia Gastaldi e Telma Vitória.

2 A Educação Infantil no Contexto Legal e Institucional

O reconhecimento do direito à educação da criança na idade compreendida entre o nascimento e sua entrada no ensino obrigatório é recente em nosso país, expressando-se na Constituição de 1988 e sendo reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei Orgânica da Assistência (1993) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Ainda que no final do século XIX já existissem algumas iniciativas de instituições destinadas à criança pequena, é somente na segunda metade do século XX que as creches e pré-escolas se expandiram no Brasil. Dois grandes movimentos de âmbito nacional foram importantes nessa expansão: a implementação pela antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA) do Programa Creche Casulo, destinado às crianças com até seis anos de idade provenientes de famílias carentes; e os programas de apoio do Ministério da Educação aos estados e municípios para o atendimento, em pré-escolas, às crianças com idades próximas daquelas de escolaridade obrigatória (principalmente as de seis anos, mas também as de cinco e, às vezes, as de quatro anos).

A inclusão da criança de até seis anos de idade no artigo que trata dos direitos à educação na Constituição de 1988 representou, portanto, um marco de grande importância. Ali explicita-se que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, Inciso IV).

Aprovada a Constituição de 1988, o Brasil viveu um período de discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996. Durante esse período, na ausência de uma lei nacional de educação que respondesse aos novos preceitos constitucionais, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, realizou debates nacionais e elaborou documentos procurando consolidar a concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, concepção esta presente nos projetos de LDB que tramitavam no Congresso. Sancionada em 1996, a LDB disciplina a educação escolar no Brasil, sendo imprescindível seu conhecimento em profundidade por todos aqueles que atuam nas instituições educacionais e demais órgãos dos sistemas de ensino.

A Educação Infantil é tratada numa seção específica da LDB/96: a seção II, do Capítulo II, que se refere à educação básica. São três os artigos que compõem esta seção:

Art. 29. 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.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.¹²

É na LDB de 1996 que a Educação Infantil é reconhecida pela primeira vez, na lei maior da educação, como uma etapa da educação básica. Além desses artigos específicos, há outras diretrizes e normas na LDB que dizem respeito à Educação Infantil, e que devem ser mencionadas quando se trata da questão da elaboração e implementação de proposta pedagógica em Educação Infantil. Entre elas, destacam-se as que tratam das competências específicas da União, dos estados, municípios, instituições e professores, com relação a essa etapa da educação básica.

Reafirmando a Constituição de 1988, a LDB estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e os estados nos ensinos fundamental e médio. Entretanto, esses instrumentos legais também afirmam a função normativa, redistributiva e supletiva da União e dos estados com relação à Educação Infantil (Artigos 30 e 211 da Constituição e 8.º, 9.º e 10.º da LDB), segundo o regime de colaboração entre as instâncias de governo, que deve reger a educação nacional. A LDB faculta aos municípios a opção de constituir seu próprio sistema de ensino, integrar o sistema estadual de ensino ou, ainda, compor com este um sistema único de educação básica. Esta última possibilidade não foi devidamente tratada na legislação educacional.

Quando o município constitui seu sistema próprio de ensino, este inclui, além dos órgãos municipais de educação, as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, bem como as instituições privadas de educação infantil (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas). Cabe ao sistema de ensino municipal organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seu sistema de ensino (secretaria municipal de educação, conselho municipal de educação e estabelecimentos municipais de educação básica), baixar normas complementares para este sistema, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seu sistema de ensino (estabelecimentos municipais de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e instituições privadas de educação infantil). Muitos municípios brasileiros ainda não constituíram seu sistema próprio de ensino, integrando-se, portanto, ao sistema estadual; é o caso da maioria dos municípios do Paraná. Nesses casos, as atribuições mencionadas devem ser exercidas pelos órgãos estaduais de educação.

A LDB instituiu na estrutura educacional o Conselho Nacional de Educação com funções normativas, e de supervisão e atividade permanente. Funções similares são exercidas no âmbito dos sistemas de ensino pelos conselhos estaduais e municipais, que também são criados por leis próprias.

Além das atribuições dos órgãos do sistema, a LDB também define aquelas que devem ser atendidas pelos estabelecimentos de ensino, sendo respeitadas as normas comuns e as do seu sistema (Art.12). Entre as incumbências dos estabelecimentos, destaca-se a elaboração e execução de sua Proposta Pedagógica. Do mesmo modo, a Lei explicita as atribuições dos docentes (Art. 13), dentre as

¹² A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim, as crianças que tiverem seis anos completos ou a completar no início do ano letivo devem ser matriculadas no Ensino Fundamental, conforme deliberação do CEE.

quais destaca-se a participação na elaboração da Proposta Pedagógica, bem como a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, segundo essa proposta.

A LDB determinou à União a tarefa de estabelecer, em colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as quais devem nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum (Art. 9, inciso IV). Atendendo a essa incumbência, foram elaboradas as diretrizes curriculares nacionais para os vários níveis e modalidades da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) foram definidas na Resolução 01/99, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas diretrizes têm caráter mandatório, ou seja, devem ser observadas por todas as instituições de educação infantil brasileiras. As DCNEI estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As idéias que fundamentam as DCNEI estão expostas no Parecer 22/98 da CEB/CNE, sendo também imprescindível seu estudo.

Tendo em vista as novas determinações da LDB e das regulamentações dessa Lei, como as DCNEI, os sistemas de ensino realizaram adaptações em sua legislação educacional para atender às normas nacionais. No caso do Sistema de Ensino do Estado do Paraná, as normas para a Educação Infantil foram estabelecidas, inicialmente, na Deliberação 03/99 do Conselho Estadual de Educação, em março de 1999. Em outubro desse mesmo ano, por meio da Deliberação 014/99 e da Indicação 04/99, o Conselho Estadual publicou os indicadores para elaboração da Proposta Pedagógica dos estabelecimentos de ensino de toda a educação básica. Finalmente, em junho de 2005, a Deliberação 02/2005 definiu novamente as normas e princípios para a Educação Infantil do sistema estadual de ensino do Paraná, revogando a Deliberação 03/99 e demais disposições em contrário.

A Deliberação 02/2005 é, portanto, a legislação que regulamenta a Educação Infantil no sistema estadual do Paraná, tendo caráter mandatório para os estabelecimentos que pertencem a esse sistema. Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos municípios integra esse sistema. Entretanto, os municípios têm autonomia para instituir sistema de ensino próprio e, nesse caso, devem definir suas próprias normas, sempre de acordo com a legislação nacional. As instituições de educação infantil dos municípios paranaenses que têm sistema de ensino próprio devem atender à legislação municipal.

A Proposta Pedagógica é objeto de um capítulo específico da Deliberação 02/2005 (capítulo II). O presente documento, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, visa subsidiar os estabelecimentos de educação infantil do sistema estadual de ensino na elaboração, implementação e avaliação de sua Proposta Pedagógica, de acordo com os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos na Deliberação 02/2005 do Conselho Estadual de Educação. Estes serão, portanto, tratados nos tópicos pertinentes de todo este documento.

3 Instituição de Educação Infantil: que lugar é esse?

Como já tratado anteriormente, o reconhecimento do direito à educação da criança até seis anos de idade é recente no Brasil, sendo marcos fundamentais da afirmação desse direito a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Vimos também que, na história da Educação Infantil, o atendimento da criança, especialmente nas creches, foi muitas vezes oferecido visando suprir necessidades da família. Os avanços no conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano e sobre a importância das experiências nos primeiros anos, especialmente aquelas vividas com outras crianças, contribuíram para o surgimento de uma nova mentalidade sobre a educação da criança pequena como um direito.

As instituições de educação infantil, CEIs, creches e pré-escolas são, portanto, instituições que visam responder ao direito da criança à educação.¹³ Essa educação é complementar àquela oferecida pela família e tem caráter próprio, por ocorrer em um espaço coletivo, público e, sendo assim, diverso do contexto privado da família. As IEIs cumprem finalidades e princípios das instituições educacionais, como a democratização do acesso aos bens culturais e educacionais, o pluralismo de idéias, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

Um dos fatores que tornam a instituição de educação infantil um espaço privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem da criança é a possibilidade de interações com outras crianças e adultos. Os estudos sobre desenvolvimento humano têm mostrado como as interações criança-criança são importantes para o desenvolvimento em seus vários aspectos: cognitivo, social, afetivo e físico. Mesmo crianças bem pequenas beneficiam-se de interações com pares, que possibilitam uma organização progressiva da ação coordenada entre elas, partindo inicialmente da imitação, progredindo para as ações complementares e, finalmente, para a emergência de interações sofisticadas, detectadas nos jogos sociodramáticos entre crianças de cerca de três anos. Os estudos mostram também o importante papel desempenhado pelas coordenações não-verbais, estabelecidas entre as crianças em seus jogos, para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

A instituição de educação infantil, ao proporcionar momentos planejados intencionalmente, prevendo diferentes situações educativas, estará promovendo o desenvolvimento integral da criança. A

¹³ Em 1995, o MEC publicou o documento “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, o qual continua sendo uma referência importante na área da educação infantil.

oportunidade de interações com outras crianças, oferecida pelas instituições de educação infantil, reveste-se de importância especial na sociedade contemporânea, em que os espaços, principalmente urbanos, residenciais ou públicos, disponíveis para a convivência e as brincadeiras entre crianças são, em geral, muito restritos, tanto nas famílias dos estratos médios quanto nas de baixa renda.

Levando-se em conta que é papel da Educação Infantil complementar a educação da família e propiciar a democratização do acesso aos bens culturais, aí incluídos os conhecimentos socialmente construídos, as IEIs devem constituir lugares de oportunidades não oferecidas às crianças nos outros contextos em que ela vive. Assim, o conhecimento das oportunidades que as crianças têm e das que não têm é um importante aspecto a ser considerado na Proposta Pedagógica de cada IEI.

É fundamental ter-se em conta na elaboração e implementação da Proposta Pedagógica que as instituições de educação infantil têm duas funções indissociáveis: cuidar e educar. Isso implica profissionalização, como evidencia a afirmação de Rosemberg.

Para implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastarmos duas concepções inadequadas: a concepção de que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições ou ensinamentos; e de que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas. O que estou querendo afirmar é que educar e cuidar crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilidade profissional que necessita ser aprendida e de condições de trabalho adequadas para se expressar. (ROSEMBERG, 1997, p.23)

As DCNEI, em seu artigo 3.º, determinam que “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: (a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum; (b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania e do Respeito à Ordem Democrática; (c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”. Esses princípios interdependentes devem reger a vida da IEI.

A IEI constitui para a criança o primeiro espaço público de convivência e para os adultos, familiares e professores, o local apropriado às questões relativas ao cuidado e educação da infância. O que devemos entender por um lugar de respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos?

Vemos que a ética se efetiva como ação do sujeito na coletividade, no grupo, através das formas de participação esperadas, organizadas e permitidas às crianças; da possibilidade de se constituírem sujeitos responsáveis, autônomos, solidários, cooperativos.

A estética se experimenta nos espaços, materiais, gestos, vozes, dando visibilidade ao “quê” e ao “como” é pensado e realizado com as crianças e pelas crianças, nas oportunidades que lhes são dadas de imaginar, brincar, produzir e interagir com as diferentes formas de manifestações culturais e artísticas, e de sensibilizar-se com as mesmas.

O político se vivencia nas oportunidades de expressão, comunicação, respeito e comprometimento com o grupo, entendendo-se a relação sujeito/coletividade, bem como na acolhida de suas necessidades e interesses. Os sentidos destes princípios se revelam no fazer cotidiano com as crianças e seus familiares, portanto tornam-se determinantes das aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

O cumprimento desses princípios exige que a IEI seja um lugar de respeito à diversidade étnica, religiosa, cultural e de gênero. Esse respeito, necessário em todas as instituições, é especialmente

importante na IEI, a qual lida com seres humanos que estão numa etapa inicial e fundante de constituição de suas identidades pessoais, influenciadas por valores do contexto sociocultural em que vivem. É função da IEI provocar questionamentos sobre a diversidade e promover a ampliação do universo cultural da criança, o que pode realizar-se de variadas formas, trazendo para seu interior manifestações artísticas e culturais de diversas fontes e estilos, especialmente por meio de visitas com as crianças a museus, teatros, parques, cinemas e outros espaços.

Finalizando essas considerações iniciais sobre a IEI, cabe transcrever as palavras da relatora Regina Alcântara de Assis, no Parecer CNE/CEB 22/98, que fundamentou a Resolução CNE/CEB 01/99:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie (1) inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas, em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade; (2) tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; (3) inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; (4) encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas, desde que o contexto ao seu redor e principalmente nós adultos/educadores saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento e a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.

É visando contribuir para que cada IEI do sistema estadual de educação do Paraná seja um local de atendimento ao direito da criança à Educação Infantil, com a qualidade imprescindível à garantia desse direito, que são apresentadas essas orientações para elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica.

4 O que é Proposta Pedagógica, como se constrói e qual seu papel na Educação Infantil?

Ao buscarmos a definição para “proposta pedagógica”, deparamo-nos com termos como “projeto pedagógico” ou “projeto político-pedagógico”.

As expressões “projeto pedagógico” ou “projeto político-pedagógico” têm sido utilizadas como sinônimos de “proposta pedagógica”. Alguns educadores consideram fundamental ressaltar o termo “político”, por observarem que nenhuma ação educativa é neutra. Entretanto, mesmo que o termo “político” não seja explicitado na denominação, é impossível se conceber uma proposta pedagógica que não se comprometa com uma visão de sociedade e com o papel que a educação pode cumprir no seu processo de transformação. Outros têm utilizado o termo “projeto político-pedagógico” para designar as diretrizes mais amplas, definidas pelos órgãos públicos de educação como orientadoras do trabalho nas instituições educativas de sua rede, e que deverão ser levadas em conta quando estas forem sistematizar seus próprios projetos ou propostas pedagógicas.

Neste documento, utilizaremos Proposta Pedagógica porque esse é o termo utilizado pelas legislações nacional (LDB/96, DCNEI/99/CEB/CNE) e estadual (Deliberação 02/2005/CEE/PR). É importante ressaltar, também, que esse termo é mais amplamente utilizado nessa área em função do documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, elaborado pelo MEC, em 1996, no qual há uma discussão bastante consistente sobre o conceito, feita por especialistas de renome no campo da educação para crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, a opção por utilizar Proposta Pedagógica justifica-se a partir do contexto histórico da Educação Infantil, destacando-se mais uma vez que a dimensão política, que remete às concepções de sociedade, homem, educação e infância, sempre constituiu um elemento central nas discussões.

De toda forma, o mais importante é compreender qual é o significado de proposta pedagógica e qual a sua importância no trabalho desenvolvido nas IEIs. É necessário destacar que, na elaboração desse documento nas IEIs, a decisão de denominá-lo Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico ou Projeto Político-Pedagógico é exclusiva dos mantenedores das instituições públicas e privadas de educação infantil.

A Proposta Pedagógica é a identidade de uma instituição educativa, no nosso caso, de uma instituição de educação infantil. Pode-se dizer que a Proposta Pedagógica é o “retrato” de um determinado CEI, creche ou pré-escola. É o retrato de seus educadores, das crianças e 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 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, a Proposta Pedagógica de uma instituição está sempre num movimento de construção e reconstrução.

Quando a LDB define que os estabelecimentos de ensino devem elaborar suas propostas pedagógicas, isto significa que as instituições, objetivando a constante melhoria do processo educativo, deverão sistematizar num documento essa sua “identidade”.

Neste sentido, um documento de Proposta Pedagógica refere-se à sistematização, através de alguma forma de registro, de todos os aspectos que constituem a identidade de uma instituição educativa. É, por assim dizer:

- Um documento que situa o contexto dessa instituição, traz sua história, os sonhos, as expectativas, as crenças, 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, a partir de uma unidade de propósitos, em que se compartilham os desejos, valores e concepções.
- Um documento que explicita esses propósitos através da definição de objetivos e metas, e que, para concretizá-los, prevê formas de organização e gestão do trabalho de cuidar e educar as crianças, 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 serem trabalhados, das metodologias e instrumentos de trabalho.
- Um documento de compromisso, uma vez que sua elaboração prevê não somente o envolvimento das crianças e dos professores, mas a participação dos demais profissionais que ali atuam, da família e da comunidade. Em se tratando de uma produção coletiva, o grupo que o elaborou deve se comprometer com as questões ali registradas.

Embora a elaboração de propostas pedagógicas seja uma exigência legal e haja um reconhecimento quanto à sua importância, muitas IEs ainda não a sistematizaram num documento. Em algumas instituições, há apenas um planejamento anual, elaborado pela equipe pedagógica, do qual muitas vezes o professor não participou. Em outras, não há nem mesmo esse planejamento mais organizado.

No entanto, mesmo não existindo o documento, os professores imprimem as suas crenças e o seu modo de agir no cotidiano do trabalho. Isto é, a partir do documento que a equipe pedagógica elaborou, ou mesmo a partir de suas experiências, o professor planeja o seu dia-a-dia, de acordo com as necessidades de suas crianças; escolhe atividades que considera importantes ou aquelas de que elas mais gostam; utiliza estratégias de trabalho que considera interessantes; e conversa com os pais 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 pensar que, na verdade, já existem “propostas pedagógicas em andamento” nas IEs, que se concretizam na forma como os sujeitos organizam os espaços, os tempos, as crianças, as atividades, bem como na escolha e formação dos professores, no modo como estabelecem relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade, e nas estratégias utilizadas para resolver os problemas e dificuldades.

Em função da trajetória histórica dessas instituições, principalmente das creches, que não se caracterizavam como instituições educativas e que, muitas vezes, não tinham nem mesmo professores habilitados, constata-se que há um saber-fazer construído, forjado no cotidiano por esses professores, certamente norteado por crenças e concepções, que deve necessariamente ser valorizado. Em alguns casos, essas crenças e concepções fundamentam a construção de uma prática pedagógica coerente, intencional e consistente. Entretanto, na maioria dos casos, essas crenças e valores 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 função de necessidades surgidas do dia-a-dia das instituições, sem que sejam discutidas, consensuadas e organizadas num todo coerente, dentro de uma ação sistemática.

A explicitação desse saber-fazer na instituição é, pois, necessária e pode contribuir para uma maior compreensão dessas práticas, bem como apontar para a necessidade de reflexão 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 a proposta em andamento e aquilo que é preconizado nas definições legais.

Enfim, essa tentativa consciente de organização do trabalho, envolvendo os professores, a direção, a coordenação, as famílias e até mesmo 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 crianças de 0 a 6 anos. O processo de explicitação e organização do fazer na IEI contribui, ao mesmo tempo, para a formação em serviço de professores conscientes, críticos, reflexivos e donos do seu fazer.

Mas, o que é necessário considerar para a produção da Proposta Pedagógica?

As instituições de educação infantil, ao se organizarem para a elaboração de suas propostas, não podem, por um lado, perder de vista a história que as constituiu, com todos os seus acúmulos, avanços e dificuldades; 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. Assim, como já discutido anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem um documento indispensável no momento de elaborar a Proposta Pedagógica, uma vez que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as instituições de educação infantil na articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas. Essas instituições devem também se orientar pelas determinações sobre elaboração de propostas pedagógicas contidas na Regulamentação da Educação Infantil, definida pelo Conselho de Educação do Sistema ao qual estão vinculadas, no nosso caso, a Deliberação 02/05 do CEE/PR.

Além destas, 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.

Todos esses elementos devem estar articulados no processo de elaboração da Proposta Pedagógica. Além disso, para a sua redação, é necessário ter claro que qualquer documento escrito deve levar em conta suas condições de produção.

Falar em condições de produção significa afirmar que uma Proposta Pedagógica é elaborada por alguém, para alguém, com alguém, tendo em vista um determinado objetivo. É a clareza quanto a esses elementos que vai determinar o formato, a abrangência e o sentido da proposta. Dessa forma, é indispensável buscar responder às seguintes questões:

- Qual é o 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 aqueles responsáveis pelo credenciamento e autorização da instituição ou tem como interlocutores todos aqueles envolvidos nas ações de educar/cuidar as crianças que freqüentam a creche e pré-escola?
- Por quem é elaborado? Sua elaboração é tarefa apenas dos especialistas e dirigentes da instituição ou prevê o envolvimento dos professores e de outros profissionais da IEI, da família, das crianças e de outros parceiros da comunidade, trabalhando-se 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 se utiliza apenas dos 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 dialogará com 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, à medida que a própria realidade sofra alterações, ser modificado, criticado, superado pela própria dinâmica da realidade?
- Como será elaborado esse documento? Algumas pessoas da IEI serão designadas para elaborar o documento em seus horários de folga, fora da instituição, ou a IEI organizar-se-á criando canais de participação, logicamente de forma diferenciada para cada segmento envolvido, e definindo espaços e tempos para desenvolver esse trabalho?

Acreditamos que, após essa discussão em torno do conceito de Proposta Pedagógica e das reflexões sobre as condições de sua produção, podemos sistematizar alguns princípios que devem nortear sua elaboração, implementação e avaliação:

- **Unidade:** porque, respeitando a diversidade de idéias e práticas que ali se desenvolvem, o trabalho numa IEI deve buscar uma unidade de concepções e de formas de conduzir o trabalho, uma vez que, em se tratando 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 – professores, coordenadores, dirigentes, outros profissionais, crianças, pais e comunidade.

- **Sistematicidade:** porque essas referências devem orientar sistematicamente o cotidiano das instituições, ao invés de se utilizar, para cada momento ou para cada resolução de problema, uma referência diferente.
- **Consciência:** porque é um trabalho profissional para o qual é fundamental a consciência em relação ao que, como e para que se faz.
- **Necessidade:** porque as pessoas envolvidas apenas sentir-se-ão motivadas a participar a partir da 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:** porque todos aqueles que compõem o coletivo da IEI precisam se sentir sujeitos da construção da proposta, ao invés de se colocarem como meros destinatários de propostas elaboradas em outras instâncias. Somente a partir desse efetivo envolvimento é que as pessoas comprometer-se-ão com aquilo que construíram.
- **Compromisso:** porque aqueles que participam de sua elaboração devem se comprometer com a implementação das questões registradas, avaliando-as continuamente.
- **Contextualização:** porque diz respeito a uma IEI específica, situada numa determinada realidade, envolvendo crianças, famílias e profissionais concretos.
- **Consistência:** porque é um trabalho fundamentado não apenas nas crenças e experiências daqueles envolvidos na IEI, mas também nas definições legais e nos conhecimentos produzidos na sociologia, psicologia, antropologia, pedagogia, saúde, entre outras.
- **Coerência:** porque 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 a Proposta Pedagógica, ou seja, que haja harmonia e nexos entre o que se acredita e o que se faz;
- **Dinamismo/Provisoriedade:** porque a Proposta Pedagógica de uma instituição é provisória, estando sempre num movimento de construção e reconstrução.

5 Elementos da Proposta Pedagógica

A Deliberação 02/05 do Conselho Estadual de Educação do Paraná determina, em seu Artigo 11, que a Instituição de Educação Infantil, ao elaborar sua Proposta Pedagógica, deverá explicitar:

- I - as concepções de infância, de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem;
- II - a articulação entre as ações de cuidar e educar;
- III - as características e as expectativas da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;
- IV - o regime de funcionamento, preferencialmente de forma ininterrupta durante o ano civil;
- V - a descrição do espaço físico, instalações e equipamentos;
- VI - a definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor/criança;
- VII - a seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico;
- VIII - a gestão escolar expressa através de princípios democráticos e de forma colegiada;
- IX - a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, garantindo a especificidade do atendimento das crianças de zero a seis anos de idade;
- X - a avaliação do desenvolvimento integral da criança;
- XI - a avaliação institucional;
- XII - a formação continuada dos profissionais da instituição.

Essa determinação deve necessariamente ser seguida, e os itens nela levantados constituem elementos fundamentais a serem considerados numa proposta pedagógica. Entretanto, para não correr o risco de elaborar um documento burocrático, apenas para atender às 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 sua Proposta Pedagógica. Nela, deve levar em conta esses itens e outros que julgar pertinentes, prevendo uma articulação coerente entre eles.

Um entendimento possível para a organização dessa estrutura é que, antes de qualquer outra coisa, precisamos nos situar historicamente em relação à própria Proposta Pedagógica da IEI. Assim, não se pode esquecer que, como todas as coisas, essa proposta tem uma história que precisa ser contada. Com certeza, a instituição, mesmo sem ter um projeto escrito, tem uma linha de trabalho que foi sendo desenvolvida e também modificada, em função do momento histórico vivido, das mudanças legais, das crenças das pessoas que nela atuavam e a dirigiam, dos avanços no conhecimento científico, e de outras razões. É importante que o passado dessa proposta seja resgatado, pois ele ajuda a entender o presente e a pensar o futuro da Proposta Pedagógica. Os motivos que geraram as mudanças devem ser explicitados. O levantamento de documentos ou de outras formas de registro elaboradas pelo grupo ao longo de sua história também ajuda a compreendê-la, na perspectiva de reconstruí-la.

Precisamos, além disso, situar o contexto onde se desenvolve a proposta:

- A quem essa proposta se destina? Quem são e como são as crianças e as famílias com as quais a instituição trabalha?
- Quais as condições de vida, de trabalho, qual a profissão dos pais, os costumes, tradições da comunidade, músicas, danças, brincadeiras, formas de lazer, religião?
- Quem são as pessoas que trabalham na IEI? Quais as características gerais e condições concretas de funcionamento da instituição?

Esses dados não devem servir apenas para figurar na proposta, mas para serem utilizados e considerados durante a sua elaboração.

Precisamos, ainda, situar as concepções norteadoras da proposta, isto é, os fundamentos e as crenças que a norteiam. É importante lembrar que toda proposta pedagógica de uma IEI reflete uma visão de sociedade, de educação, de ser humano, de criança, de desenvolvimento/aprendizagem e, mais especificamente, de educação infantil, que precisa ser explicitada. Essa talvez seja a questão de definição mais difícil e trabalhosa, porque mexe com crenças e valores que, em geral, direcionam e refletem todas as 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 dos aspectos citados, o “pano de fundo”, tecido com nossa história, com dados da nossa realidade, com crenças e intenções educativas, que nos possibilitará definir e avaliar, continuamente, nossas formas de organização e gestão do trabalho de cuidar e educar as crianças na IEI. O que significa isso? Significa definir, de maneira coerente com as concepções, finalidades, objetivos e contexto explicitados, as formas de organizar tanto as questões mais gerais da instituição quanto a prática desenvolvida pelos professores junto às crianças no cotidiano do seu trabalho de cuidá-las e educá-las, estabelecendo uma relação entre o discurso e a prática. Significa explicitar na Proposta Pedagógica as formas de organizar:

- os eixos de trabalho e conteúdos a serem trabalhados;
- as atividades e metodologia(s) de trabalho;
- os tempos;
- os espaços, equipamentos e materiais;
- as crianças e seus agrupamentos, inclusive aquelas com necessidades especiais;
- o planejamento, a avaliação e os instrumentos que viabilizam essas ações;
- as condições de trabalho dos profissionais e seus processos de formação;
- o trabalho com a família e com a comunidade;
- a gestão e a avaliação institucional;
- as articulações com o ensino fundamental.

Analisando os itens definidos no Artigo 11 da Deliberação 02/2005, observamos primeiramente que não se exige a explicitação dos aspectos históricos da Proposta Pedagógica, o que, como vimos, é essencial. As concepções norteadoras estão incluídas nos itens I e II desse artigo, e o contexto é

tratado no item III. A Deliberação 02/2005 do CEE/PR não inclui um item específico para tratar das finalidades e objetivos. Entretanto, consideramos de fundamental importância que estes sejam explicitados na Proposta Pedagógica. Da mesma forma, outros aspectos como interação família-instituição e inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais não constituem itens do Artigo 11.

A seguir, serão retomados os itens do Artigo 11, refletindo sobre o que é necessário considerar na elaboração da Proposta Pedagógica, com relação a cada um deles. Os demais temas, não incluídos no referido artigo, serão tratados no capítulo 6 deste documento.

I. As concepções de infância, desenvolvimento humano e ensino-aprendizagem

Este item abre o rol de elementos que deverão compor a Proposta Pedagógica, e, como já mencionado, explicitar concepções não é uma incumbência fácil. Ao contrário, é um desafio bastante trabalhoso; entretanto, no processo de elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica torna-se imprescindível. Por isso, o Art. 11, da Deliberação 02/2005 do CEE/PR, estabelece que as concepções de infância, desenvolvimento humano e ensino-aprendizagem deverão constar dos documentos da Proposta Pedagógica. Esta é uma oportunidade para que cada instituição reflita sobre o que os envolvidos nas práticas de educação e cuidado das crianças (professores, pais, demais funcionários) crêem e pensam, não somente sobre infância, desenvolvimento e ensino-aprendizagem, mas também sobre sociedade, educação, educação infantil e criança. Essas visões precisam ser compartilhadas pelo grupo; afinal, é freqüente co-existirem concepções diferentes, mais ou menos harmoniosas entre si. Assim, precisamos conhecê-las, compreendê-las e, através de discussões, compatibilizá-las, fazendo a partir deste momento as nossas escolhas. As concepções constituem a base para o fazer cotidiano na IEI. Desse modo, não se mantêm estanques, fechadas em si. Há um dinamismo nessa fundamentação que decorre das próprias experiências práticas, assim como dos avanços do conhecimento científico. Nesse sentido, cientes de que há hoje uma grande produção de conhecimentos na área da Educação Infantil, os quais, inclusive, orientam as definições legais, não podemos nos limitar ao senso comum: é necessário buscar informações e aprofundar nossos estudos sobre as crenças que orientam o nosso trabalho, tornando-as mais sólidas, mais consistentes.

O fato de, muitas vezes, não haver coerência entre os fundamentos explicitados na Proposta Pedagógica e as práticas realizadas nas IEIs revela, de alguma forma, que as concepções não são suficientemente consistentes ou que não são realmente compartilhadas pelos professores e demais profissionais, ou ainda que não se tornaram significativas para esses sujeitos. Este é um aspecto que requer a reflexão de todos dada a importância desta relação, pois é a forma como vemos e entendemos as questões relativas ao processo de cuidado e educação das crianças que dirige nossas ações. As concepções são “o ponto de partida” de uma proposta e devem se refletir na organização do trabalho e nas ações educativas realizadas.

Assim, antes de qualquer outro aspecto, precisamos esclarecer para nós mesmos e para os interlocutores da proposta o que entendemos por infância e como concebemos as crianças. Não há

uma concepção única de infância. Há sim uma diversidade de concepções que influenciam a forma como cada sociedade, comunidade ou grupo se relaciona com suas crianças, o que torna importante a busca de uma maior compreensão dessas concepções.

Alguns entendem a infância como a condição natural, biológica, que categoriza as crianças como distintas dos adultos, mas as vêem como iguais entre si. Percebem unidade no jeito de ser e de agir de qualquer criança, independentemente do tempo histórico, da localidade e das condições sociais e econômicas em que vive. Outros vêem a infância como uma construção social e histórica, estando as crianças sujeitas a influências das tradições e costumes do seu grupo cultural, de seu pertencimento étnico, religioso e de gênero, e das condições socioeconômicas nas quais estão inseridas. Para estes, existem diversas maneiras de ser criança, as quais dependem de suas condições concretas de existência.

Hoje, especialmente nas sociedades ocidentais, a infância é entendida como um tempo na formação do ser humano, diferente da idade adulta, estando entre os direitos fundamentais deste período o direito de brincar. Contudo, sabemos que muitas crianças não conseguem usufruí-lo, por viverem em situações adversas, de pobreza e/ou violência. Continuam sendo crianças, pois têm 2, 5 ou 8 anos de idade, mas, devido ao fato de trabalharem, cuidarem de seus irmãos, ficarem desacompanhadas e reclusas nos locais onde moram, e ainda por outros motivos, não vivenciam a infância como tempo de formação e de envolvimento em brincadeiras.

Com isso, estamos considerando a complexidade da relação entre infância e criança. Nem toda criança usufrui de sua infância como prevêem os dispositivos jurídicos, as convenções internacionais, ou como desejamos nós, adultos, envolvidos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No cotidiano, precisamos ser capazes de perceber as crianças concretas com as quais convivemos e as diferentes infâncias, possíveis a cada uma de viver. Cabe a pergunta: no contexto da Educação Infantil, na instituição da qual participamos, que infância possibilitamos às nossas crianças?

As muitas pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento infantil, bem como as mudanças nas práticas de educação e cuidados das crianças pequenas, nos últimos vinte ou trinta anos, incluindo os serviços coletivos de atendimento em creches e pré-escolas, têm-nos remetido a uma noção de criança como ser competente, com necessidades e modos de pensar e agir que lhes são próprios. A criança é intensa em seu jeito de experimentar o mundo, de se expressar e comunicar, de revelar suas curiosidades.

Essa noção, mesmo sendo uma idéia corrente, não a torna hegemônica; existem diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano. É claro que cada concepção, sendo uma maneira própria de explicar e compreender a criança, traz consigo modos específicos de cuidado e educação. Para as crianças se desenvolverem e aprenderem sobre o mundo em que vivem, precisam interagir física, afetiva, social, intelectual e culturalmente na vida familiar e comunitária em que estão inseridas.

A expressividade das crianças se manifesta das mais variadas formas. A criança sente, pensa e fala com o corpo, com as mãos, por meio de brincadeiras, invenções, fantasias, alegrias e tristezas. Aos poucos, passa da experiência sentida, imediata, para a experiência representativa, na qual ela testa hipóteses e elabora conceitos e “teorias”. Uma situação curiosa ocorrida em um CEI exemplifica o que estamos falando: um bebê de 11 meses observava figuras grandes coladas no chão da sala; ao ver a figura de um óculos, foi virando a cabeça e o corpo na direção da mesma, conseguindo aproximar o rosto e os olhos da figura, como para colocar o óculos. Mesmo não falando, seus gestos e movimentos mostravam que ele tinha noções do que era um óculos e de como deveria utilizá-lo. Com

isso, queremos afirmar que a criança gradualmente transforma e supera os conhecimentos que vai adquirindo e assim elabora conceitos, atribui valores e sentido ao mundo que está vivenciando. Para tal, é necessário diversidade de experiências interacionais, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

É imprescindível enxergar, reconhecer as capacidades, desejos e interesses das crianças em se relacionar, aprender, descobrir, ampliar conhecimentos, para assim podermos organizar ações educativas relevantes. Poderíamos nos perguntar então: como as crianças adquirem os conhecimentos?

Aquisição de conhecimentos, desenvolvimento e aprendizagem são processos que se articulam intimamente na constituição do ser humano. No cotidiano da criança, desde o início, tudo é fonte de curiosidade e exploração. A partir das trocas, do brincar, das inter-relações que elas estabelecem com o meio, das interações com outras pessoas, sejam adultos ou outras crianças, elas aprendem, se desenvolvem. Agem ativamente em seu entorno, observam, selecionando informações, analisando-as, relacionando-as e lhes dando diferentes sentidos. Ampliando a diversidade de relações, amplia-se o universo de experiências e suas possibilidades de entenderem e transformarem seu mundo; de aprenderem a respeito de si e das pessoas, e de construir suas identidades pessoais. Assim, as interações constituem o espaço do conhecimento, da produção da história pessoal, do grupo e da cultura.

A linguagem é fundamental nesse processo. Por ser de natureza social, contribui para a formação da criança na sua interação com o outro, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Nas situações de interação, além de conhecer as particularidades dos outros, a criança vai conhecendo as suas próprias.

O brincar, em especial, constitui uma rica possibilidade de expressão infantil, revelando os modos de a criança fazer-se presente no mundo, marcando sua identidade e participação na cultura. Brincar e aprender não são atividades antagônicas; ao contrário, para as crianças não existe separação ou descontinuidade entre ambas. Brincar e aprender são processos recíprocos, que se complementam. Apesar disso, a criança não se preocupa (e nem deveria) com o que aprendeu ao realizar determinada brincadeira, tampouco o faz por obrigação. Para ela, participar de uma brincadeira é uma ação voluntária que envolve o *querer* brincar.

Nas brincadeiras, a criança reflete a sua realidade, adquire e desenvolve conhecimentos, e desenvolve o pensamento, por meio da análise e síntese das situações; mesmo quando brinca sozinha, age fisicamente e interage verbalmente; reflete sobre a realidade, transformando-a ativamente, criando, inventando; combina realidade e fantasia, introduzindo na brincadeira a ficção (o que ela quer que seja verdade); lida e resolve contradições internas ao próprio jogo, às suas necessidades e possibilidades, em função das regras nele implícitas.

O brincar infantil é um processo de atividade intelectual que precede o conhecimento da realidade pela criança. É um meio para conhecer o que a rodeia, uma forma de comprovar, atribuindo, de modo efetivo, significado aos conhecimentos adquiridos.

Podemos ainda nos perguntar: o que mais pode ser fator promotor da aprendizagem, do desenvolvimento e da capacidade de se relacionar na Educação Infantil? Com certeza, experiências diferenciadas, criativas, que permitam as muitas manifestações das crianças, sejam elas corporais, verbais, artísticas, gráficas, lúdicas ou culturais. Dizemos que na Educação Infantil as crianças devem ser o centro do trabalho educativo. O que significa isso? Significa considerar as necessidades (em termos de desenvolvimento) e os interesses das crianças, aliando aspectos do contexto sociocultural

em que estão inseridas. Assim, o trabalho na Educação Infantil revela o sentido do que seja educar/cuidar as crianças pequenas.

Visando contribuir para a elaboração deste item na Proposta Pedagógica, problematizamos as considerações aqui desenvolvidas, propondo as seguintes questões relativas às concepções e fundamentos:

- Que crenças e valores norteiam o trabalho que realizamos na instituição? Que visão de sociedade, de ser humano, de criança, de desenvolvimento/aprendizagem, de educação e de educação infantil temos e compartilhamos?
- De que modo percebemos as crianças que freqüentam a instituição? Somos capazes de compreender e atender suas especificidades enquanto grupo infantil e enquanto sujeitos com suas identidades próprias?
- Sabemos o significado de ser criança para a comunidade que freqüenta a instituição? Conseguimos contemplar em nosso trabalho cotidiano o contexto da origem das crianças? Como isso ocorre?
- Qual é o nosso ideal de homem (ser humano) e de sociedade?
- Que idéia temos de como as crianças conhecem o mundo e se apropriam dos conhecimentos? Que relação vemos entre o aprendizado e as brincadeiras infantis? O que elegemos como prioridade no trabalho de educação/cuidado com as crianças? Em função das idades, como estas prioridades se modificam?
- Como, no cotidiano educativo, nos mostramos atentos aos interesses das crianças, às suas expressões, aos significados que elas dão para os objetos e situações? Como instigamos a curiosidade, a busca pelo conhecimento e a capacidade crítica das crianças?
- Nossas concepções são coerentes com os princípios preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? E são coerentes entre si?
- Que fundamentos teóricos embasam nossas crenças, valores e concepções, portanto nossa prática, e que serão explicitados na Proposta Pedagógica? Por que fizemos a opção por tais fundamentos e não por outros? De que outros conhecimentos teóricos nossa equipe necessita para melhor compreender e explicitar a ação pedagógica?
- Nossas concepções e fundamentos teóricos apresentam coerência com os objetivos e finalidades estabelecidos? Nossas concepções e fundamentos teóricos são coerentes com as condições reais de implementação da Proposta Pedagógica?
- Nossas concepções e fundamentos teóricos, bem como nossa prática, asseguram uma formação integral para todas as crianças sem o risco de incorrerem em tratamento discriminatório e preconceituoso?
- As concepções e fundamentos teóricos que embasam nossos discursos são coerentes com nossa prática ou estão desconexos entre si? Na prática cotidiana, nossas atitudes com as crianças e seus familiares, na organização e dinâmica do trabalho, refletem as concepções que elegemos ou se mostram em desacordo com as mesmas?

II. A articulação entre as ações de cuidar e educar

De acordo com o que determina a Deliberação 02/2005 do CEE/PR, qual o significado de explicitar “a articulação entre as ações de cuidar e educar”, na elaboração da Proposta Pedagógica?

A fim de discutir este item a ser explicitado na proposta, precisamos tecer algumas considerações que contextualizam seu significado.

Se levamos em consideração as especificidades da Educação Infantil e de seu público – as crianças pequenas – não há como conceber educação desvinculada de cuidado. Por que, na nossa realidade, essa discussão é importante ainda hoje?

Recorrendo brevemente a alguns dados históricos, vemos que há bem pouco tempo, o atendimento a grande parte das crianças com até seis anos de idade era oferecido por instituições da área social, e não havia exigência legal quanto a um programa educacional por parte dessas instituições. Esse atendimento era realizado em creches, e os sujeitos de direito na legislação eram as mães trabalhadoras, o que mantinha a maioria dos serviços como exclusivamente custodial; ou seja, um serviço para exercer os cuidados básicos de higiene, nutrição e segurança da criança. Embora a preocupação com esses cuidados fosse preponderante, várias dessas instituições realizavam ações educativas com as crianças, sendo que, muitas vezes, essa educação era voltada para o disciplinamento, para a passividade. Essas práticas se diferenciavam essencialmente do trabalho que era desenvolvido nas pré-escolas, onde se enfatizavam os processos de ensino/aprendizagem das crianças, voltando-os, em muitos casos, à preparação para o Ensino Fundamental.

Com a Constituição de 1988, regulamentada pela LDB em 1996, que incluiu o atendimento às crianças em creches e pré-escolas entre os deveres do Estado para com a educação, ficou evidente a necessidade de superar tanto a perspectiva assistencial, voltada exclusivamente para os cuidados básicos, presente nas creches, quanto a visão preparatória que se imprimia às pré-escolas.

Defrontamo-nos, assim, com o desafio de explicitar nossa concepção sobre a articulação entre as ações de educar e cuidar no cotidiano do trabalho institucional com crianças pequenas. Para tal, precisamos refletir a respeito, problematizar estes termos, no sentido de compreender seus significados na atividade educativa, em especial com crianças entre 0 e 6 anos. Poderíamos nos perguntar: é possível educar uma criança sem estar, ao mesmo tempo, cuidando dela? É possível cuidar de uma criança, sem estar, de algum modo, educando-a? Como podemos entender cuidado e educação na Educação Infantil?

É evidente a idéia de que, em qualquer IEI, sempre ocorre algum tipo de educação, boa ou não; isto é, podemos educar para a autonomia, para a criticidade, ou ao contrário para a dependência, para a passividade. Da mesma forma, sempre acontece algum tipo de cuidado, adequado ou inadequado. Em relação a ambas as dimensões, o que importa é a qualidade, pois são dimensões complementares e que não podem ser pensadas separadamente.

Quando existe atenção para as necessidades do outro, quando existe diálogo e acolhimento, podemos entender que está ocorrendo o cuidado. Portanto, o cuidado está relacionado à atitude das

peças e é inerente aos relacionamentos interpessoais, nos quais uma pessoa se ocupa da outra, preocupa-se, sente-se responsável por ela.

Existem diferentes naturezas no cuidar. Na Educação Infantil, o cuidado muitas vezes é visto exclusivamente na perspectiva da realização de atividades básicas, que as crianças não realizam sozinhas e que se relacionam com as necessidades de proteção, nutrição e higiene. De fato, estas são atividades de cuidado específicas da Educação Infantil, mas não são as únicas.

A compreensão do cuidar como atenção para com o outro constitui elemento essencial nas interações com a criança pequena, é a criação e presença de vínculo afetivo. A atitude de cuidado do professor implica ser solícito com as crianças, estar atento às suas necessidades. Diz respeito a uma ética profissional; afinal, esta atitude contribuirá para educarmos as crianças para que também sejam sensíveis às necessidades e dificuldades dos outros.

E qual o significado de educação no contexto da Educação Infantil? Significa possibilitar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, cognitivo, social e afetivo. Educar na IEI significa propiciar situações que contribuam para o desenvolvimento da imaginação, dos processos criativos e para a apropriação do conhecimento pelas crianças, através das diferentes formas de interação humana – social, afetiva, lúdica e pedagógica. Para tanto, o aspecto cognitivo não deve receber atenção maior que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição da criança. É necessário que os professores tenham uma visão integral do desenvolvimento infantil e de como propiciar o acesso da criança ao conhecimento social e historicamente produzido, para que a ação educativa possa ser realizada de forma articulada e intencional.

É importante lembrar que a brincadeira é uma maneira privilegiada de as crianças se expressarem, representarem, compreenderem e transformarem o mundo. Portanto, educar crianças pequenas requer que os professores incluam e valorizem os muitos “brincades” no cotidiano da Educação Infantil. Aos olhos das pessoas que não compreendem a importância do brincar para o desenvolvimento humano, as brincadeiras nas IEI podem dar a impressão de desorganização, bagunça e, por isso, serem incompatíveis com o processo educativo. No entanto, a aprendizagem e a organização estão nas próprias brincadeiras. Nelas, as crianças criam situações que precisam solucionar, entender, e isso não pode ser menosprezado pelos adultos, principalmente pelos professores, que têm na brincadeira a oportunidade de observar e intervir nas interações, propor novas situações, ensinar novas brincadeiras, potencializar as aprendizagens e ampliar as experiências.

Assim, os muitos brincades na Educação Infantil oportunizam a construção de conhecimentos pela criança e o resgate cultural, ampliando sua concepção sobre o mundo. As brincadeiras também revelam contextos nos quais as crianças podem aprender práticas sexistas, hierárquicas e de oposição entre os gêneros (masculino e feminino). É importante considerar que pesquisas recentes neste campo indicam que as diferenças de gênero não são um fato natural, mas se constituem culturalmente. O professor ao cumprir a sua função de cuidar e educar tem a responsabilidade de intervir para desconstruir essa ideia: não há brinquedos certos ou errados para meninos ou meninas; as parcerias nas brincadeiras independem do sexo; os papéis podem ser revezados entre os gêneros, sem constrangimentos e discriminações. É de modo sutil que a oposição e os preconceitos relativos ao que é ou não permitido a meninas e meninos se revelam, em gestos corriqueiros, reações inconscientes que cobram das crianças, mesmo das muito pequenas, comportamentos relacionados aos papéis sexuais dos adultos: “homem não chora!”, “jogar futebol lá é coisa de menina?!”, “quem cuida do nenê é a mamãe, o pai sai

pra trabalhar!” (brincando de casinha). Repensar essas intervenções e o modo de conceber as questões de gênero é fundamental no trabalho do professor de Educação Infantil.

Enfim, educar e cuidar na IEI significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento, independentemente de gênero, etnia ou religião.

Sendo as funções de cuidar e educar indissociáveis na Educação Infantil, é importante que cada instituição reflita sobre a forma como organiza seu trabalho, evitando que haja divisão dessas funções entre os profissionais que lidam diretamente com a criança. Por exemplo, com as crianças pequenas, o ato de higienizar e alimentar se constitui em atividades relativas aos cuidados básicos, mas essencialmente educativas, uma vez que ao realizá-las podemos propiciar o desenvolvimento da autonomia, da corporeidade e dos conhecimentos culturais sobre esses hábitos.

A articulação entre cuidado e educação é necessária para que a IEI cumpra a responsabilidade de propiciar às crianças a transição do contexto familiar, doméstico, para o contexto da instituição. Para que essa transição seja adequada, não se devem antecipar as rotinas, as metodologias, a sistematização e a formalização escolares, próprias do Ensino Fundamental, as quais, para crianças entre 0 e 6 anos de idade, são totalmente artificiais e, portanto, indesejáveis na visão integrada de cuidar/educar na Educação Infantil. Nessa perspectiva, é fundamental que sejam pensadas formas de organização do trabalho coerentes com as especificidades das crianças dessa faixa etária, que lhes permitam apropriar-se progressivamente de conhecimentos, valores, procedimentos e instrumentos da cultura e, ao mesmo tempo, se sentirem acolhidas nesse espaço coletivo de cuidado/educação.

Tal articulação deve ser considerada, talvez ainda com maior apreço, caso a criança esteja frequentando a Educação Infantil em um estabelecimento que também oferece o Ensino Fundamental. O fato de a escola oferecer essas duas etapas iniciais da educação básica não justifica prescindir das especificidades, discutidas anteriormente, acerca do trabalho com a criança pequena.

Assim, no sentido de auxiliar o processo de elaboração da Proposta Pedagógica, em relação ao item articulação entre as ações de cuidar e educar, propomos os seguintes questionamentos:

- Como compreendemos a articulação entre cuidado e educação na Educação Infantil?
- Como asseguramos que educação e cuidado sejam de fato propiciados, de forma articulada, no cotidiano do trabalho com as crianças?
- Fazemos divisão de funções entre os adultos que atendem diretamente as crianças? Quais as razões para esta opção de trabalho? Nossa opção é coerente com os princípios norteadores da educação infantil e com as concepções de infância, educação infantil e aprendizagem/desenvolvimento explicitadas na Proposta Pedagógica?
- Há alguma relação entre a idade das crianças e a formação/habilitação do professor? Como essa relação é pensada?
- Em nossa instituição, as ações de cuidar e educar são hierarquizadas? Ocorre a segmentação destas ações em espaços, horários ou atribuições profissionais distintas?

III. As características e expectativas da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere

Com vistas a assegurar o estabelecido no Art. 12, VI e VII, da LDB, no sentido de as instituições educativas deverem se articular com as famílias e a comunidade, criando mecanismos de integração da sociedade com a instituição, é que se insere esse elemento da Proposta Pedagógica, indicado na Deliberação 02/2005.

Conhecer as famílias e os diferentes segmentos da comunidade da qual a instituição faz parte permite antever e planejar que relações são importantes e como desenvolver formas de colaboração entre os mesmos. Esse conhecimento das famílias e da comunidade também influencia nas decisões e na organização dos diferentes modos de compartilhamento dos espaços e das ações conjuntas.

No parecer da relatora Regina Alcântara de Assis, referente às DCNEI, devem-se criar “condições de interação construtiva” entre os órgãos Executivo e Normativo dos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos) e as instituições. A autora propõe também “a negociação constante entre as autoridades constituídas, os educadores e as famílias das crianças no sentido de preservação de seus direitos, numa sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz”. Subentende-se o pertencimento das crianças não exclusivamente à creche, pré-escola, CEI ou escola, mas a um contexto maior de entrelaçamento entre família, instituição e comunidade próxima, que dá sentido ao conceito de vida de cidadania plena.

É importante considerar que conhecer “as características e as expectativas da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere” não se resume a descrever a ocupação, as condições socioeconômicas, o grau de instrução das famílias; os serviços existentes, as benfeitorias públicas e outros aspectos da comunidade. Um cuidado importante ao desenvolver este item, como elemento constitutivo da Proposta Pedagógica da instituição, é não incorrer em julgamentos que acabam por responsabilizar as famílias pelas dificuldades e mazelas sociais nas quais se encontram, ou vê-las como incapazes, imobilizadas diante das injustiças sociais. Estes julgamentos destituem delas a possibilidade de serem parceiras, co-responsáveis pelo trabalho de educação/cuidado de seus filhos, seja por serem culpadas ou por serem vítimas, tão ou mais carentes que as próprias crianças. Se vemos as crianças pequenas, inclusive as recém-nascidas, como seres capazes, colocarmos a incapacidade em seus pais e responsáveis é uma contradição que não nos ajuda na busca de um trabalho conjunto.

No Art. 10, da Deliberação 02/2005, § 4.º, encontramos que “A proposta pedagógica deverá articular as características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, prever mecanismos de interação entre família, escola e comunidade, respeitando a diversidade étnico-cultural, assegurado o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e autonomia”. Dessa forma, é importante saber como a comunidade e as famílias se constituíram, suas preocupações, os recursos de que dispõem e usufruem em suas lutas cotidianas. Para que possamos efetivar o envolvimento das famílias, respeitando as especificidades de cada uma, é fundamental buscar compreender seus anseios, necessidades, possibilidades e dificuldades. Cada uma, assim como cada criança, tem uma identidade própria, que precisa ser considerada e respeitada.

É essencial, também, que a IEI conheça cada criança, as oportunidades que lhe são oferecidas fora desse contexto, e as que não o são, suas necessidades e preferências, os conhecimentos e as habilidades que ela já construiu nas suas interações sociais.

Outro aspecto importante a ser explicitado sobre a comunidade em que se insere a IEI diz respeito à interação com outras instituições, a qual pode ampliar o trabalho ofertado. Parcerias com instituições culturais, de saúde e outras que também sejam educativas podem favorecer o cotidiano, enriquecendo as experiências e os serviços a que as crianças e seus familiares têm acesso. A própria interação com a família dinamiza o processo de cuidar e educar nas IEs, o que será tratado em detalhe mais adiante, neste documento.

A partir das considerações tecidas, propomos as seguintes questões, que podem contribuir na elaboração deste item da Proposta Pedagógica, relativo à explicitação das características e expectativas da população atendida e da comunidade:

- O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças que cuidamos/educamos na IEI?
- Como são as famílias de nossas crianças? Quais são suas condições de vida? Quais as profissões, ocupações dos pais? Quais seus anseios? Quais suas dificuldades?
- O que conhecemos sobre a comunidade na qual nossa instituição está inserida? Quais os costumes, tradições culturais, etnias, religiões presentes nesta localidade?
- Como o conhecimento sobre as crianças, suas famílias e a comunidade é levado em conta no trabalho desenvolvido na IEI?
- O que conhecemos sobre as pessoas que trabalham na instituição? Quais suas expectativas pessoais e profissionais? O que desejam para as crianças com as quais trabalham?
- Temos interesse e possibilidade de utilizar os espaços da comunidade? Como viabilizamos isso? Em que situações a comunidade participa da instituição? Como isso acontece?
- Que outras instituições (culturais, de saúde e de lazer) contribuem ou poderiam contribuir com a nossa instituição? Que parcerias são ou podem ser feitas?
- Como criamos e consolidamos mecanismos de parceria com as famílias?

A explicitação de finalidades e objetivos

Tecemos até aqui considerações sobre os três primeiros elementos constitutivos da Proposta Pedagógica, de acordo com a Deliberação 02/2005 do CEE/PR, e antes de discutir os demais elementos é importante nos situarmos em relação às finalidades e objetivos do trabalho na Educação Infantil. No Art. 10, § 3.º, indica-se que “A proposta pedagógica deverá garantir o cumprimento das finalidades e objetivos expressos no Regimento Escolar da instituição”. Assim, as finalidades e objetivos não figuram como um dos elementos da proposta, de acordo com a referida Deliberação. Contudo, entendemos ser

fundamental contextualizá-los e incluí-los na Proposta Pedagógica, ou em ambos os documentos, uma vez que estes constituir-se-ão nos propósitos que irão direcionar todas as ações na IEI. São as finalidades e objetivos que traduzirão em metas de trabalho as concepções explicitadas nos itens I e II, bem como as expectativas da população atendida em cada contexto específico.

As finalidades referem-se às nossas intenções ao longo de um processo educativo quanto à formação humana que pretendemos para nossas crianças. Os objetivos referem-se tanto às intenções mais gerais, em relação ao cuidar e educar, quanto às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças nessa primeira etapa da educação básica. Definem com clareza o que queremos que as crianças aprendam e desenvolvam durante a Educação Infantil e em cada um de seus níveis.

Nesse sentido, podem auxiliar na explicitação das finalidades e objetivos do nosso trabalho na IEI as seguintes questões:

- Considerando as demandas do mundo em que vivemos, as necessidades e os interesses das crianças, de suas famílias e das comunidades em que estão inseridas, que crianças queremos formar? Que valores queremos perpetuar? Para que transformações sociais queremos contribuir?
- Quais os nossos propósitos em relação ao cuidado e à educação das crianças?
- De que conhecimentos queremos que as crianças com as quais trabalhamos se apropriem? O que queremos que as crianças aprendam?
- Em que aspectos queremos que as crianças se desenvolvam?

IV. O regime de funcionamento, preferencialmente de forma ininterrupta durante o ano civil

Este elemento constitutivo da Proposta Pedagógica precisa ser entendido em duas vertentes: uma institucional, que vai explicitar o modo de funcionamento de cada estabelecimento de educação infantil, e outra que se refere à organização dos tempos no cotidiano do trabalho dos professores com as crianças.

Em relação à vertente institucional, devemos considerar o que a IEI oferece à comunidade: os períodos e horários de atendimento – parcial, integral, de tantas a tantas horas; a que público se destina – crianças de 0 a 6 anos, de 0 a 3 anos, de 4 a 6 anos, ou de outra segmentação etária; a carga horária de seus funcionários; a cobertura do atendimento durante o ano civil, com ou sem período de férias e, no caso de estas existirem, em qual mês ou quais meses, durante o ano. Esses aspectos constituem a estruturação do trabalho em sua vertente mais formal e mesmo administrativa. São as condições nas quais o trabalho de cuidado/educação da criança pequena se organiza.

A LDB não estipula 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 nosso caso, o CEE/PR sugere o funcionamento ininterrupto durante o ano, em função das especificidades

da criança pequena e de suas famílias, e da natureza do trabalho das IEIs. No entanto, essa indicação tem implicações importantes, inclusive trabalhistas, podendo ser resolvida de forma mais adequada em consenso com a comunidade, os familiares e o coletivo de profissionais, adequando estratégias para atender ao mesmo tempo às necessidades das crianças e da comunidade, e aos direitos trabalhistas dos profissionais.

Ainda com relação à organização do tempo nas IEIs, é essencial levar em conta as necessidades de planejamento, supervisão, avaliação, formação dos profissionais, reuniões e outras atividades que envolvem os profissionais da instituição.

Tendo discutido algumas questões referentes a esta perspectiva de organização institucional, queremos ampliar o entendimento da expressão “regime de funcionamento”. Para isso, é essencial que o coletivo envolvido na elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica, discuta acerca da gestão dos tempos no cotidiano do trabalho de cuidado e educação na IEI, indo além da questão do funcionamento durante o calendário civil ou “ano letivo” (expressão própria e mais identificada com o Ensino Fundamental).

Geralmente, estamos acostumados a utilizar a expressão “organização da rotina” para tratar dessa vertente. Alguns pesquisadores da área têm preferido a expressão “organização do cotidiano educativo”.

A organização do tempo na Educação Infantil se relaciona com o acontecimento e a duração das muitas e diferentes situações que ocorrem no cotidiano das instituições. Nessa organização, é necessário levar em consideração as possibilidades de trabalho nos espaços coletivos da instituição (pátio, parque, refeitório, sala multi-uso, etc.) cujos tempos de utilização precisam ser consensuados entre os diferentes profissionais da IEI.

Quem organiza este cotidiano (professores, coordenadores e outros profissionais) deve manter-se atento para que as atividades que se repetem no dia-a-dia, como a entrada e saída das crianças, a higiene, a alimentação e o sono, não ocupem um tempo excessivo durante o dia, e também não se tornem ritualísticas, repetindo-se sempre do mesmo modo, com as mesmas orientações dos adultos, exigindo respostas automáticas das crianças, ficando esvaziadas de sentido para elas. Ao lado disso, é fundamental que essas atividades não sejam determinantes da organização do cotidiano da instituição, engessando as possibilidades de uma maior flexibilização nos diferentes momentos da rotina.

O importante é que no cotidiano da Educação Infantil possamos garantir um equilíbrio entre as diferentes situações que ocorrem no cuidado/educação da criança pequena. Nesse sentido, é necessário que seja pensado com que frequência as atividades são oferecidas às crianças, de modo que elas vivenciem plenamente todas as dimensões do seu desenvolvimento. Por exemplo, não podemos restringir a apenas uma vez por semana o trabalho com a contação de histórias, com jogos e brincadeiras, atividades de arte, música, exploração do meio físico e social (experiências, pesquisas, vivências, entrevistas).

Também é importante que exista flexibilidade em cada situação para que os interesses individuais das crianças sejam respeitados e acolhidos. O período de duração das atividades deverá variar, em função das necessidades das crianças, do perfil dos grupos e do contexto das mesmas. Outro aspecto importante é perceber e dar às crianças o tempo necessário para que elas se envolvam nas situações e interações sociais, tendo possibilidades para construir relações significativas. De um

lado, deve-se evitar que a criança vivencie esperas longas, sem ter o que fazer, seja na transição de uma atividade para outra ou nas situações de espera de sua vez para realizar determinada atividade. De outro lado, não se deve oferecer pouco tempo para que as crianças realizem algo, participem desta ou daquela situação. A idéia é permitir que as crianças usufruam do que lhes é proposto, envolvam-se efetivamente naquilo que estiverem fazendo; e isso é impossível quando acontecem longas esperas ou quando se dispõe de pouco tempo para a realização de brincadeiras, interações, atividades.

Com relação às brincadeiras, temos que lembrar que as crianças precisam ter tempo suficiente para experimentá-las, apropriarem-se delas, repetindo-as e criando outras formas de brincar.

Um fator determinante na organização do cotidiano na IEI é o fato de o regime de atendimento ser integral ou parcial. Em função desse regime, situações como a chegada das crianças, as refeições, os cuidados com a higiene, o sono ou descanso, a saída das crianças, todas essenciais no seu cuidado/educação diários, irão implicar em mais ou menos tempo de um dia de trabalho no CEI, creche ou pré-escola. Tais atividades também possuem caráter educativo, pois asseguram gradualmente às crianças maior autonomia, segurança e independência nas ações cotidianas, permitindo assim o desenvolvimento da cooperação e da co-responsabilidade nas diferentes situações.

Dependendo da idade das crianças, de como estão organizados os grupos e da relação professor/crianças, a duração das mesmas irá variar bastante. Quanto mais novas as crianças mais atenção individualizada e mais tempo será necessário para o desenvolvimento adequado das atividades, pois as crianças detêm 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, em um tempo maior, para que as crianças as realizem sozinhas.

É importante ter claro também que a diferenciação na oferta do atendimento (parcial ou integral) traz implicações quanto às escolhas e priorizações de ações educativas a serem desenvolvidas nessa ou naquela realidade. Por exemplo, é provável que as necessidades de descanso ou sono das crianças sejam diferentes em cada caso, assim como a adequação dos tempos de espera das crianças na transição entre uma e outra atividade, ou mesmo nos momentos de chegada e saída. Por exemplo, o “horário do sono”, muitas vezes visto como unanimidade pelos profissionais de muitas instituições, acaba sendo imposto às crianças; todas devem dormir e naquele horário específico. Cabe rever essa prática e como ela está sendo compreendida, questionando-se a quem tal rotina ou rito está servindo e para quê.

Essa discussão é importante justamente para que a equipe pedagógica e os professores, ao organizarem os tempos na Educação Infantil, não proponham às crianças uma rotina fabril, que as escravize ao tempo convencional do adulto, atribuindo arbitrariamente: meia hora para brincadeiras de faz-de-conta, dez minutos para contar histórias, vinte minutos para atividades de artes, e assim por diante. Essa perspectiva deve ser levada em conta, independentemente de as crianças até os 6 anos estarem sendo educadas em contextos exclusivos de educação infantil, ou em escolas de Ensino Fundamental (no caso das turmas de pré-escolar). Afinal, considerando as especificidades da criança entre o nascimento e os seis anos, assim como os princípios norteadores do trabalho na Educação Infantil, explicitados nas DCNEI, essa não seria uma rotina aceitável.

É evidente que as diferentes situações no trabalho com as crianças pequenas devem ocorrer no dia-a-dia de forma equilibrada, considerando essencialmente as necessidades e interesses das crianças, sem desconsiderar as possibilidades da instituição. Neste sentido, queremos principalmente

trazer questionamentos que possam auxiliar nesta organização. Assim, uma pergunta fundamental a ser feita é: como distribuímos e estruturamos as diferentes situações no dia-a-dia?

Costumamos considerar que o tempo de atenção e de concentração das crianças da Educação Infantil em uma atividade é sempre breve e depende tão-somente da idade das crianças. Entretanto, temos descoberto que o fator que melhor determina o tempo de envolvimento de cada criança individualmente ou do grupo como um todo é o próprio contexto da atividade – sua intencionalidade, o modo de realizá-la, o tipo de participação que a mesma requer das crianças, assim como o envolvimento do adulto. Será que devemos considerar as crianças pequenas como seres contemplativos, que não precisam agir sobre o seu entorno?

Nas IEIs, as crianças têm oportunidade de aprender com os adultos a se organizarem no tempo e a fazerem escolhas para preencher suas rotinas. Cabe lembrar que o professor ao fazer essa estruturação está fazendo escolhas e atribuindo valor ao que para ele é mais ou menos importante. À medida que as crianças estão inseridas nesta estruturação, elas aprendem o que é ou não aceito como bom e adequado; nossas escolhas (dos adultos, pais, professores) são referências para elas, podendo influenciar suas opções.

Será que podemos envolver as crianças nas tomadas de decisão acerca do cotidiano e da utilização do tempo nas IEIs? Isso é possível, desejável e por que não dizer, necessário. Afinal, a criança vai percebendo o que e quanto é possível flexibilizar em relação ao cotidiano institucional, se as atividades e escolhas estão ou não articuladas entre si. Podemos, por exemplo, decidir com o grupo sobre aproveitar por mais tempo o espaço ao ar livre em um dia de sol, após vários dias chuvosos; combinar sobre realizar uma brincadeira nova por um período determinado de tempo e depois recombinar esse tempo com o grupo, devido ao envolvimento do grupo na mesma.

O tipo de trabalho planejado e o modo de realizá-lo, se individual ou coletivamente, também se relaciona à organização dos tempos, além, é claro, da relação com o espaço, com o número de adultos e com os recursos materiais disponíveis. Os trabalhos coletivos, geralmente, demandam um período mais longo de realização; isso precisa ser considerado no dia-a-dia dos professores.

Outra questão importantíssima na organização do cotidiano educativo na IEI diz respeito a como os profissionais (professores, coordenador pedagógico, diretor, demais funcionários) planejam o acolhimento e inserção das crianças e famílias que estão ingressando na creche, pré-escola, CEI ou mesmo em turma de pré-escolar em escola do Ensino Fundamental. É certo que este momento inicial é crucial para a criança e seus familiares e também para a instituição. Desse modo, requer atitudes e estratégias de flexibilização de regras, normas e rotinas estabelecidas para o funcionamento de cada instituição. Essa flexibilização não se restringe ao planejamento e uso do tempo, mas envolve pensar sobre os espaços, os adultos envolvidos e suas posturas (pais, professores, outros profissionais), e a programação a ser proposta, neste momento em especial.

A questão do acolhimento e inserção dos novos integrantes também será tratada em outros tópicos ao longo deste documento, pois o modo como se concebe e se trata dessa questão é decisivo para a relação que se institui entre a unidade de educação infantil, a família e a criança.

Visando contribuir na elaboração deste tópico da Proposta Pedagógica, sobre o regime de funcionamento, propomos as seguintes reflexões:

- Estabelecemos o horário de atendimento da IEI após consulta à comunidade? Nosso horário e regime (integral ou parcial) atendem às necessidades da comunidade?
- Nossa concepção de infância está expressa na forma como organizamos o tempo?
- Como estruturamos o dia na IEI? Essa estruturação é rígida, não dando oportunidade para que as crianças manifestem seus interesses individuais?
- Damos possibilidades para que as crianças manifestem seus interesses e façam escolhas individuais?
- O que propomos para as crianças no momento do sono quando algumas não dormem?
- Em nossa concepção, o que determina o tempo de duração das atividades?
- Contemplam-se a alternância e a variação dos conteúdos das atividades?
- Damos às crianças o tempo necessário de ambientação a cada situação?
- O tempo que permitimos em cada situação oportuniza às crianças a construção de relações significativas, seja com os outros seja com os objetos que estiverem explorando?
- Na organização dos tempos no cotidiano da instituição, respeitamos as particularidades das crianças ou as organizamos considerando exclusivamente a rotina institucional e dos adultos?
- Contemplamos as atividades em pequenos grupos e as atividades individuais?
- No momento de ingresso na instituição, durante seu período de adaptação, flexibilizamos a rotina e os tempos em respeito ao bem-estar da criança e de seus familiares?
- Deixamos as crianças ficarem muito tempo em espera, na transição de uma atividade para outra, ou esperando sua vez para realizar determinada atividade?
- As crianças passam a maior parte do dia em suas salas ou alternamos períodos dentro e fora das mesmas? Oferecemos oportunidade para as brincadeiras em sala e ao ar livre?
- Consideramos as situações fora da IEI, em praças, parques próximos ou outros locais como parte do cotidiano, ou as consideramos atividades extras, esporádicas?
- Como professores, temos consciência de nossa função de “gestores” do tempo na IEI?
- A forma de lidar com a rotina e as decisões sobre a seqüência das atividades permitem a participação das crianças?
- Existe alguma concentração de certos tipos de situações em função do período do dia, manhã ou tarde? Por quê? Como fazemos esta distribuição?
- Prevemos na organização do cotidiano amplos períodos de tempo para as brincadeiras infantis?
- Como são os momentos das refeições? O tempo é adequado para que as crianças, que estão iniciando o processo de alimentar-se sozinhas, o façam tranquilamente, com ou sem a ajuda dos adultos?
- Na organização do cotidiano, prevemos situações para descanso ou sono, de acordo com as necessidades das crianças?

- Em relação à carga horária de trabalho dos professores, prevemos momentos para planejamentos, estudos e reuniões?
- As crianças podem escolher o que, quanto e como (sozinhas ou com auxílio) querem comer?

V. A descrição do espaço físico, instalações e equipamentos

Assim como o item anterior, a questão aqui colocada tem duas vertentes, uma mais institucional e outra mais pertinente ao cotidiano e às práticas pedagógicas. A primeira diz respeito à descrição dos aspectos materiais do espaço, as instalações e os equipamentos disponíveis para a efetivação do trabalho nas IEIs. O Artigo 25 da LDB também faz referência à necessidade de regulamentação por parte dos Conselhos de Educação quanto às condições materiais das instituições. Na Deliberação 02/2005 do CEE/PR, estas aparecem em um capítulo específico, o IV, nos artigos 19 a 22. Dispomos ainda, no Estado, da Resolução n.º 162/05, da Secretaria do Estado da Saúde (SESA),¹⁴ que estabelece exigências sanitárias para as instituições ou centros de educação infantil.

Tais regulamentações têm relação com o fato de que um local, como a IEI, destinado especificamente à educação/cuidado das crianças pequenas, precisa contar com um espaço pensado para elas e para os adultos que exercem essas funções. As indicações e/ou recomendações dos documentos referenciados anteriormente tratam das diferentes áreas de trabalho nas instituições (administrativa e técnica, de serviços de apoio, de uso por parte das crianças), considerando as condições adequadas para a realização de um trabalho educativo de qualidade.

O espaço e a proposta pedagógica não podem ser pensados separadamente, pois as condições, o uso e a ocupação do espaço possibilitam ou impedem determinadas aprendizagens. O espaço educa. O modo como ele é organizado revela a idéia, a concepção educativa daqueles profissionais, a imagem de criança que eles têm; ou seja, o espaço revela a cultura sobre infância que os adultos que o organizaram compartilham. O espaço também pode manifestar a cultura infantil, produzida pelas próprias crianças daquele contexto.

A outra vertente que nos permite ampliar o entendimento e a explicitação deste item na Proposta Pedagógica diz respeito ao uso que será feito do espaço, o que dinamiza os recursos materiais disponíveis. Uma questão básica é saber: o que os equipamentos, as instalações e o espaço físico precisam garantir para que se desenvolvam ações educativas apropriadas às crianças da Educação Infantil? Espera-se que as crianças possam vivenciar sua experiência de ser criança. Ou seja, elas devem poder se movimentar com liberdade e segurança; encontrar seus pontos de vista (de criança), desafios e modos de participar ativamente de todas as situações propostas; devem poder interferir na sua organização; conviver entre si e com os adultos ou estar sozinhas; brincar muito, tanto nos espaços internos quanto externos da IEI.

¹⁴ Endereço para acessar a Resolução: www.saude.pr.gov.br, buscar em Legislações/Estadual/Resoluções.

Essa noção de espaço e de ambiente educativo se relaciona com uma concepção de criança como sujeito de direitos, no tempo presente. Em outras palavras, a preocupação não está na antecipação da escolaridade, por meio de um trabalho que priorize os aspectos cognitivos, assim como não está na proteção excessiva, que considera a criança incompetente para interagir em seu meio, com as outras pessoas, justificando o fato de não se propor nada a ela, em função de estar-se à espera de que ela se torne apta para tal.

Na Educação Infantil, a sala de atividades e a própria instituição devem constituir um ambiente singular e revelador da identidade de cada grupo de professores e crianças que as ocupam. A organização do espaço influencia e pode inclusive determinar como as crianças e os professores agem, pensam e sentem. Dependendo do modo como organizamos o espaço, estamos propiciando ou impedindo a realização de certas atividades.

No cuidado/educação da criança pequena, o importante é a criação de um ambiente acolhedor, seguro. Mas, ao mesmo tempo, desafiador, que lhe permita aventurar-se nele, fazer descobertas sobre si, o outro e sua realidade. Esta possibilidade é fundamental para que a criança vá se constituindo como agente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, gradativamente, se torne capaz de responder às suas próprias necessidades, sem precisar de ajuda constante.

Ao discutir sobre espaço na Educação Infantil temos que lembrar que as interações criança/criança são tão importantes quanto as adulto/criança, e que a organização dos ambientes pode favorecer ou dificultar essas interações, propiciando ou não a aprendizagem.

O trabalho dos professores requer envolvimento e participação, o que não significa condução absoluta de tudo o que o grupo faz, nem centralização de todas as decisões e realizações em si mesmos. Deve envolver as crianças no arranjo dos espaços, dispondo as áreas, cantos, de maneiras variadas, e que estejam de acordo com os objetivos do trabalho naquela situação, adequando seu tamanho em função do número de crianças (grupos pequenos, duplas, individualmente ou a turma inteira), participantes desta ou daquela atividade, seja na sala ou no pátio. Ao lado disso, um dos aportes importantes se refere aos espaços que oportunizam às crianças locais onde possam estar em privacidade. Isto se justifica principalmente em relação às crianças que passam muitas horas nas instituições, vivendo momentos muito “coletivizados”. Junte-se a isso o fato de que muitas delas evidenciam gostar de brincar de esconder, de “desaparecer” e principalmente de estar só.

Um princípio para essa organização e re-organização dos espaços utilizados é a flexibilidade para dispor móveis e equipamentos nos mesmos; assim como para colocar e trocar cartazes, painéis, produções das crianças ou outros “elementos” que decoram e dão vida à sala e à instituição como um todo. É fundamental que as crianças participem desta organização, decidindo e realizando-a em conjunto com os adultos. É prazeroso para a criança escolher e ver um trabalho que ela criou ser apreciado por outros (seus colegas, seus pais ou responsáveis). Compartilhar o que produziu faz com que se sinta valorosa, pois há o reconhecimento dos demais à dedicação e esforços do seu trabalho.

Ao expormos o que a criança faz, estamos demonstrando respeito por ela e por suas produções. Muitas vezes é interessante criarmos recursos que irão valorizar ainda mais a produção infantil; por exemplo, colocando uma moldura de papel colorido ao redor da pintura ou desenho das crianças, antes de dispô-los nas paredes; organizando em forma de “móveis” os objetos que elas construíram e em forma de livro da turma as produções individuais, colocando uma capa; entre outros.

Nas IEs, o espaço cumpre sua função na medida em que pode ser local para brincadeiras e para as várias expressões da criança, assim como para a sua inserção em práticas sociais cotidianas, como a culinária, a criação artística em todas as suas linguagens, entre outras. É imprescindível criar um ambiente lúdico e cultural, propício a uma diversidade de experiências, com variedade de materiais, brinquedos, livros, revistas, gibis, jogos, acessórios e objetos diversos.

Ao nos referirmos à brincadeira e ao brincar estamos falando da atividade, da ação da criança, e nela o brinquedo – o objeto – é concebido como um instrumento sociocultural, um mediador que transmite valores, sendo submetido às condições dos espaços nas IEs. Há duas implicações importantes sobre esse dado: o brinquedo é portador de significados ideológicos; o espaço irá restringir ou ampliar as possibilidades de brincar das crianças. Ou seja, ambos não são neutros e irão interferir diretamente na educação que queremos realizar. Por exemplo, faz bastante diferença termos nos CEIs, creches e pré-escolas apenas bonecas e bonecos de cor branca e nenhum de cor negra; assim como faz diferença não dispormos de nenhum brinquedo nas instituições de educação infantil, ou só dispormos de brinquedos pedagógicos, que em suma não se constituem como instrumentos simbólicos.

Para que os ambientes das IEs sejam significativos e envolventes, também é necessário que os diversos materiais a serem utilizados pelas crianças estejam acessíveis às mesmas, não sendo de acesso exclusivo dos professores; e, ainda, que se disponha de uma estética harmoniosa, sem exagero de cores, quer na quantidade de misturas quer na escolha das tonalidades que irão revestir paredes, móveis; ou, ao contrário, evitando a monocromia, uma única cor em todos os espaços, por exemplo. A reflexão que precisamos fazer em relação a este aspecto refere-se ao modo como se articulam nossas concepções e fundamentos sobre infância, desenvolvimento humano e processo ensino-aprendizagem, e a organização que concebemos e praticamos no cotidiano da Educação Infantil.

A noção de espaço não se restringe ao prédio construído e usado pela instituição. É importante o uso de pátios, parques e áreas arborizadas da instituição, e de outros espaços da comunidade (abertos ou não). Na Educação Infantil, as salas não devem ser consideradas os únicos espaços para a aprendizagem e a convivência. Ao contrário, os espaços externos, em áreas abertas ou cobertas, podem ser muito mais propícios para as descobertas e experiências infantis, para a exploração dos elementos naturais, das possibilidades de realizar o jogo simbólico, o faz-de-conta. O conhecimento e uso dos espaços comunitários (museus, bibliotecas, teatros, cinemas, parques, praças, casas de cultura, casas de artesanato e outros) ampliam e enriquecem o universo cultural e social das crianças.

Em algumas instituições regulares de educação infantil, a adequação dos espaços será condição para garantia da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Não devem existir barreiras arquitetônicas, que impliquem segregação e impedimento de uso do espaço institucional para algumas crianças.

O espaço também precisa ser organizado levando em consideração os adultos que trabalham e que utilizam os serviços da IEI. Nesse sentido, é importante verificar se são consideradas as necessidades dos adultos para o exercício de seu trabalho – local para planejar, fazer relatórios e/ou reuniões, para as comunicações internas e com os pais; para seu descanso e conforto; local para intervalo, para guarda de seus pertences, para as refeições.

Dessa forma, pensar a organização do espaço físico nas IEs é principalmente levar em consideração todas as potencialidades humanas – imaginativa, ativa, lúdica, artística, cognitiva, afetiva e social –, quase sempre evidentes nas crianças pequenas e nas relações que elas estabelecem.

A partir das duas vertentes aqui discutidas, propomos as seguintes questões, que podem contribuir na elaboração deste item na Proposta Pedagógica, relativo à explicitação do espaço físico, das instalações e dos equipamentos nas creches, pré-escolas, CEIs e turmas de pré-escolar na escola de Ensino Fundamental:

- De que forma utilizamos os espaços da instituição? Estas formas atendem aos objetivos e metas explicitados na Proposta Pedagógica no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento infantis?
- Ao utilizarmos os espaços da IEI o fazemos com flexibilidade e versatilidade, ou seja, podemos fazer mudanças, variar os objetos e móveis de lugar; tirar e colocar painéis, trabalhos nas paredes?
- Temos possibilidades de realizar experiências diferentes, nas quais fazemos atividades com elementos diversos (água, terra) e objetos diferentes dentro e/ou fora das salas?
- Os arranjos dos espaços permitem variar, eventualmente, a organização das crianças, compondo grupos de mesma idade, de idades mistas, dividindo a turma em pequenos grupos com um adulto por grupo ao mesmo tempo?
- Oferecemos oportunidades para fortalecer a independência e autonomia das crianças? Elas têm acesso a maçanetas de portas e de armários, filtros ou fontes de água, sanitários, aos brinquedos e livros infantis, à visão a partir das janelas, a um local para ficarem sozinhas ou descansar? A organização do espaço favorece que as crianças façam escolhas de atividades?
- A organização do espaço da instituição favorece o convívio entre crianças de diferentes idades e crianças com necessidades educativas especiais?
- Oportunizamos a realização de práticas culinárias com e pelas crianças?
- Há um local específico para as refeições? Como é esse local? Como é sua utilização? Todos os grupos fazem as refeições ao mesmo tempo ou os grupos fazem uma escala de horário para usar esse espaço?
- Como é o local para a amamentação? Nesse local, mãe e bebê não são perturbados e podem interagir livremente?
- Como asseguramos que na nossa escola de Ensino Fundamental a organização do espaço respeite as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com menos de 6 anos, bem como seus interesses enquanto grupo infantil e enquanto sujeitos?
- Como acontecem as interações das crianças da Educação Infantil com as crianças mais velhas do Ensino Fundamental? Existe restrição de uso do espaço escolar pelo grupo da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental? Como as crianças vivenciam essa restrição?
- Como organizamos a utilização das salas na escola? Em caso de utilização da mesma sala por turma do Ensino Fundamental em um turno e da Educação Infantil em outro, como são asseguradas as especificidades do trabalho educativo com as crianças pequenas?

- Nosso espaço institucional favorece a variedade de brincadeiras infantis próprias às crianças entre 0 e 6 anos, desde as movimentadas, de faz-de-conta, aos jogos de regras? As condições dos espaços da instituição instigam ou limitam as explorações infantis?
- Como utilizamos os espaços externos à instituição? Oferecemos oportunidade de as crianças conhecerem e interagirem com elementos naturais e culturais da comunidade ao nosso entorno?
- De que modo as crianças participam da organização e re-organização dos espaços que utilizam?
- Que critérios definimos para a utilização das salas e de outros espaços? Por que optamos por esses critérios? Tais critérios são coerentes com nossas concepções de infância, educação infantil e aprendizagem/desenvolvimento explicitadas na Proposta Pedagógica?
- Que critérios definimos para a decoração das salas e dos outros espaços? Por que optamos por esses critérios? Tais critérios são coerentes com as concepções de infância, educação infantil e aprendizagem/desenvolvimento explicitadas na Proposta Pedagógica? As crianças participam na decoração dos diversos espaços da instituição?
- Temos um local específico para os professores realizarem atividades de planejamento, estudos, atendimento aos pais? Como é sua utilização?
- Temos um local para descanso dos professores, no intervalo? E local para os pertences pessoais dos funcionários? Para suas refeições? Como são esses espaços?
- A organização do espaço da IEI oportuniza à criança momentos de privacidade?
- A organização dos espaços externos da IEI prevê áreas mais movimentadas e mais tranquilas?

VI. A definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor/criança

O que significa definir “parâmetros de organização de grupos e relação professor/criança”, conforme determina a Deliberação 02/05 do CEE/PR, quando esta aborda os elementos que devem ser explicitados na Proposta Pedagógica?

Acreditamos que essa definição deve ser compreendida também em duas vertentes:

- Numa perspectiva mais institucional, a qual vai explicitar a organização de agrupamentos pela IEI;
- Na perspectiva da organização das crianças no cotidiano do trabalho dos professores.

Organização das crianças numa perspectiva institucional

Em relação à primeira vertente, é necessário que se explicitem e se justifiquem os critérios e formas de organização dos grupos de crianças, estabelecendo a relação numérica 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.

Em geral, as crianças estão organizadas por faixa etária, reproduzindo o critério que é utilizado no Ensino Fundamental. Para as menores, costumam-se utilizar algumas competências básicas das crianças como critério de agrupamento – saber ou não andar, ter ou não ter controle de esfíncteres, etc.

Esses critérios são geralmente justificados pela busca de maior homogeneidade entre as crianças. De certa forma, essa justificativa é considerada adequada, uma vez que, em determinados momentos, é importante que os interesses e necessidades das crianças sejam os mesmos para possibilitar maior interação entre elas. Entretanto, tem-se verificado que essa homogeneidade é ilusória pois, durante o ano em que estão juntas na IEI, emerge grande heterogeneidade entre as crianças, nos vários aspectos de seu desenvolvimento, apresentando desafios diferenciados ao professor. Por outro lado, vários estudos vêm demonstrando que a interação entre crianças de faixas etárias diferentes tem favorecido muito o seu desenvolvimento, em função: das possibilidades de imitação, de maior troca de experiências, conhecimentos e desafios entre elas; das oportunidades de lidar com as diferenças, cooperar, responsabilizar-se pelo outro; das necessidades de pensar pelo ponto de vista do outro ou de tentar se fazer entender.

Assim, na busca de maior coerência entre a proposta pedagógica e os princípios éticos e políticos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como entre a proposta e uma concepção de aprendizagem/desenvolvimento que enfatiza as interações sociais como fator fundamental nesse processo, é necessário pensar também em outras formas de organizar as crianças, além da organização por faixa etária. Nesse sentido, há algumas IEIs que utilizam outras formas de organizá-las: por projetos, por salas-ambiente – nas quais são os professores que se deslocam –, por grupos de diferentes idades. Outras mantêm a organização por faixa etária, mas definem 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 um papel importante, tanto na mediação entre elas quanto na mediação entre as crianças e o conhecimento de si, do mundo físico e social. Ao lado disso, ressalta-se a importância da relação criança/professor como favorecedora de aprendizagens também para o adulto. Assim, além de definir quem serão esses profissionais, é necessário explicitar qual é a relação numérica entre professores e crianças na IEI, considerando o que está determinado no Art. 9.º da Deliberação 02/05 do CEE.

Sabemos que essas definições legais não são arbitrárias, uma vez que se fundamentam num conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 a 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 professores e crianças, como, por exemplo, no caso de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Além da opção da IEI pelo tipo de agrupamento das crianças, é fundamental também explicitar no documento da Proposta Pedagógica como é pensado o momento de sua inserção e acolhimento na instituição. Sabemos que a idéia de acolhê-las não se restringe a esse momento inicial, mas a forma como se dá o acolhimento nos primeiros dias é decisiva. Este 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 acolhimento para criar novas referências. Em geral, a família também necessita de tempo e de ações concretas por parte da IEI para que se sinta confiante e segura a dividir com outras pessoas a responsabilidade de cuidar e 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 do professor é de fundamental importância, mediando os conflitos, criando estratégias para a integração, estimulando o respeito às diferenças, enfim, favorecendo a interação entre elas.

Todas essas razões justificam a importância de se planejar esse período e de prevê-lo na Proposta Pedagógica, pensando:

- nas pessoas que estarão envolvidas (professores, outros profissionais da IEI, pais);
- 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 e 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 o professor e com as demais pessoas da instituição.

A organização das crianças no trabalho cotidiano do professor

Na outra vertente da definição de parâmetros de organização dos agrupamentos das crianças, devem-se explicitar as formas como o professor agrupa as crianças pelas quais é responsável, na perspectiva de propiciar interações diversas entre elas e delas com ele próprio. Como discutido anteriormente, a importância dessas interações é ressaltada nas concepções mais avançadas 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.

Na busca de coerência com essas concepções, é fundamental que se defina na Proposta Pedagógica o papel do professor na organização de:

- atividades envolvendo todo o grupo, em que ele cumpre o papel de orientador;
- momentos em que dará uma atenção mais individualizada a cada criança;

- momentos em que as crianças escolhem seus pares ou atuam sozinhas, respeitando seus interesses e sua privacidade;
- pequenos grupos de crianças, duplas, trios, grupos de quatro crianças, de acordo com as possibilidades de umas contribuírem com o processo de aprendizagem/desenvolvimento das outras;
- situações em que as crianças estarão com crianças menores ou maiores de outros grupos;
- atividades/materiais de modo que as crianças possam fazer escolhas.

Essas formas de organização das crianças no trabalho cotidiano do professor vão depender das especificidades e necessidades das crianças que compõem o grupo pelo qual o 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 devem estar previstas no planejamento cotidiano do professor.

A partir da discussão sobre essas duas vertentes, propomos as seguintes questões, que podem contribuir na elaboração deste item da Proposta Pedagógica, relativo à explicitação de parâmetros de organização de grupos e relação professor/criança:

- Que critérios a IEI define para a organização dos grupos de crianças? Por que optou por esse critério? Ele é coerente com as concepções de infância, educação infantil e aprendizagem/desenvolvimento explicitadas na Proposta Pedagógica?
- Que profissionais irão se responsabilizar pelos grupos organizados?
- Qual a relação numérica entre professores e crianças definida para os grupos constituídos? Essa proporção tem possibilitado o atendimento às necessidades específicas das crianças?
- Como são pensados os momentos de inserção e acolhimento das crianças na IEI? Definem-se as pessoas que estarão envolvidas nesse processo? E as posturas que irão nortear as relações dos profissionais da instituição com as crianças e seus pais? Que estratégias são previstas para favorecer essa adaptação?
- De que forma são organizadas as crianças no cotidiano do trabalho dos professores, na perspectiva de propiciar interações diversas entre crianças da mesma idade, crianças de diferentes idades, e entre as crianças e os adultos, no intuito de respeitar a privacidade e as escolhas das crianças? Essas formas favorecem o atendimento aos objetivos e metas definidos na Proposta Pedagógica em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças?
- Como são organizados os materiais, jogos e brincadeiras de forma a favorecer as interações entre as crianças?

VII. Seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico

Na Educação Infantil não há uma definição sobre conteúdos específicos que devem ser trabalhados com as crianças. Esta não-definição pode ser bastante positiva e adequada ao processo

de aprendizagem/desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, e conhecer esse processo nos ajuda a definir e explicitar na Proposta Pedagógica o que, para que e como trabalharemos com as crianças na IEI. Isso é fundamental num trabalho que se pretende intencional e de qualidade.

Os estudos sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento evidenciam que as crianças nascem imersas num mundo já estruturado, numa cultura onde vários conhecimentos e valores foram construídos, onde diversos instrumentos e procedimentos foram elaborados. As pessoas, os objetos, as coisas e fenômenos do mundo natural e social já têm um nome, uma função, 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, dele se apropriarem e terem possibilidade de transformá-lo. Fazem-no por meio de suas formas específicas de se apropriar da realidade, inicialmente através 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.

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 inserirem na sua cultura são também determinadas por estas condições de vida, não havendo um padrão único, universal de comportamento a ser alcançado.

Entretanto, há algumas especificidades no processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos na sociedade contemporânea que precisam ser conhecidas e devem também ser consideradas ao definirmos na Proposta Pedagógica o “o que”, o “para que” e o “como” trabalharemos na Educação Infantil. Afinal, essas crianças vivenciam um dos momentos mais significativos de seu processo evolutivo. Nesse sentido, os estudos na área trazem evidências de que:

- seu sistema nervoso apresenta uma grande plasticidade, determinando imensa possibilidade de aprender, maior do que em qualquer outro momento de sua vida;
- elas são ainda dependentes do adulto, necessitando de sua proteção e cuidados para que avancem no processo de construção de sua autonomia e na capacidade de se autocuidarem;
- estão em pleno desenvolvimento físico-motor, construindo sua corporeidade nas relações com o outro, com os espaços, tempos e objetos;
- estão no período fundamental de aquisição da capacidade de ação simbólica sobre o mundo, desenvolvendo múltiplas linguagens e estruturando seu pensamento nas suas interações com os sujeitos da cultura;

- estão em pleno processo de construção de suas estruturas mentais superiores e, embora não consigam ainda elaborar conceitos abstratos exigidos para a compreensão de muitos conhecimentos sobre os quais manifestam curiosidade, revelam uma lógica própria na busca de compreensão e apropriação do mundo;
- o brincar – essa capacidade lúdica de imaginar, de transformar uma coisa em outra, de dar significados diferentes a um determinado objeto ou ação – passa a se constituir numa das linguagens privilegiadas para essas crianças se expressarem, explorarem, compreenderem e transformarem o mundo;
- estão ampliando os laços sociais e afetivos – nesse processo, diferenciam-se do outro, constituindo sua identidade e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de atuar cooperativamente.

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

Enfim, cientes desse processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, evidencia-se o papel das IEIs de possibilitar que vivenciem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhes permitem acessar, mas ampliando-as para outros conhecimentos sobre o mundo. Evidencia-se, ainda, como seria inadequado, em uma instituição de educação infantil, restringir-lhes as possibilidades de exploração desse mundo a conteúdos e formas fechadas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões desse processo e não se abrem aos interesses que emergem do cotidiano junto a essas crianças.

O que significa, então, selecionar e organizar conteúdos, conhecimentos e atividades na Proposta Pedagógica de uma IEI?

Significa levantar possibilidades amplas de trabalho, abrangendo todos os aspectos da formação humana e levando em consideração suas necessidades e especificidades, abrindo sempre espaços para o imprevisível. Significa definir eixos que dêem conta de abranger a infinidade de conhecimentos possíveis de ser trabalhados com as crianças de 0 a 6 anos e que, ao mesmo tempo, permitam a articulação com aspectos da vida cidadã e com todos os aspectos do seu desenvolvimento.

Essa concepção ampla de formação humana – que na perspectiva de desenvolver integralmente as crianças abrange como conteúdos básicos tanto a diversidade dos conhecimentos historicamente acumulados quanto os valores éticos, políticos e estéticos construídos na cultura – é expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 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”. (Art. 3.º, Inciso IV – DCNEI)

A Deliberação 02/2005 do CEE/PR, coerentemente com essa perspectiva, detalha alguns objetivos que devem nortear o trabalho educativo das IEIs, os quais apontam para alguns desses conteúdos básicos:

Art. 8.º - O trabalho educativo deve propiciar:

- I - a constituição de conhecimentos e valores pela e com a criança;
- II - o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa, não havendo sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades;
- III - o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem importantes a serem utilizadas com a criança, uma vez que articulam o conhecimento em relação ao mundo;
- IV - observar, respeitar e preservar a natureza;
- V - estimular a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o senso crítico, o valor estético e cultural.

Como as IEIs têm organizado seus conteúdos de trabalho com as crianças?

Temos observado instituições de educação infantil que, ao elaborarem suas propostas pedagógicas, tentam organizar e selecionar os conteúdos que orientarão sua prática. Essas tentativas refletem suas concepções de criança, de educação infantil e de desenvolvimento/aprendizagem, mostrando-se ora mais ora menos coerentes com as perspectivas apontadas pelas DCNEI e pelo conhecimento produzido cientificamente.

É interessante constatar que muitas IEIs não organizam seu trabalho a partir de conteúdos, mas a partir das áreas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, organizam o trabalho nas áreas: motora, cognitiva, socioafetiva e de linguagem, ou nas 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.

Decorrem dessa visão práticas que privilegiam o trabalho com habilidades e capacidades das crianças nos vários aspectos de seu desenvolvimento. Nesse sentido, são propostas, muitas vezes, atividades desprovidas de conteúdo ou de conhecimentos da cultura, como, por exemplo, andar sobre uma linha reta para desenvolver o equilíbrio e a coordenação viso-motora, ou fazer experiências com massinha em forma de “cobrinha” ou de “bolinha” para desenvolver a noção de conservação de quantidades.

É muito comum também a utilização dessa forma de organização por áreas de desenvolvimento no trabalho com bebês, por conceber-se 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.

Há outras IEIs que organizam o trabalho tendo como referência os conteúdos. Dentre elas, há aquelas que o fazem a partir das 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, não tem dado conta de todas as dimensões do cuidar e educar previstas na Educação Infantil. Limita a algumas disciplinas as amplas e múltiplas possibilidades de as crianças de 0 a 6 anos conhecerem o mundo, adentrarem sua cultura, não abrangendo todos os aspectos da formação humana e desconsiderando suas necessidades e especificidades. Fragmenta o conhecimento, contrapondo-se à forma sincrética como as crianças se apropriam do mundo nessa fase. Ressalte-se que, na maioria das vezes, nesse tipo de organização, privilegia-se o trabalho com a língua portuguesa. Este acaba por se concentrar nas atividades em torno da alfabetização, num processo de escolarização precoce, restringindo as possibilidades de acesso da criança às demais linguagens e contrariando o que determina a Deliberação 02/2005 do CEE/PR, ao sobrepor o domínio do código escrito sobre as demais atividades.

Outras IEs, de forma também bastante empobrecedora, acabam organizando o seu “currículo” a partir de livros didáticos para a Educação Infantil. Estes são geralmente divididos por áreas de trabalho e por níveis ou faixas etárias. Tais materiais acabam por direcionar 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 os seus interesses, a sua infinita curiosidade, os seus valores, os conhecimentos que já construíram. Enfim, desconsideram-se as crianças concretas, utilizando-se como referência para a organização das atividades um modelo abstrato de criança. Além disso, as atividades são desenvolvidas apenas com o uso do papel, limitando as formas e as possibilidades de as crianças interagirem com o mundo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Há algumas instituições, ainda, que organizam o trabalho a partir de “datas comemorativas”, em torno das quais desenvolvem atividades fechadas, previamente definidas, muitas vezes repetidas ano a ano. Independentemente da forma mais ou menos rica como seja desenvolvido esse trabalho, evidencia-se nessa forma de organização a busca de caminhos rigidamente determinados para conduzir a prática pedagógica, trazendo limites à riqueza de possibilidades apontadas pela curiosidade das crianças no seu processo de aprendizagem/desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, elaborado pelo Ministério da Educação e utilizado como referência por muitas instituições, propõe a organização do trabalho em dois âmbitos de experiência: “formação pessoal” e “conhecimento de mundo” (incluindo respectivamente os eixos Identidade e Autonomia e os eixos Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, 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 irão possibilitar a concretização das intenções educativas. A partir daí, são definidas as orientações didáticas.

Esse material criado pelo MEC, e de 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 autonomia à medida que vão conhecendo e interagindo com o mundo ao seu redor. Muitas IEs têm utilizado esse modelo, na maioria das vezes sem refletir sobre essas questões, e desconsiderando que se trata apenas de uma referência proposta e não de uma determinação legal.

Na busca de perspectivas mais condizentes com as especificidades das crianças dessa faixa etária, algumas instituições definem as artes ou o brincar, por exemplo, como o eixo organizador de todo o trabalho pedagógico. Assim, as artes ou o brincar estarão presentes em todos os projetos e atividades da IEI. A partir desse eixo, organizam-se as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as formas de avaliação, etc. Esse eixo permeará todos os projetos da IEI, cujos conteúdos irão emergir dos interesses manifestados pelas crianças no seu cotidiano. Essa perspectiva, que nega um processo de escolarização precoce, parte da concepção da criança de 0 a 6 anos como “sujeito” e não como “aluno”, entendendo o objeto de trabalho que se desenvolve na IEI como possibilidade de estabelecimento de relações educativas num espaço coletivo, ao invés de tratá-lo como “ensino”, organizado por meio de “aulas”. Busca privilegiar as múltiplas linguagens que as crianças utilizam para interagir com o mundo, possibilitando-lhes vivenciar plenamente essas linguagens e articulando-as com os demais aspectos da formação humana e com a infinidade de conhecimentos possíveis de ser trabalhados com as crianças.

Muitas IEIs têm buscado organizar suas propostas pedagógicas a partir dessa perspectiva, na tentativa de consolidar uma pedagogia para a infância, e desenvolvem trabalhos muito ricos. Entretanto, outras IEIs, ao buscar implementar o trabalho organizado de acordo com essa abordagem, perdem a dimensão desses eixos como “linguagens” e acabam por transformá-los em estratégias para possibilitar outras aprendizagens (por exemplo, utilizam o desenho para desenvolver a coordenação motora ou utilizam o brincar para que as crianças aprendam sobre linguagem escrita, etc.). Outras vezes, perdem de vista os vários aspectos da formação humana que se propõem a desenvolver e acabam caindo numa prática espontaneísta.

Outra forma de organização de conteúdos, que tem sido discutida mais recentemente nos meios educacionais, é a definição da “cultura” como eixo do trabalho. Nessa perspectiva, a partir da concepção de que as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que estão inseridas, desenvolve-se um trabalho que toma como ponto de partida as experiências e os conhecimentos que elas vivenciam e dos quais se apropriam no seu universo sociocultural. Estes são ampliados para outras experiências de apropriação e criação em relação à vida cotidiana, à arte e ao conhecimento científico. A instituição educativa, compreendida enquanto instância de formação cultural, possibilita, por meio de um trabalho planejado mas sempre aberto ao imprevisível, que as crianças brinquem, sejam cuidadas, descubram, troquem, criem e aprendam os valores, os costumes, as formas de se autocuidarem, as diferentes linguagens, os saberes sobre a natureza e a cultura. Esse trabalho, que busca assegurar a apropriação e a construção de conhecimentos por todos, viabiliza-se nas interações sociais estabelecidas nas IEIs, permeadas por afetos e por princípios éticos, políticos e estéticos.

Há instituições que organizam de forma consistente o trabalho a partir desse eixo, propiciando que as crianças se insiram de forma crítica na cultura. Entretanto, algumas das instituições que tentam utilizar essa forma de organização do trabalho, em função de pouca clareza conceitual e contaminadas por uma visão escolarizada, acabam por reduzir a meros “conteúdos escolares” esses “conteúdos da cultura”, que dizem respeito tanto a procedimentos relativos aos cuidados básicos das crianças e às formas e valores necessários ao convívio social, quanto aos conhecimentos do cotidiano e conhecimentos científicos produzidos e historicamente acumulados pelos homens. Além disso, trabalham numa perspectiva de apenas possibilitar a apropriação de conhecimentos pelas crianças, ao invés de oportunizar que elas também sejam produtoras de cultura.

Vimos que os conteúdos ou os eixos de trabalho com as crianças são organizados de várias formas nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Algumas dessas propostas

apenas reproduzem modelos utilizados no Ensino Fundamental. Outras buscam estabelecer maior coerência com as especificidades do processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, mas, algumas vezes, constatam-se incoerências na tentativa de implementação do trabalho proposto a partir desses eixos.

Assim, vemos que essa busca de seleção e organização dos conteúdos não é tarefa simples, sendo necessárias reflexão e avaliações contínuas. Não existem receitas, embora haja um conhecimento cientificamente produzido na área, bem como Diretrizes Curriculares Nacionais e regulamentação estadual orientadores dessa tarefa. Tudo isso deve ser considerado para que cada IEI, levando em conta também as suas práticas, defina e implemente a sua forma de organização, coerentemente com as concepções que norteiam seu trabalho, buscando articular as múltiplas possibilidades de as crianças conhecerem o mundo às possibilidades de se desenvolverem integralmente, por meio de práticas voltadas ao seu cuidado e educação.

É necessário não perder de vista que as crianças de 0 a 6 anos estão em pleno processo de apropriação da cultura. Nessa relação com o mundo, mediada pelos vários sujeitos sociais e de acordo com as suas condições concretas de existência, irão emergir conteúdos diversos, das mais diferentes naturezas. As instituições de educação infantil têm o importante papel de possibilitar o acesso a esses conhecimentos, bem como de oportunizar a sua ampliação, por meio das formas específicas utilizadas por essas crianças para compreenderem o mundo. É necessário considerar que, embora as crianças, na apropriação desses conhecimentos, não consigam elaborar conceitos científicos sobre os objetos de sua curiosidade, já começam a construir hipóteses próprias e a estabelecer relações entre as coisas e os fatos, o que é fundamental para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, ao invés de nos empenharmos em delimitar “conteúdos mínimos” na Proposta Pedagógica de cada IEI, é fundamental que estejamos abertos para as “possibilidades máximas” de trabalho com crianças que têm na curiosidade a chave para adentrar o mundo.

Como desenvolver essas práticas?

Defrontamo-nos aqui com o desafio de explicitar as formas de trabalho que utilizamos nas nossas IEIs para concretizar as possibilidades de as crianças se apropriarem do mundo, a partir dos conteúdos selecionados e organizados. Isso vai ser fundamental para que os professores possam optar por metodologias de trabalho no seu planejamento cotidiano.

Para definirmos essas metodologias, precisamos refletir, por um lado, sobre as formas privilegiadas de as crianças dessa faixa etária aprenderem e se desenvolverem. Os estudos e pesquisas na área evidenciam que as interações estabelecidas com os adultos, com outras crianças ou com seres e objetos, mediadas pelos sujeitos da cultura, são o motor do processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças. Entre as várias formas de interação possíveis, as crianças de 0 a 6 anos, na busca de conhecerem, compreenderem, se apropriarem e transformarem o mundo, privilegiam: a experimentação, a exploração (não apenas física, mas através de perguntas, levantamento de hipóteses, pesquisa), o brincar e outras linguagens, a imitação, a repetição e a imaginação.

Por outro lado, precisamos refletir sobre o importante papel do professor na busca de articulação entre as formas como as crianças se apropriam do mundo, a curiosidade infantil e os conhecimentos a

serem construídos coletivamente. É o professor que irá fazer a mediação entre o grupo de crianças e aquilo que elas querem conhecer, possibilitando que dialoguem com o conhecimento e dêem significado ao que aprendem. Portanto, é necessário escutar o grupo, isto é, ouvir suas demandas nas suas conversas, nas perguntas que fazem, nos gestos e movimentos que empreendem, no conteúdo de suas brincadeiras. É preciso estar atento aos conteúdos que emergem de sua fala e de suas ações, dando forma e significado a eles, potencializando as situações e dinamizando o trabalho.

Além disso, para definir as metodologias de trabalho, é necessário ainda analisar as atitudes do professor que podem favorecer as interações das crianças com o mundo e instigá-las sempre à busca do conhecimento. Nesse sentido, propomos as seguintes questões, que podem contribuir para a explicitação quanto a essas atitudes:

- O professor instiga a curiosidade das crianças e seu desejo de agir sobre o mundo?
- Amplia suas possibilidades de exploração do mundo?
- Instiga as crianças a estabelecer relações entre os vários conhecimentos a que têm acesso?
- Interage com as crianças e favorece as interações com as outras crianças e com os adultos?
- Oportuniza que nessas interações elas utilizem suas formas privilegiadas de compreender o mundo?
- Favorece sua expressão por meio de múltiplas linguagens?
- Valoriza as crianças e possibilita que construam sua autonomia?
- Incentiva atitudes de respeito, cooperação e solidariedade?
- Estimula sua participação e favorece sua compreensão sobre o porquê de estarem realizando as atividades?

Muitas instituições têm buscado avançar em suas formas de trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos, organizando metodologias que levam em consideração suas maneiras privilegiadas de interação com o mundo, bem como as atitudes do professor que favorecem essas interações.

Assim, por compreenderem que as crianças são sujeitos de cultura e que, na interação com o conhecimento, vão compartilhando e se apropriando dos significados dessa cultura, vêm ultrapassando a prática de realizar atividades soltas, isoladas, que não têm sentido para as crianças e que visam tão-somente cumprir um ritual mecânico e ocupar o seu tempo no cotidiano das IEs. Nesse sentido, questionam a realização de atividades, tais como cobrir linhas pontilhadas, colorir um desenho pronto, copiar números, esperar em fila a chamada para o banho, etc. Têm também buscado ultrapassar práticas de simplesmente agregar atividades em torno de um tema. Questionam, assim, práticas que acabam “forçando a barra” para se conseguir um sentido ou para envolver todos os aspectos a serem trabalhados na IEI; por exemplo, ao definir o tema “animais”, planejar a imitação de animais, cantar músicas e contar histórias sobre os animais, procurar em revistas fotografias de animais, desenhar animais, e assim por diante.

Nessa busca de avanço, no que se refere à organização das metodologias de trabalho, têm tentado desenvolver, de forma articulada ou não:

- **projetos de trabalho** - todas as ações são organizadas em conjunto pelo professor e pelas crianças nessa forma de trabalho, na perspectiva de responder alguma questão que tenha suscitado a curiosidade das crianças ou de resolver algum problema colocado pela realidade física e social. Nessa busca, ao lidarem com a complexidade da realidade, emergem conteúdos das mais diversas naturezas, necessários à compreensão ou à resolução do problema. Assim, vários conhecimentos e vários aspectos da formação humana são trabalhados, não se podendo delimitar previamente os conteúdos que irão surgir. O importante é que as crianças sejam instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de agir sobre o mundo, perguntem, explorem, argumentem, decidam coletivamente, aprendam que as fontes de informação são diversas, estabeleçam relações entre os vários conhecimentos acessados e possam, assim, construir uma relação prazerosa com o conhecimento, que passa a ter sentido e significado para elas.
- **atividades significativas** - estas atividades, embora não tenham uma relação temática ou seqüencial com outras atividades, têm sentido e significado em si mesmas para o grupo de crianças, pois estas têm prazer em realizá-las ou mesmo porque compreendem o “para quê” de sua realização. Aqui incluem-se atividades como o brincar, ouvir ou contar histórias, dançar, realizar experiências “científicas”, bem como atividades ligadas aos cuidados corporais, ao aprendizado do autocuidado, dos valores e regras de convivência social.
- **seqüência de atividades** - refere-se ao desdobramento de uma atividade significativa em várias outras, como, por exemplo, a partir da contação de uma história, da qual as crianças gostaram muito, o grupo faria o seu reconto, depois a dramatizariam e, posteriormente, iriam registrá-la num álbum ilustrado, que circularia pelas casas das crianças de modo que pudessem “lê-la” para sua família.
- **oficinas, ateliers ou cantos de trabalho** - prevêm um trabalho diversificado com atividades significativas, em que os grupos escolhem com o que ou onde irão trabalhar, prevendo-se ou não um produto coletivo.

Embora, em alguns casos, não tenham muita clareza quanto ao significado dessas metodologias, as IEs que se propõem a uma mudança qualitativa nas formas de conduzir suas práticas de cuidado e educação vêm tentando possibilitar um trabalho com sentido para as crianças, que favoreça a articulação entre os conteúdos selecionados e os objetivos de desenvolvimento, utilizando as formas privilegiadas de se apropriarem do mundo e norteando-se por atitudes que lhe oportunizem uma interação mais rica com o conhecimento.

Considerando que as metodologias se concretizam tanto por meio de atitudes quanto através das atividades, é fundamental que na explicitação da Proposta Pedagógica sejam levantadas várias possibilidades de atividades, adequadas às crianças daquela IEI. Para isso, devem-se levar em conta:

- Atividades que se pautem pelos interesses manifestados pelas crianças daquela realidade, definidos por sua inserção cultural: por exemplo, atividades relativas às manifestações culturais de sua região ou às especificidades históricas ou geográficas daquela localidade, etc.
- Atividades que se pautem pelas formas privilegiadas de crianças dessa faixa etária se apropriarem do mundo: por exemplo, brincadeiras de faz-de-conta, jogos corporais, brincadeiras cantadas, jogos de linguagem; atividades de pintura, desenho, construção, modelagem; ouvir,

contar e recontar histórias; dançar, cantar, ouvir música; experiências, explorações, observações, pesquisas; atividades de cuidado e autocuidado, entre muitas outras.

- Atividades que levem em conta as possibilidades e necessidades de cada momento de seu processo de desenvolvimento: por exemplo, em relação aos cuidados básicos, os bebês irão necessitar de mais atividades ligadas ao sono, à alimentação, etc.; já as crianças maiores irão necessitar de atividades ligadas ao aprender a vestir-se, calçar-se sozinhas; em relação à corporeidade e aos movimentos, os bebês irão necessitar de atividades que lhes possibilitem rolar, engatinhar; já, as maiores vão precisar de brincadeiras e jogos que lhes oportunizem expandir seus movimentos e se expressar gestualmente.

Há ainda uma questão recorrente que costuma surgir no momento de sistematização da Proposta Pedagógica numa instituição de educação infantil.

Os conteúdos, conhecimentos e atividades devem ser selecionados de acordo com a idade das crianças?

Podemos verificar que algumas propostas pedagógicas organizam o trabalho por faixa etária, ora fazendo recortes entre 0 a 3 e 4 a 6 anos, ora refinando mais essa divisão em relação aos bebês, ora, ainda, dividindo por idades. Não há dúvidas de que o trabalho se diferencia bastante se estamos trabalhando com bebês ou com crianças maiores. Desse modo, ao se fazer a explicitação sobre a seleção e organização de conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico, as IEs devem resgatar sua experiência e analisar:

- São os aspectos a serem trabalhados que se diferenciam em cada grupo de idade ou é a ênfase em um ou outro aspecto que marca as diferenças no trabalho?
- Há conteúdos específicos para cada grupo etário ou qualquer conteúdo que desperte o interesse das crianças pode ser abordado, variando-se apenas a abordagem?
- É possível trabalhar com crianças de todos os grupos etários aspectos dos vários eixos definidos na Proposta Pedagógica, modificando apenas as metodologias de trabalho e as atividades, de acordo com as especificidades do desenvolvimento daquele grupo?

Essas questões devem se somar a outras que podem orientar a explicitação desse item da Proposta Pedagógica:

- Como organizar as práticas de educação e cuidado de modo que possibilitem a integração entre os aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo/lingüístico e social da criança? Quais os eixos organizadores do currículo? A proposta curricular fica restrita às áreas de conhecimento organizadas por disciplinas escolares, ou as áreas de trabalho são ampliadas para os demais conhecimentos e valores construídos na cultura, enfocando as diferentes dimensões da formação humana? Em que medida se enfatizam, na organização dos aspectos a serem trabalhados, as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos? Em que medida o brincar é de fato considerado como forma privilegiada de as

crianças se expressarem, representarem, compreenderem e transformarem o mundo? Como é possível, na ação pedagógica cotidiana, articular desenvolvimento e conhecimento?

- Como organizar as metodologias de trabalho de modo a possibilitar que as ações do cotidiano se concretizem de forma integrada, com sentido e significado para as crianças? Como possibilitar que elas se sintam instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de agir sobre o mundo? Em que medida estamos dando ênfase às estratégias privilegiadas de as crianças dessa faixa etária aprenderem e se desenvolverem?

VIII. Gestão escolar expressa através de princípios democráticos e de forma colegiada

Esse elemento da Proposta Pedagógica, exigido na Deliberação 02/2005 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, funda-se em dispositivos constitucionais (Artigos 205 e 206) e na LDB/1996. Afirma o Artigo 205 da Constituição que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo um dever que o Estado compartilha com a família e a sociedade, demandam-se mecanismos de participação efetiva dessas instâncias nas definições necessárias ao cumprimento dos objetivos expressos no mesmo artigo.

Com efeito, explicita-se no Artigo 206 (inciso VI) da Constituição e reafirma-se na LDB, em seu Artigo 3.º (inciso VIII), entre os princípios do ensino, “a gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Para tanto, segundo a LDB, “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Art. 14). Também o Plano Nacional de Educação, de 2001, reafirma o princípio da gestão democrática e, especialmente no capítulo da Educação Infantil, estabelece como objetivo “implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos”.

A Deliberação CEE 02/2005 cumpre, portanto, a legislação nacional ao estabelecer que “a proposta pedagógica deverá ser resultado do processo de participação coletiva da comunidade e dos segmentos que compõem a instituição” (Art. 10, § 1.º), e ao determinar que a instituição explicita em sua proposta pedagógica “a gestão escolar expressa através de princípios democráticos e de forma colegiada” (Art. 11, VIII). Ao tratar da participação como mecanismo de gestão democrática, esses dispositivos qualificam o tipo de participação que se busca nas IEs: a que possibilita o compartilhamento das decisões e do poder. Isto requer diálogo, cooperação, liberdade de expressão e respeito às diferenças e, fundamentalmente, busca da convergência em torno da educação que se pretende.

Entre as formas colegiadas de gestão destaca-se o conselho escolar, composto por representantes das comunidades institucional e local. A composição, as atribuições e as formas de funcionamento do Conselho Escolar devem ser explicitadas no regimento da instituição de educação

infantil e em seu regimento interno.¹⁵ É necessário definir em que áreas ou assuntos o conselho terá funções deliberativas, ou seja, como instância final de decisão, e em quais terá função consultiva, assessorando e emitindo parecer do colegiado a consultas de outras instâncias, como, por exemplo, da direção da IEI ou do coletivo de professores. Além disso, o conselho pode exercer outros papéis como o de mobilizador, apoiando, promovendo e estimulando iniciativas da instituição e, ainda, o da fiscalização e aprovação da prestação de contas.¹⁶ Outras formas colegiadas de decisão podem ser definidas pelas instituições de educação infantil, desde que atendidas as normas do sistema de ensino e os princípios democráticos, como determinado na Deliberação 02/05 do CEE/PR. Da mesma forma que no caso do conselho escolar, esses mecanismos e suas formas de funcionamento devem fazer parte do Regimento Escolar.

É importante ter em conta que participação e gestão democráticas não podem ser entendidas como um mecanismo formal, que visa atender a dispositivos legais. Ao contrário, são processos que se constroem na experiência do cotidiano da instituição educacional e no compartilhamento de valores e objetivos que se tornam coletivos. Da mesma forma que os demais aspectos que compõem a Proposta Pedagógica, e cuja explicitação é requerida na Deliberação 02/05 do CEE/PR, os mecanismos de gestão da instituição de educação infantil afirmados em seus documentos públicos devem orientar a sua prática. É importante também que o Regimento Escolar e os demais documentos oficiais da IEI guardem coerência entre si e com a proposta pedagógica.

A elaboração coletiva da proposta pedagógica tem um papel fundamental na construção da gestão democrática, na medida em que oportuniza o compartilhamento de concepções e valores, a abertura para a discussão de diferentes pontos de vista, o respeito, a confiança mútua e, fundamentalmente, o comprometimento de todos com o projeto institucional.

Considerando os vários aspectos aqui tratados, propomos as seguintes questões, que podem contribuir na elaboração desse item da Proposta Pedagógica, relativo à gestão democrática:

- Que mecanismos de participação coletiva a IEI institui para sua gestão? Por que optou por esses mecanismos? Eles estão explicitados no Regimento Escolar?
- Os mecanismos de participação são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica? Na prática, como se dá a participação dos profissionais e da comunidade na gestão da IEI?
- Como a equipe pedagógica e a direção concebem a gestão democrática?

¹⁵ As normas do Sistema Estadual de Ensino do Paraná relativas ao regimento escolar estão expressas na Deliberação 016/99, cuja fundamentação encontra-se na Indicação 007/99. É importante observar nessa legislação o que diz respeito a todas as instituições do sistema e o que se refere exclusivamente às escolas estaduais. Verificar também que há aspectos que não se aplicam à educação infantil, como a avaliação do rendimento escolar. Sempre é necessário considerar a precedência da legislação nacional e da normatização estadual específica relativa à educação infantil.

¹⁶ Visando auxiliar os sistemas de ensino na consolidação da gestão democrática, o Ministério da Educação vem implementando o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cujas ações de capacitação são apoiadas por um rico material instrucional, disponível no *site* do Ministério (www.mec.gov.br). Ver os títulos sobre gestão democrática nas referências bibliográficas.

- A instituição tem um Conselho Escolar ou órgão colegiado equivalente? Quem são seus participantes? Quais são as atribuições? Como funciona?
- Como são organizados os momentos de tomada de decisão na instituição de modo a propiciar a participação efetiva dos profissionais? Que condições são criadas para o diálogo e a cooperação?
- A informação atualizada circula democraticamente e ajuda a manter a convivência produtiva e solidária entre pais, professores e funcionários?
- Há um ambiente propício na instituição para discussões? Há um apoio mútuo entre os profissionais visando compartilhar novos entendimentos e soluções para os problemas encontrados?
- As divergências de pontos de vista são discutidas visando à busca genuína de uma solução e um entendimento compartilhado?
- O clima estabelecido na instituição propicia abertura para a troca de experiências e a discussão de todas as questões envolvidas na elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica?

IX. A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, garantindo a especificidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos

A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental é um aspecto pouco tratado na legislação nacional. As referências mais explícitas são encontradas no Parecer 22/98 CEB/CNE, o qual fundamentou a Resolução 01/99 CEB/CNE, que instituiu as DCNEI. No parecer, a relatora Regina Alcântara de Assis, após afirmar que as crianças pequenas são portadoras de todas as melhores potencialidades da espécie, como citado anteriormente quando tratamos da Instituição de Educação Infantil, enfatiza que nas propostas curriculares da Educação Infantil “é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Ensino Fundamental, a partir da 1.ª série, que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas”. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem “operar com competência programas de educação infantil capazes de não antecipar uma formalização artificial e indesejável”.

É evidente no parecer a afirmação da identidade própria da Educação Infantil, como cuidado e educação da criança em complemento ao trabalho da família. Assim, a conselheira destaca a responsabilidade dos professores de Educação Infantil em “propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar”. A relatora considera um desafio na Educação Infantil “para as crianças de 4 a 6 anos, que haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e de ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se gradualmente com ambientes distintos daqueles da família, na transição para a Educação Fundamental”.

Infere-se dessas considerações que a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental deve ser vista na perspectiva da continuidade de um processo de educar/cuidar, que

busca propiciar a progressiva afirmação da identidade e do protagonismo da criança. Esse protagonismo implica a apropriação de conhecimentos e procedimentos culturalmente construídos e a internalização de valores éticos, políticos e estéticos. Parece-nos importante acrescentar que tal continuidade diz respeito a crianças concretas, que vivem em contextos específicos e não a crianças abstratas, que “na idade x são capazes de realizar y”.

Vale enfatizar que articulação significa conexão, transação, acordo; portanto, um processo de mão dupla. No caso de duas etapas subsequentes da educação, envolve o diálogo entre as instituições (ou classes da mesma instituição) que as oferecem, aqui especificamente a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, as necessidades e as oportunidades de crianças concretas devem ser consideradas tanto na proposta pedagógica da Educação Infantil quanto na do Ensino Fundamental. No caso deste último, isso inclui levar em conta que nem todas as crianças têm acesso à Educação Infantil, uma vez que esta não é uma etapa obrigatória da escolaridade. Não cabe, portanto, ao Ensino Fundamental pressupor experiência e conhecimentos adquiridos em instituições educacionais de todos os que nele ingressam.

Vale, ainda, ressaltar aqui as mudanças propostas pelas políticas educacionais relativas à entrada das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental com duração de 9 anos. Se por um lado esta pode ser considerada uma importante iniciativa do ponto de vista da democratização do acesso das crianças à escolarização obrigatória, por outro, pode ser analisada como uma forma de desrespeito às singularidades das crianças e a seu processo de aprendizagem/desenvolvimento, quando, simplesmente, antecipam-se as práticas anteriormente desenvolvidas com as crianças de 7 anos. Para se evitar esse equívoco, é necessário que se considere, nas práticas implementadas junto a essas crianças, o que é específico do trabalho desenvolvido com crianças de 6 anos na Educação Infantil. A Deliberação 02/05 do CEE/PR faz referência explícita a essa questão, quando em seu Art. 3.º § 4.º define que: “A criança de seis anos deverá receber o atendimento específico e próprio ao seu desenvolvimento, independentemente de estar inserida em instituição que ofereça o ensino fundamental ou a 1.ª etapa da educação básica – educação infantil”.

Nesse sentido, este é um importante componente do processo de mão dupla entre os níveis educacionais e, necessariamente, exige diálogo e colaboração entre os profissionais dos dois níveis, devendo ser levado em conta na elaboração das propostas pedagógicas de ambas as partes.

Assim, na articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é necessário considerar o que a lei estabelece como especificidade em cada uma das etapas. Esse documento, em vários dos itens precedentes, abordou o que é específico da educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos, tanto no que diz respeito à organização dos tempos, espaços, equipamentos e materiais, e dos agrupamentos, quanto em relação aos aspectos e conteúdos a serem trabalhados e à avaliação. Em todos esses elementos da organização do trabalho, evidenciou-se que não cabe à Educação Infantil a antecipação de rotinas e procedimentos utilizados nos níveis posteriores de ensino. No que se refere mais especificamente à avaliação, é necessário resgatar aqui as discussões já realizadas, uma vez que esse é um componente que marca a passagem das crianças de um nível para outro. A avaliação na Educação Infantil não pode ter objetivo de promoção e deve ser realizada mediante o registro do desenvolvimento da criança. Esse registro acompanha a criança nessa transição e vai oferecer subsídios importantes para a continuidade do trabalho a ser desenvolvido com ela. Constitui, assim, um instrumento fundamental de articulação entre os dois níveis, devendo ser pensado de forma consequente nas propostas pedagógicas.

Finalmente, parece-nos importante que na elaboração da Proposta Pedagógica discuta-se o significado para a criança da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Acompanhando

os egressos das turmas de Educação Infantil, por meio do diálogo com as instituições que as recebem (ou turmas da mesma instituição), pode-se verificar como tem sido a adaptação dessas crianças à nova etapa. Constata-se que esse é um marco, para as crianças e suas famílias, que costuma gerar ansiedade e insegurança, uma vez que, normalmente, constitui 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 desejo de conhecer o que é novo, interesse pelos novos desafios, curiosidade em função de ser o lugar onde estão as crianças mais velhas. Assim, estratégias que visem facilitar essa “passagem”, fazendo viver de forma plena a transição, promovendo sentimentos de confiança e tranquilidade nas crianças, devem ser explicitadas na Proposta Pedagógica. 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, por exemplo, a elaboração de álbuns, a realização de festas com o grupo, e outras atividades que lhes possibilitem 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 a turmas) de Ensino Fundamental, conversas sobre suas expectativas, troca de correspondências ou desenvolvimento de projetos conjuntos.

Sugerimos as seguintes questões, a serem consideradas no tratamento desse tópico da Proposta Pedagógica:

- Como a IEI entende a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?
- Que mecanismos a IEI utiliza para promover essa articulação? Esses mecanismos são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica?
- A instituição considera importante estabelecer estratégias para facilitar a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Essas estratégias são explicitadas na Proposta Pedagógica?
- Que formas de registro sobre a aprendizagem/desenvolvimento das crianças na IEI podem efetivamente contribuir para a continuidade de seu processo no Ensino Fundamental?
- A IEI tem consciência de que a proposição de atividades que privilegiem a construção de um sistema simbólico – tais como brincar, movimentar-se, modelar, ouvir histórias, entre outras – também deve estar contemplada no currículo do Ensino Fundamental?
- Os espaços, equipamentos e materiais destinados ao atendimento das crianças de 6 anos são compatíveis com suas necessidades?

X. A avaliação do desenvolvimento integral da criança

Esse elemento da Proposta Pedagógica, exigido na Deliberação n.º 02/2005 do CEE/PR, funda-se na LDB/1996 (Art. 31), na qual se afirma: “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante

acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”.

As DCNEI (Resolução CEB n.º 01/99) reafirmam o disposto na LDB, estabelecendo em seu Art. 3.º, inciso V, que: “As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros das etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, ‘sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental’.” Também encontramos no Parecer CEB n.º 22/98, sobre as DCNEI, alguns itens acerca do 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”.

A Deliberação CEE/PR 02/2005 segue, portanto, a legislação nacional ao estabelecer que a instituição deve explicitar em sua Proposta Pedagógica “a avaliação do desenvolvimento integral da criança” (Art.11, inciso IX), e ao indicar que “A avaliação na educação infantil deverá ter dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento da criança e da apropriação do conhecimento, tornando-se o suporte para a ação educativa” (Art. 12). Ao detalhar o Art. 12, essa Deliberação faz referência às finalidades do processo avaliativo para os professores e para a instituição, quais sejam: fornecer subsídios constantemente para a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto às crianças; acompanhar o cotidiano escolar através das crianças, observando, refletindo e dialogando a respeito; gerar registros, pareceres sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, de forma contínua; indicar a necessidade de intervenção pedagógica. No § 2.º, do Art. 12 da referida Deliberação, destaca-se que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem não terá caráter seletivo. Essas especificações qualificam o tipo de avaliação que se busca nas IEs da atualidade.

A avaliação passa a compor o cenário da EI, a partir de meados de 1980, quando essa etapa da educação era uma demanda das famílias de classe média, preocupadas com o fato de seu filho ter ou não aprendido algo e com a forma desse aprendizado. Esta idéia estava relacionada a uma visão de ensino-aprendizagem escolar muito forte, e presente no meio educacional naquela época, em que a pré-escola assumia um caráter preparatório para o Ensino Fundamental, indicando reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino escolar.

Hoje vemos que existem práticas avaliativas em muitas creches, pré-escolas e CEIs, mas ainda encontramos instituições que estão muito distantes de efetivar um processo de avaliação na EI, como previsto nos dispositivos legais atuais. De outro lado, praticamente abolimos uma situação muito comum em vários estabelecimentos públicos e particulares, que realizavam testes de seleção para o ingresso das crianças na primeira série do Ensino Fundamental. Atualmente, esta prática é, inclusive, considerada ilegal, mediante os dispositivos jurídicos atuais (LDB, DCNEI, Deliberação 02/2005 CEE/PR).

Contudo, ainda precisamos superar o modelo de avaliação classificatória, que geralmente se resume a uma listagem de comportamentos a serem avaliados, a partir de escalas comparativas, tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; entre outras. Afinal, nesse modelo de avaliação não se consideram verdadeiramente nem o cotidiano da criança nem a ação pedagógica do professor.

Na EI, a avaliação não se relaciona a índices de aprovação ou reprovação; por isso, temos a possibilidade de não incorrer em procedimentos classificatórios e seletivos, comuns no Ensino Fundamental.

Ao observar diariamente a criança, os professores podem conhecer seu desenvolvimento, historicizando suas conquistas e avanços na aprendizagem. O que foi observado precisa ser registrado, pois o registro materializa as observações que fazemos e legitima nossa tomada de decisão acerca das intervenções necessárias. Ao mesmo tempo, o registro é uma forma de documentar, sendo, desse modo, constitutivo da ação educativa.

De acordo com o Art. 12, § 3.º, da Deliberação 02/05, “Os registros descritivos elaborados durante o processo educativo, deverão conter pareceres sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança”. Essa norma, contudo, não especifica qual ou quais formas de registro devem ser utilizadas; ou seja, não há nenhuma restrição.

Na prática, percebemos a co-existência de diferentes formas de registro. O professor pode registrar todos os aspectos que julgar significativos de cada criança em um caderno, organizando-o pelos nomes das crianças ou pelos dias de atividade na instituição. Nesse caderno, o importante é registrar os processos significativos vividos pelas crianças. Com isso, tem-se elementos tanto para a elaboração de relatórios individuais ou pareceres descritivos (sobre as crianças e sobre a trajetória de trabalho do grupo), como para se repensar o fazer educativo, mudar estratégias ou conteúdos, caso se ache apropriado.

Aqui, vemos como as dimensões da avaliação são interdependentes: enquanto o professor avalia a criança, ele também está avaliando o processo educativo que realiza com o grupo.

Protocolos de avaliação ou fichas constituem outro instrumento muito utilizado para avaliar a criança, por ser uma forma mais objetiva e previamente sistematizada. Em função desta última característica, existem desvantagens em seu uso: de certo modo, as fichas ou protocolos de avaliação podem tornar a atividade descontextualizada, impossibilitando a articulação entre as ações educativas e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, não oportunizam o registro das vivências significativas para as crianças e a articulação entre a conquista feita pela criança e o que é proposto a ela nas ações educativas.

Outras formas de documentação pedagógica podem ser bastante enriquecedoras, como, por exemplo: as coletâneas de trabalhos e de outras realizações das crianças (por meio de fotos, recortes de jornais), que apresentam a trajetória de cada uma durante um determinado período (mais conhecidas entre nós como portfólios); a confecção do Livro da Vida,¹⁷ que pode ser outra forma de registro, diferente das anteriores, pois se refere à trajetória do grupo.

O fundamental em qualquer forma de registro que o professor venha a escolher é que a mesma permita captar a singularidade vivida pelas crianças, com suas peculiaridades e aspectos inusitados, bem como consiga revelar os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança precisa ser um processo investigativo, que não busque apenas uma constatação ou sentença; ou seja, deve servir para ampliar a compreensão sobre a criança e sobre as oportunidades de conhecimento e desenvolvimento no contexto da IEI. Portanto, a avaliação deve ocorrer a todo momento e em todas as situações; tem um caráter formativo e não classificatório.

¹⁷ O Livro da Vida foi proposto por Celestin Freinet. É parecido com um diário, o registro é livre e feito pelas próprias crianças, no momento em que estiverem com vontade e sobre o assunto que quiserem. O registro pode ocorrer de diversas maneiras, com desenhos, escrita, colagens ou outra forma que encontrarem.

Entretanto, o que observamos em alguns registros desfaz o sentido processual e contínuo da avaliação. Algumas vezes, os professores redigem pareceres seguindo roteiros padronizados e elaboram textos comentando as mesmas situações sobre todas as crianças, desconsiderando suas diferenças e processos individuais. O tempo verbal utilizado nos registros, muitas vezes, revela uma avaliação que classifica os sujeitos, “determinando” sua condição: “ele é..., ele só faz...”. Ou seja, a avaliação nestes dois casos ou é vista como um procedimento meramente formal ou como um fim em si mesma. O que decorre destas concepções e práticas? Decorre que a avaliação resulta numa análise artificial do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, desconsiderando os processos vividos, suas identidades e a identidade do professor que trabalha com elas.

Atualmente, a avaliação constitui elemento fundamental do processo educativo. Nesse sentido, busca-se superar o individualismo e abranger todos os olhares presentes no espaço educacional, gerando uma atitude cooperativa entre todos os responsáveis pela ação educativa, a fim de realizar trocas e apontar caminhos para novas estratégias e ações. Nesse processo, observar e refletir são condições importantes.

A avaliação deve permitir que as próprias crianças acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades, ao longo de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Deve proporcionar, também, interlocução com as famílias. Afinal, os pais tem o direito de acompanhar o que está acontecendo com seus filhos e de compreender as práticas desenvolvidas na instituição.

A partir dos aspectos aqui discutidos, propomos as seguintes questões, que podem contribuir na elaboração desse item na Proposta Pedagógica, explicitando as formas de avaliação do desenvolvimento integral da criança:

- O processo avaliativo que propomos é coerente com as concepções de infância, educação infantil e aprendizagem/desenvolvimento explicitadas na Proposta Pedagógica?
- As formas de avaliação que utilizamos na instituição são coerentes com a concepção de avaliação explicitada na Proposta Pedagógica?
- De que modo nossa avaliação contribui para o planejamento e replanejamento da ação educativa? Que instrumentos poderiam ser úteis para uma contribuição efetiva nesse sentido?
- Que critérios utilizamos como referência para a avaliação das crianças e para a avaliação da ação educativa? Como e por que definimos esses critérios?
- Como participamos aos pais informações referentes ao procedimento e aos resultados da avaliação da criança? De que forma a família tem acesso a estes dados? Através de reuniões, de encontros coletivos ou individuais?
- Como nossas crianças participam do processo avaliativo?
- Nosso processo de avaliação leva em conta as especificidades das crianças com necessidades especiais?
- Como a IEI propicia que a família participe da avaliação das crianças?

XI. A Avaliação Institucional

A avaliação em sua dimensão institucional é uma oportunidade para as instituições de Educação Infantil reverem seus valores e construírem bases para a evolução constante dos trabalhos desenvolvidos. Todos os aspectos que constituem e contextualizam os serviços de Educação Infantil são passíveis de ser avaliados: a rotina diária da instituição; a composição dos grupos de crianças; a participação dos envolvidos e os mecanismos previstos para tal; a organização do tempo; a adequação, organização e utilização do espaço; as interações dos professores com as crianças e seus familiares; as práticas próprias às situações de ingresso de crianças e seus familiares; os materiais lúdicos e pedagógicos; as práticas e normas de segurança; as condições e normas de higiene e saúde; o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da equipe de trabalho da instituição; e as relações internas e externas. Enfim, a avaliação institucional é, de certa forma, a avaliação da própria Proposta Pedagógica da IEI. Uma vez que os aspectos administrativos e tudo o que é definido no regimento devem estar estreitamente relacionados à Proposta Pedagógica da instituição, avaliá-los significa também avaliar a proposta da instituição.

Também podem constituir objeto desta dimensão avaliativa as situações macro-sociais que ultrapassam o contexto da própria instituição e se reportam a políticas e programas públicos ou ações de uma rede de instituições, seja ela pública ou particular, mas que acabam por interferir no trabalho da IEI.

A avaliação deve ser uma prática cotidiana de todos os profissionais da instituição, que precisam conhecer profundamente essa realidade a fim de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que seja viável naquele contexto e que represente avanços na qualidade dos serviços. Embora seja uma ação contínua, devem ser previstos tempos específicos para que ela ocorra, com a participação de todos os envolvidos na IEI.

A constatação da realidade da instituição educativa, por meio de uma avaliação contínua, reflexiva e processual, permitirá identificar as conquistas já realizadas, que caracterizam a sua trajetória, além de delinear um caminho possível, transitável e de avanços a partir dela mesma.

A avaliação institucional é bastante complexa pois deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais e envolver todas as pessoas que participam daquele contexto (professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagógico, diretor). É importante frisar que esse processo requer o envolvimento de todos esses sujeitos, numa dinâmica de co-responsabilidade, pois implica uma espécie de “balanço crítico” para repensar o que foi proposto e o que está sendo feito. Quando a instituição decide avaliar a realidade educativa que propicia às crianças pequenas e seus familiares, está possibilitando o aperfeiçoamento de todos, com base na exigência de se auto-observar e de ser observado, julgando acertos e dificuldades para buscar mudanças e conquistar formas mais adequadas de realização do trabalho. Portanto, a avaliação envolve um percurso formador, articulando as demandas específicas da instituição, as condições de trabalho dos profissionais e as concepções que norteiam suas práticas.

É precisamente do embate entre pontos de vista, idéias e interesses que a instituição educativa pode construir bases mais consistentes para uma gestão democrática. Esse espaço de discussão e co-responsabilidade, que teve como um de seus pontos de partida a elaboração da Proposta Pedagógica,

torna o trabalho mais produtivo uma vez que os envolvidos se sentem contemplados e compromissados, e com isso suas ações se tornam mais efetivas.

Enfim, vemos que a avaliação institucional se articula intimamente à gestão democrática e à formação continuada dos envolvidos, justamente por ser um processo de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, propiciando o confronto dessa realidade com indicadores de qualidade, no sentido de repensar as condições e formas de organização de todo o trabalho. Constitui uma prática contínua de observação, registro, reflexão e intervenção no espaço educativo, implicando mudanças e retomadas.

O sentido da avaliação é o questionamento constante sobre como as ações, as rotinas, as decisões, os recursos e espaços disponíveis (e a forma como estes vão sendo apropriados na sua utilização) atendem aos objetivos pedagógicos e se harmonizam com os princípios norteadores da Educação Infantil.

Para a escolha de critérios ou indicadores aos quais se irá responder, é imprescindível resgatar a idéia de Educação Infantil que os profissionais compartilham e pretendem concretizar na prática cotidiana. Essa idéia que, como vimos, deve estar explicitada na Proposta Pedagógica da instituição, traz os elementos necessários para articular os critérios à realidade em questão. Afinal, a avaliação deve corresponder a uma mudança possível, realizável, que implique ampliação e melhoria e não algo que não possa ser concretizado.

Da mesma forma, os instrumentos a serem utilizados para essa avaliação precisam estar de acordo com as possibilidades de implementação de cada instituição. Isto significa que não existe um instrumento – questionário, escala, ficha de avaliação ou outro – aplicável a toda e qualquer situação; assim como não há rigidez sobre como o processo deva ser encaminhado ou sobre quem serão os interlocutores a serem ouvidos: podem ser os funcionários, os familiares e as crianças, em um mesmo processo, ou cada segmento destes em um momento diferente.

O mais importante no que diz respeito à avaliação institucional é a mudança de ênfase que esta propõe: não se avalia exclusiva e unicamente a criança; avalia-se todo o contexto do serviço que a acolhe – e que deixa de acolher outras tantas crianças –, a fim de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e também de ampliar sua oferta.

Desse modo, ao se fazer a explicitação sobre a avaliação institucional, no processo de elaboração da Proposta Pedagógica, as IEs devem considerar sua experiência e analisar:

- Temos na instituição um ambiente propício para a realização da avaliação institucional? O clima de trabalho envolve o apoio mútuo entre os profissionais, visando compartilhar novos entendimentos e soluções para os possíveis problemas encontrados?
- Como definimos as ações para o processo de avaliação institucional? Quem participa dessas definições? Como é esta participação? Em que momentos ela ocorre? Que referências são utilizadas para esse processo de avaliação?
- Que mecanismos instituímos para a prática da avaliação institucional? Por que optamos por esses mecanismos? Os mecanismos da avaliação institucional são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica?
- Como organizamos os momentos de tomada de decisão na instituição relativos ao que foi apontado no processo de avaliação institucional?

- Que estratégias prevemos para a socialização dos resultados da avaliação no contexto da instituição? De que maneira a comunidade tem acesso aos resultados da avaliação institucional realizada?

XII. A formação continuada dos profissionais da instituição

A formação dos profissionais constitui fator fundamental quando se pensa em qualidade na educação. É por essa razão que sua regulamentação é tão enfatizada na legislação educacional.

A Deliberação 02/05 do CEE/PR, fundamentando-se no Artigo 62 da LDB, determina que “o professor para atuar na educação infantil deverá ter a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em instituições de ensino superior, admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. A exigência de que o profissional que atua nas creches, pré-escolas e CEIs seja professor, com formação em cursos próprios, de igual natureza à daqueles que formam o professor dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, constitui um aspecto essencial da identidade da Educação Infantil no campo da educação. Isso é uma condição para a efetiva integração das creches, pré-escolas e CEIs aos sistemas de ensino.

A LDB estabelece exigências também com relação aos outros profissionais das instituições de educação infantil: graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Educação, para os que atuam na coordenação pedagógica; formação em cursos de licenciatura plena ou cursos de pós-graduação em Educação *stricto sensu*, para os que atuam na direção; e escolaridade mínima de Ensino Fundamental para os que trabalham na cozinha, limpeza e segurança.

Se a formação prévia adequada é imprescindível à competência profissional daqueles que atuam na Educação Infantil, a formação continuada é essencial para o seu crescimento constante como profissionais, como cidadãos e como pessoas. Assim, a formação continuada constitui um dos aspectos fundamentais da valorização dos profissionais da educação, conforme o Artigo 67 da LDB, o qual determina que os sistemas de ensino devem assegurar, no magistério público: “...aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim; ...progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho...”. A Deliberação 02/2005 também explicita que “a mantenedora promoverá aperfeiçoamento dos profissionais de Educação Infantil em exercício, de modo a viabilizar formação continuada” (Artigo 17). E ainda exige que a instituição apresente um plano de capacitação permanente dos profissionais da instituição no processo para autorização de funcionamento (Art. 38, inciso XIV).

Além de constituir um aspecto fundamental da profissionalização, a formação continuada deve atender a outro objetivo: o desenvolvimento institucional. Ou seja, na formulação do plano de formação continuada de seus profissionais, o crescimento e o aperfeiçoamento da IEI devem ser o ponto de partida nas decisões. Compatibilizar esses dois objetivos requer envolvimento dos gestores, coordenadores, professores e demais profissionais da IEI na definição das ações de formação continuada.

Muitas estratégias diferentes podem ser utilizadas na formação continuada dos profissionais: cursos presenciais, a distância, ou semi-presenciais, reuniões técnicas, seminários, encontros, grupos de estudos, entre outros. Alguns destes são dirigidos a todas as instituições de uma rede, outros são totalmente abertos à participação dos profissionais e outros são programados pela e para a IEI. Todas essas estratégias podem ser úteis dependendo do que se pretende com a formação, porém é importante avaliar até que ponto elas atendem aos dois objetivos mencionados: o desenvolvimento profissional e o institucional. Assim, nos casos das oportunidades oferecidas a alguns profissionais, para participação em programa de formação continuada fora da instituição, é importante estabelecer também estratégias em que os conhecimentos por eles adquiridos sejam compartilhados com os colegas e discutidos levando-se em conta o contexto da IEI. Isto requer a criação de condições adequadas, inclusive disponibilidade de tempo, sendo fundamental a atuação do coordenador pedagógico no planejamento e acompanhamento das estratégias.

Um aspecto fundamental na formação profissional diz respeito à articulação entre teoria e prática, e reflexão e ação. Tal aspecto, em princípio, pode ser mais fácil na formação continuada do que na formação inicial, por se dirigir a profissionais que estão atuando e que, portanto, vivem problemas que se colocam no cotidiano e sobre os quais podem “construir soluções criativas, mediante a reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática” (Resolução CNE/CEB 02/99, Art. 2.º, inciso II). Entretanto, nem sempre as ações que se propõem a promover a formação continuada dão conta desse desafio. Ainda é freqüente a oferta de cursos sobre informações genéricas em que nenhuma articulação entre teoria e prática é buscada.

Mais do que qualquer outra estratégia, os próprios mecanismos de gestão e funcionamento da IEI podem constituir oportunidades de formação continuada. Na medida em que o cotidiano institucional privilegia reuniões pedagógicas, sessões de supervisão e outras ações coletivas que se pautam pela busca de solução dos problemas, pela discussão aberta das concepções e das práticas, e pela construção de significados compartilhados na IEI, está-se promovendo tanto o aperfeiçoamento profissional quanto o institucional. Isto significa ver a continuidade como uma dimensão que diz respeito também ao desenvolvimento da IEI. Esse aperfeiçoamento continuado da IEI é facilitado na medida em que as várias oportunidades de formação dos profissionais tenham como referência fundamental para a reflexão a identidade, o contexto e a trajetória da instituição, de forma que possam ser permanentemente re-significados.

Um aspecto que não deve ser descuidado quando tratamos da formação docente diz respeito às oportunidades de ampliação do universo cultural que devem ser proporcionadas aos professores. Isso requer que a IEI ou a rede de ensino inclua em seu programa de formação continuada a participação em atividades culturais de diversas naturezas. A constituição de acervo de livros, filmes e outros bens culturais, bem como a realização de debates sobre peças teatrais, filmes, livros, artes plásticas e outras manifestações artístico-culturais podem ser providenciadas pela IEI ou pela rede de ensino.

Visando subsidiar a elaboração do item “formação continuada dos profissionais” na Proposta Pedagógica, sugerimos que sejam consideradas as seguintes questões:

- Que princípios, objetivos e estratégias a IEI define para a formação continuada dos seus profissionais? Como justifica essas opções?
- As ações de formação continuada são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica?

- Como são tomadas as decisões sobre a formação continuada? Quem participa das decisões? Há participação dos profissionais?
- Como os programas/ações de formação se encaixam no cotidiano escolar? Como podem se tornar realmente significativos neste contexto?
- As estratégias utilizadas e o clima estabelecido nas ações de formação possibilitam a reflexão sobre a prática de cada profissional?
- As condições estabelecidas na instituição propiciam abertura para a troca de experiências e a discussão das concepções dos profissionais sobre a criança e seu desenvolvimento, e as práticas pedagógicas?
- Há um ambiente propício na instituição para discussões? Há um apoio mútuo entre os profissionais visando compartilhar novos entendimentos e soluções para os problemas encontrados?
- São previstos mecanismos de socialização dos conhecimentos e experiências adquiridos pelos profissionais que participam de cursos e seminários externos?
- A instituição assegura um horário para reuniões e outras atividades que propiciem a formação continuada dos profissionais, sem prejuízo das atividades com as crianças?
- Que iniciativas são tomadas pela instituição para promover a ampliação do universo cultural de seus profissionais?
- Há avaliações na instituição sobre a adequação dos processos de formação continuada e os resultados alcançados? Essas avaliações são realizadas com os profissionais?
- As ações de formação continuada contribuem efetivamente para os processos de elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica?

6 Aspectos Fundamentais não tratados no Art. 11, da Deliberação 02/05

6.1 Inclusão na Educação Infantil

As considerações acerca do direito à educação inclusiva para todas as crianças, mesmo antes da escolaridade obrigatória, são recentes na realidade brasileira. No ECA (Lei n.º 8.069, de 1990), em seu Capítulo IV, que trata do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, está explicitado no Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Atualmente, temos o desafio de ampliar o significado da inclusão e, para isso, temos que nos dar conta de nossas práticas excludentes no dia-a-dia. Com certeza, estas não ficam restritas às pessoas e crianças com necessidades educativas especiais, mas se estendem às chamadas “minorias”, como as comunidades afro-descendentes e do campo. Esse significado ampliado da inclusão implica compreender que em nossa sociedade o contexto e as condições de vida das pessoas não são iguais, o que exige o reconhecimento da diversidade e das contradições presentes na sociedade. Nesse sentido, o contexto educativo tem sido instigado a refletir criticamente sobre a diversidade cultural, a fim de criar condições para uma educação de qualidade a todas as crianças e suas famílias.

A atenção a essas questões tem aumentado significativamente, tanto que em 2003 foi sancionada a Lei n.º 10639/2003, determinando a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos níveis Fundamental e Médio da educação básica. Em relação à Educação Infantil, os princípios éticos e políticos expressos nas DCNEI também fazem referência a essa questão, ainda que de modo implícito. Contamos ainda com diretrizes específicas sobre a educação no campo e educação indígena, tanto no âmbito federal como estadual.¹⁸

¹⁸ Estes documentos são as: Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB n.º 1/2002; Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, Resolução CNE/CEB n.º 3/1999; Deliberação sobre criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná, CEE/PR n.º 9/2002; Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, Resolução CNE/CEB n.º 3/1999.

Não perdendo de vista este sentido amplo do conceito de inclusão, trataremos com mais detalhes as questões referentes à inserção das crianças com necessidades educativas especiais nas IEs, justamente por terem suscitado mais dúvidas e questionamentos na realidade de nosso Estado.¹⁹

Na LDB, Art. 58, encontramos o entendimento atual sobre a educação especial e o atendimento educacional a tal parcela da população infantil. Ali, enfatiza-se que este deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, oferecendo-se, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular. Quando não for possível a inclusão nas classes regulares, em função das condições específicas dos educandos, o atendimento deve ser feito em classes e escolas especializadas, na perspectiva da inclusão responsável. No § 3.º do Artigo 58, o texto da Lei indica que: “A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Buscando um detalhamento e uma complementação desses dispositivos legais, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Res. CNE/CEB N.º 2/2001), na qual se reafirma que o atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil (creches e pré-escolas), assegurando-lhes os serviços especializados indicados mediante avaliação. Além de inúmeros aspectos específicos da Educação Especial, a resolução trata da articulação entre as diferentes etapas, níveis e modalidades da Educação Básica com a Educação Especial. No Art. 19, encontramos: “As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a Educação Especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica”. Assim, é necessário que os profissionais das IEs conheçam o disposto na Res. CNE/CEB N.º 2/2001, bem como o disposto pelo CEE/PR na normatização própria do Estado, a Deliberação 02/2003, da Educação Especial.

Provavelmente em decorrência desses dispositivos legais, bem como das mudanças sociais recentes, temos observado que a inclusão já conquistou alguns espaços na Educação Infantil. Promover a inclusão na Educação Infantil é um dever das instituições, expresso em lei, mas é, sobretudo, um processo com importantes repercussões pedagógicas e sociais, uma vez que os princípios e valores que fundamentam a inclusão requerem conhecimento e acolhimento das diferenças, e quanto antes este processo começar maiores as chances de a inclusão vir a ser bem-sucedida.

É interessante perceber que a Educação Infantil é uma etapa essencial para que os objetivos da prática inclusiva sejam alcançados. Quais os argumentos para tal consideração? Ao discutirmos sobre educação inclusiva estamos falando na promoção da convivência e do aprendizado sobre as diferenças, em que estão envolvidas as crianças, seus familiares e os profissionais. Assim, estar inserido, desde as primeiras relações sociais (desde o berço), em um contexto de diversidade, é extremamente favorável para podermos enfrentar as barreiras do preconceito. Barreiras essas não restritas às necessidades educativas especiais, mas presentes em qualquer contexto de diversidade, de diferenças, sejam elas sociais, de gênero, étnicas ou religiosas. Ainda que de modo sutil, não consciente, são comuns as reações de discriminação e segregação, que diminuirão na medida em que nos mantivermos atentos em relação às mesmas.

¹⁹ Estamos fazendo referência ao instrumento de pesquisa utilizado nos 32 Seminários Regionais, que compuseram o processo para a produção deste documento, aos questionamentos levantados durante o I Simpósio Paranaense de Educação Infantil, bem como à apresentação de pôsteres pelos municípios que participaram do mesmo.

Muitos acreditam que as crianças não têm preconceitos. Entretanto, este é um mito que precisa ser vencido. O preconceito é algo comum nas relações humanas e, independentemente de os adultos desejarem ou não, ele é internalizado pelas crianças. Até mesmo a criança pequena emite julgamentos, ainda que não tenha passado por uma experiência concreta sobre esta ou aquela situação. De onde as crianças tiram elementos para tais atitudes? Elas percebem o preconceito nas atitudes e no comportamento dos adultos com os quais convive e os internalizam; assim como internalizam valores, práticas e sentidos expressos e visualizados por outras crianças. Por valorizarem afetivamente estas pessoas, tenderão a agir como elas, para serem aprovadas. Muitas vezes, nem nos damos conta de nossas atitudes preconceituosas e excludentes no dia-a-dia. É este o desafio da educação inclusiva.

Conviver com a diferença implica lidar com sentimentos conflitantes, com o desconhecido e, conseqüentemente, com aspectos imprevisíveis, com o não-saber, e ter que descobrir para assim promover efetivamente a inclusão. A prática e a educação inclusiva passam, necessariamente, pela Proposta Pedagógica das instituições ou dos municípios, pela formação continuada de seus professores, por modificações estruturais e físicas nos estabelecimentos e por uma mudança de paradigma, que rompa com as imposições sociais de padrões estéticos, de beleza, normalidade e conduta.

A maneira de se conduzir este processo nas IEIs tem efeitos diretos sobre os resultados que serão obtidos. Entretanto, conduzir a inclusão não significa apenas administrar aspectos técnicos e estruturais, mas implica lidar com concepções de sociedade, de educação e de desenvolvimento e aprendizagem. Será que concebemos a educação como reprodução de conhecimentos? Neste caso, a homogeneidade do grupo será importante, mesmo sendo artificial e, conseqüentemente, haverá segregação dos que não são semelhantes entre si. Ao contrário, se concebemos a educação como co-construção de conhecimentos, valores e identidade individual e coletiva, a diferença é essencial. A diferença é condição para a inclusão e, em função disso, precisa ser o elemento fundamental da educação.

Sabemos que não se faz inclusão apenas colocando as crianças com necessidades especiais nos contextos educacionais regulares. É importante lembrar que zelar pela aprendizagem e pela socialização das crianças que necessitam de atenção especial na Educação Infantil não é responsabilidade exclusiva do professor. O que devemos fazer? Devemos prever um trabalho coletivo, conduzido pela coordenação pedagógica – o que requer a ruptura com modos de pensar bastante arraigados na nossa sociedade –, bem como a construção de um sistema de apoio técnico, além da criação de espaços de formação continuada e/ou de informação para toda a comunidade da instituição.

Promover a inclusão desde a Educação Infantil é favorável tanto para a criança com necessidades especiais como para as demais. Os adultos do início do século XXI, nem sua maioria, não tiveram o direito e a experiência de conviver com os diferentes, assim vêem com estranhamento a reunião da diversidade. Na época em que eram crianças, o contexto, principalmente o educativo, era excludente, não comportava diferenças. Hoje, vemos que os ambientes inclusivos são espaços ricos para o desenvolvimento e a aprendizagem de comportamento pró-social e que as crianças reagem empaticamente à presença de outras crianças, de condições diferentes.

Atualmente, na busca de possibilitar e vivenciar relações pautadas pelos princípios da cooperação, da solidariedade, responsabilidade, respeito, criticidade, sensibilidade, autonomia e da criatividade, expressos nos três princípios norteadores das DCNEI, estamos transformando os modelos anteriores e construindo uma postura não discriminatória, com um olhar ampliado sobre as diferenças.

O trabalho com a educação inclusiva inicia no enfrentamento do desconhecido e no deparar-se com a criança com necessidades especiais e seus familiares, reais. Nesse sentido, é fundamental

pensar e discutir as práticas sociais e os processos históricos que as constituíram, que são muitas vezes contraditórios mas que marcam o modo como nossa sociedade tratou e vem tratando as pessoas que agem, aprendem ou se relacionam de um modo diferente da maioria. Estar aberto e preparado para a inclusão implica reconhecer e responder à diversidade, dispor-se a não mais negá-la e sim provocar o encontro com a diferença e entre os diferentes. Afinal, como seres humanos, somos iguais ou somos diferentes? Com certeza, só podemos dizer que somos iguais em nossas diferenças.

Para a garantia de relações justas nas IEs não se pode incorrer na abstração ou na negação das diferenças entre as crianças e as pessoas de modo geral. Pois o que define as pessoas, as crianças, são suas peculiaridades de gênero, etnia, crenças religiosas, renda e muitas outras. A identidade, seja individual ou coletiva (dos grupos), além de ser subjetiva, é dinâmica, se transforma, não se mantém estática.

Nesse sentido, é imprescindível saber sobre as histórias e trajetórias, tanto individuais como coletivas, de todos; conhecer as diferentes realidades das famílias e crianças que compõem a comunidade da instituição, não somente das crianças em processo de inclusão. Aqui, evidencia-se a importância da função do coordenador pedagógico. Ele, em conjunto com o professor (ou mesmo sozinho), antes do início do ano letivo, deve realizar uma entrevista com os pais da criança que irá ingressar na instituição para conhecer sua história pessoal e familiar. Também é importante que solicite ou promova um encontro entre os profissionais que já acompanham a criança, o professor e ele (coordenador pedagógico).

Após o ingresso da criança com necessidades educativas especiais, a instituição deve garantir seu direito à aprendizagem e à convivência, promovendo: a organização de ações internas que sirvam de apoio ao professor (a presença de um ou uma auxiliar, a adaptação dos espaços, móveis e objetos, a análise do planejamento e organização dos tempos e espaços, o uso do espaço externo); a realização de reuniões sistemáticas com os professores; o intercâmbio entre escolas e professores que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais; a articulação com outras secretarias, setores competentes do município, sejam da prefeitura ou da iniciativa privada, e instituições parceiras, para um melhor atendimento; além de leituras, grupos de estudos e encontros periódicos entre os professores e gestores das IEs e a equipe de Educação Especial, para acompanhamento e suporte.

É comum que os professores se preocupem com o cumprimento do planejamento anual, as expectativas e o julgamento das outras famílias, em função de a criança com necessidades especiais ter um ritmo diferente, requerendo tempos mais longos para aprender. Aqui, além de informações e esclarecimentos internos à equipe, é importante oportunizar diversas modalidades de aproximação com a comunidade escolar e outros segmentos da sociedade, reuniões gerais e individuais, esclarecendo a posição da equipe da IEI, de intolerância a toda e qualquer forma de discriminação e preconceito. Conversar sobre esse *outro* que nos é estranho, não familiar, deve ser incorporado ao trabalho educativo cotidiano como prática pedagógica.

Esse tema é essencial na elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, mesmo não sendo ele exigido como elemento constitutivo da proposta, na Deliberação 002/2005 (CEE/PR).

Ressaltamos que, pela complexidade do assunto, não pretendemos tratá-lo em sua totalidade. Assim, além dos aspectos discutidos aqui e das questões que serão levantadas ao final deste tópico, destacamos a necessidade de que os profissionais da Educação Infantil busquem constantemente fontes e subsídios para realizar uma educação que atenda aos princípios inclusivos, os quais visam

romper com o modelo elitista das instituições educativas, partindo do reconhecimento do direito igualitário de todas as crianças de aprender, valorizando as diferenças como processo e como meta do aprendizado. Nesse sentido, contamos com algumas publicações dos órgãos do sistema público, em forma de documentos e textos; materiais que nos auxiliam na organização de instituições verdadeiramente inclusivas, abertas à diversidade e voltadas às necessidades e interesses de todas as crianças.²⁰

É importante considerar que a prática inclusiva na Educação Infantil não pode ser entendida como um mecanismo formal, que visa atender tão-somente aos dispositivos legais. Pelo contrário, são concepções e processos que se constroem na experiência cotidiana da instituição e no compartilhamento de valores e intenções que precisam ser coletivos. Da mesma forma que os demais elementos que compõem a Proposta Pedagógica, cuja explicitação é requerida na Deliberação 02/2005, as concepções e procedimentos da IEI para a inclusão, explicitados na proposta, devem efetivamente orientar suas práticas educativas.

Considerando os vários aspectos aqui tratados, propomos as seguintes questões, que visam contribuir para a elaboração de um item sobre a inclusão na Proposta Pedagógica:

- Que princípios estabelecemos para o acolhimento e trabalho a ser desenvolvido com as crianças com necessidades educativas especiais?
- Em relação aos pais das crianças com necessidades especiais, que estratégias prevemos para o atendimento dos mesmos?
- Como os profissionais que terão em seus grupos crianças com necessidades especiais se preparam, e que suporte recebem da direção e da equipe pedagógica da instituição?
- A relação numérica entre professores e crianças, definida para os grupos constituídos, possibilita o atendimento a todas as crianças (com e sem necessidades especiais) sem prejuízo de nenhuma delas? Há consideração em se ter um número menor de crianças nos grupos em que ocorre a inclusão?
- Como oportunizamos as relações entre as crianças com necessidades especiais e as demais? Que estratégias prevemos para favorecer esse relacionamento? Tais estratégias são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica?
- A forma de organização das crianças no cotidiano do trabalho dos professores favorece o atendimento aos objetivos e metas definidos na Proposta Pedagógica em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de todas as crianças?
- O modo de os professores entenderem as diferenças/diversidade traz conseqüências para o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano? Quais são elas?
- Como as crianças se relacionam com a diversidade, com as diferenças? Que tipos de intervenção são necessárias por parte dos professores?

²⁰ Visando auxiliar os sistemas de ensino e as instituições neste processo, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, elaborou uma coleção intitulada “Saberes e Práticas da Inclusão” – Educação Infantil, composta por nove volumes. A 2.^a edição foi divulgada em 2004. Entrando em contato com o MEC, pode-se saber sobre como ter acesso ao referido material. O endereço é www.mec.gov.br.

- Como os pais das demais crianças vivenciam a prática inclusiva? Que tipos de intervenção estão previstos na Proposta Pedagógica da instituição?
- Nosso espaço físico propicia o acolhimento das diferenças? Permite as diferentes formas de expressão? Possibilita a produção de diferenças ou busca a homogeneização do desempenho das crianças?
- O modo como organizamos os espaços e os tempos no cotidiano educativo segrega as crianças com necessidades educativas especiais? Que noções acerca da normalidade, preconceito e discriminação, decorrentes de nossas práticas educativas, as crianças podem construir e vivenciar no contexto da instituição?
- Como nos articulamos com outras secretarias e setores do município, no que diz respeito ao atendimento à criança com necessidades especiais? Podemos fazer parcerias para esse atendimento? Como se dá o acompanhamento por parte da equipe de atendimento especializado? Existem encontros periódicos entre os professores e gestores das IEIs, e a equipe?
- Temos algum programa de intercâmbio com outros CEIs, creches e pré-escolas, para os professores de crianças com necessidades educativas especiais?
- Como trazemos para o interior da instituição o debate e as ações práticas para enfrentar as diversas formas de exclusão e buscar a conquista de mais justiça social?

6.2 Interação entre a Família e a Instituição na Educação Infantil

O trabalho realizado atualmente pelas IEIs está intimamente relacionado às mudanças das condições de trabalho e de vida das famílias. A questão da interação entre a IEI e as famílias das crianças por ela atendidas, mesmo não tendo sido contemplada como um elemento específico da Proposta Pedagógica na Deliberação 02/2005 (CEE/PR), merece um tratamento detalhado. De certa forma, na Deliberação, ao se abordar, no Art. 11, item 3, “as características e expectativas da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere”, se está, ainda que de modo indireto, considerando essa interação. Mas é preciso entender que tratar desse tema adequadamente e contemplá-lo na Proposta Pedagógica significa valorizar, de fato, a relação entre família e instituição.

Nossa sociedade, mesmo diante das inúmeras modificações sociais que tem experimentado, parece conservar a idéia de que filhas e filhos pequenos são incumbência exclusiva das mães. Esta é uma representação social forte, que interfere no modo como cada família irá sentir o fato de estar dividindo com adultos estranhos essa responsabilidade, geralmente entendida como exclusivamente dela. Pode interferir também na forma como as famílias participam ou são convidadas a participar do cotidiano da instituição. Como, tradicionalmente, se dá a participação das famílias nas instituições de educação infantil?

O mais comum é que a presença da família, tanto nas escolas de Ensino Fundamental como nas IEIs, se restrinja às reuniões de pais, às festas previstas no calendário anual ou a conversas sobre as crianças, geralmente solicitadas pelos professores. Esses exemplos denotam uma assimetria na

relação entre família e instituição, em que se atribui aos pais uma posição passiva: eles precisam ouvir e não se espera que tenham algo a dizer; o modo como agem e pensam é passível de ser julgado pela instituição.

As famílias das nossas crianças, imersas na sociedade atual de consumo, em crescente urbanização e passando por rápidas transformações, muitas vezes se vêem com dúvidas e dificuldades quanto ao cuidado e educação de seus filhos. É importante que essas famílias sejam reconhecidas pela IEI em sua capacidade de construir uma relação de co-responsabilidade na tarefa de educar seus filhos. Isso acontece quando a instituição cria espaços para escutar e partilhar os diferentes pontos de vista sobre a educação das crianças, em reuniões ou conversas em grupos menores, e quando organiza atividades para convivência e experiências culturais que envolvam a comunidade.

Algumas instituições cultivam uma visão bastante idealizada de família, na qual a boa família deve seguir um modelo, cujo padrão está previamente estabelecido e se relaciona àquela idéia da mãe como a responsável exclusiva pelo(a) filho(a). Essa idéia envolve preconceitos e visões estereotipadas, que ficam escondidos e, justamente por isso, dificultam o diálogo entre a instituição e a família.

Pode surgir um clima de competição entre os pais e os professores, para saber quem está sendo mais competente em relação ao cuidado/educação da criança, ou mesmo de quem a criança gosta mais. Alguns professores reclamam daquilo que as mães deixam de fazer (cortar as unhas, catar piolhos, dar banho e mesmo dar atenção aos filhos), da baixa frequência dos pais nas reuniões. Por sua vez, as famílias cobram das instituições e de seus profissionais cuidados com as crianças, os quais muitas vezes seriam de sua própria competência; além disso, muitos não compreendem a finalidade dessa etapa inicial da educação. Essa rivalidade não é proposital, podendo nem mesmo ser percebida por esses adultos quando ocorre. Contudo, é importante que esse clima seja desfeito. É preciso que fique claro que a instituição de educação infantil, mesmo com atendimento integral, não substitui a família e nem deve fazê-lo.

Cabe refletir sobre como a IEI vê os pais ou responsáveis pela criança. Se são vistos como usuários, clientes desse serviço, eles provavelmente não são ouvidos, não atuam como fontes de decisão. Assim, as relações desenvolvidas na instituição são verticais, a instituição fala e a família ouve; ou seja, a família não é vista como parceira no trabalho de educar/cuidar das crianças. Se vistas como parceiras e co-responsáveis pelo atendimento, as famílias podem estar envolvidas nas tomadas de decisão da instituição.

A discussão sobre o envolvimento da família na educação/cuidado das crianças na Educação Infantil é fundamental. A instituição e os familiares precisam construir uma relação em que efetivamente compartilhem as responsabilidades e as alegrias nessa função de acompanhar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. A atuação dos adultos de ambos os contextos, a casa e a IEI, é responsável por vínculos afetivos que poderão orientar, problematizar e instigar esses processos.

Sabemos que a disponibilidade afetiva da família é um dos requisitos principais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. O sentimento de pertencimento que a família pode oferecer independe de sua configuração. Há muito não temos famílias-modelo, assim não devemos fazer distinção entre famílias estruturadas, de um lado, e desestruturadas de outro. Toda família é responsável pela proteção, pelos primeiros cuidados e pela educação das crianças pequenas; seja mono-parental (apenas com a mãe ou o pai), chefiada pela mãe ou pelo pai, com ou sem a presença dos genitores,

entre outras. A família continua sendo a instituição social que inicia as crianças nas relações sociais, afetivas e intelectuais.

A importância do diálogo, da parceria e de um olhar acolhedor sobre as famílias, considerando suas características, conhecimentos, valores e cultura, resulta numa aproximação maior em relação às crianças, na medida em que elas têm em sua família um ponto de referência fundamental. Para a criança, perceber que seus familiares estão integrados no espaço institucional em que ela convive constitui uma experiência fundamental.

Abrir as portas dos CEIs, creches e pré-escolas para os pais significa acolher diferenças, crenças e costumes distintos, conferindo valor e respeito à diversidade, sem que um lado necessite aderir incondicionalmente aos valores do outro. A instituição precisa aprender a compreender e valorizar as oportunidades educativas próprias de cada cotidiano familiar e comunitário, dos quais a criança participa; precisa conhecer as concepções e idéias das famílias sobre a infância e a criança, pois essas idéias variam conforme a história de cada uma.

Cabe às instituições, por meio do reconhecimento da importância dessa relação para a conquista de uma educação infantil de qualidade, reinventá-la, criar formas de envolvimento e participação dos pais no seu cotidiano, indo além das reuniões e atividades festivas. Isso implica cultivar novas relações de poder nas instituições, que sejam mais horizontais e nos remetam à gestão democrática, nos CEIs, creches, pré-escolas e escolas, e a formas de organização de instâncias de participação dos familiares junto aos estabelecimentos, como os conselhos e as associações.

Os profissionais da instituição, principalmente os professores, devem buscar o estreitamento de relações e a construção de uma relação de respeito e confiança mútua, pois as famílias são potencialmente as principais aliadas da Proposta Pedagógica elaborada para seus filhos. A aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças irão acontecer se os pais estiverem em parceria com a instituição.

É preciso valorizar a comunicação com os pais, fornecendo informações básicas desde o ato da matrícula, encaminhá-los para conhecer a instituição, o quadro de profissionais dos diferentes setores (grupo que o filho irá participar, cozinha, secretaria, lactário, outros), a rotina, as normas regimentais, os canais de participação previstos. Ao se intensificarem ou iniciarem novas formas de comunicação, abrem-se mais possibilidades de interação.

Tudo o que foi discutido mostra o quanto esse aspecto do trabalho nos CEIs, creches e pré-escolas é central e solicita reflexão por parte das equipes. Reconhecendo essa importância nos cabe pensar sobre o momento inicial da parceria entre instituição e família.

Anteriormente, entendia-se o ingresso no CEI, creche e pré-escola como uma experiência de perda, vivenciada pela separação entre a criança e a mãe ou demais familiares. Hoje, as observações do cotidiano das instituições demonstram que as IEs constituem um contexto de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, devido às relações e interações entre adulto e criança, e entre as crianças. Pesquisas atuais indicam algumas diferenças positivas em relação à maior autonomia e socialização das crianças que frequentam a Educação Infantil.

A melhor maneira de tornar a inserção da criança na IEI mais fácil e agradável é encorajar o envolvimento dos pais, que pode iniciar mesmo antes de a criança ingressar na IEI. O apropriado é providenciar uma separação gradativa dos pais. É fundamental que a instituição flexibilize o modo de funcionamento sempre que ocorra o ingresso de pais e crianças; reconheça e respeite a imensa variedade

de sistemas culturais que as famílias apresentam; planeje e prepare o ambiente para acolher, respeitar, estar atento aos novos participantes; e eleja um profissional de referência para acolher cada criança, juntamente com seus pais. Outras estratégias podem ser percebidas pela equipe de profissionais da instituição e, sempre que favoreçam o acolhimento inicial, devem ser colocadas em prática.

É necessário lembrar que algumas vezes as crianças precisarão ser protegidas das atitudes dos pais, que podem, de modo não intencional, mostrar dificuldades durante a despedida e a separação do filho. Um modo de intervir é conversar com eles e esclarecer as conseqüências de suas atitudes diante da criança, nesta fase, seja na instituição ou em casa.

Será preciso promover a confiança da criança nos adultos e ambientes novos, mantendo a confiança básica nos familiares; dar tempo e condições para a criança optar por ficar, oportunizando a ela experimentar a separação e o reencontro com sua mãe ou pai pelo tempo que for necessário.

Com os pais, o papel da equipe é tão vital quanto com as crianças. Eles precisam de ajuda para se convencerem da opção que fizeram de colocar a criança na IEI.

Um bom processo de inserção tem resultados significativos: os professores aprendem sobre os padrões individuais de interação e sobre as diferentes formas de relação entre pais e filhos; amplia-se o contato da criança com professores e outras crianças, e dos pais com outras famílias; os pais têm a oportunidade de observar como seu filho ou filha se relaciona nesse contexto, com outras crianças e com os adultos, e também podem a partir dessa vivência refletir sobre as formas como eles se relacionam com seus filhos/filhas; as crianças se sentem seguras e íntegras, aumenta seu senso de pertencimento à sociedade e àquela instituição em particular, além de se estabelecer uma parceria vital entre pais e instituição.

Pretendemos ter aguçado entre os profissionais da Educação Infantil a consciência de que a interação construtiva com as famílias é imprescindível para que os direitos das crianças e os princípios estabelecidos nas DCNEI sejam respeitados e praticados.

Visando subsidiar a elaboração do item sobre a interação entre a família e a instituição na Proposta Pedagógica, sugerimos a reflexão acerca das seguintes questões:

- Em nossa instituição, entendemos a atribuição de buscar a parceria com a família como nossa responsabilidade ou como responsabilidade dos pais?
- Como é a comunicação entre nós, a instituição e as famílias? Temos murais que são vistos pela comunidade, nos quais expomos trabalhos das crianças, informações sobre o que vem sendo realizado por cada grupo ou pela instituição como um todo?
- Os professores enviam sistematicamente para casa os trabalhos feitos pelas crianças? Esses trabalhos retornam a fim de que as famílias compartilhem as produções de seus filhos e do grupo de crianças?
- Permitimos o acesso dos familiares à instituição como um todo, incluindo as salas, em determinadas ocasiões, principalmente nos horários de entrada e saída dos filhos?
- Utilizamos agenda individual, caderno ou similar, para as crianças? Esta serve como recurso para contar algo novo que aconteceu com a criança ou somente para notificar problemas e acidentes que possam ter ocorrido? A que outros propósitos serve a agenda, caderno ou similar?

- Quando há pais que não são leitores, que outra forma de comunicação utilizamos?
- Criamos oportunidade aos pais, durante o processo de inserção do filho, para que presenciem ou participem das atividades realizadas? Como isso acontece? Em que condições?
- Durante a inserção, promovemos situações para que as famílias ingressantes tenham contato entre si?
- Que estratégias utilizamos durante o processo de inserção? Quem são os profissionais envolvidos neste processo?
- Como a família participa do processo de avaliação/revisão da Proposta Pedagógica?
- Que estratégias têm sido utilizadas para que as famílias avaliem a IEI?

7 Desafios e Estratégias para Elaboração, Implementação e Avaliação da Proposta Pedagógica

Nas discussões realizadas, sistematizamos alguns princípios que devem orientar a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas. São eles:

- busca de unidade, respeitando a diversidade
- sistematicidade
- consciência
- necessidade
- participação/envolvimento
- compromisso
- contextualização
- consistência
- coerência
- dinamismo/provisoriedade

Diante desses princípios orientadores e de tudo o que discutimos nos outros itens deste documento, podemos concluir que elaborar uma proposta pedagógica numa IEI não é tarefa simples, mas é uma ação fundamental para avançarmos na qualidade do trabalho desenvolvido na instituição.

Outra conclusão a que podemos chegar é que, como muitas das IEIs às quais é proposto esse desafio já estão em funcionamento e não têm propostas sistematizadas, a elaboração da Proposta Pedagógica constituirá, de fato, um momento de explicitação e avaliação do trabalho que vem sendo realizado, isto é, de resgate das “propostas pedagógicas em andamento”. E, com certeza, ao buscar sistematizá-las por meio de um registro escrito, este será um momento de organização das idéias, do pensamento – o que é uma característica da linguagem escrita –, que apontará para a necessidade de novas reflexões, discussões, estudos e reformulações. Isso é muito positivo e evidencia que a elaboração, a implementação e a avaliação das propostas pedagógicas constituem um processo rico e dinâmico de formação em serviço dos profissionais da IEI. Evidencia, como discutimos anteriormente, que essas propostas são sempre provisórias.

No entanto, por entender esse caráter de provisoriedade, os autores da proposta não devem estancar o processo da escrita diante dos novos desafios que lhes serão apontados. Afinal,

reconhecemos a importância desse processo e sabemos que é necessário termos uma produção. Assim, é lógico que, em alguns momentos, tenhamos que buscar maior clareza quanto a algumas questões para podermos seguir em frente. Em outros, temos a convicção de que este não é um documento pronto e acabado, e podemos explicitar os desafios identificados definindo metas objetivas para o seu enfrentamento.

Concluimos, ainda, que a busca de sistematização de um documento de proposta pedagógica não é tarefa para poucas pessoas e não pode ser feita de forma burocrática apenas para cumprir uma determinação legal e administrativa. Elaborar uma proposta pedagógica é tarefa de toda a instituição educativa. Como vimos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incumbiu os estabelecimentos de ensino de elaborar as propostas pedagógicas, atribuindo aos professores a responsabilidade de participarem em sua elaboração. Além disso, como foi discutido principalmente no capítulo 5, item III, sobre gestão democrática, a participação da família das crianças e de outros parceiros da comunidade é fundamental para que se trabalhe numa perspectiva participativa. Trabalhar nessa perspectiva é estabelecer relações de parceria, fazendo com que todos se sintam responsáveis pelo processo educativo desenvolvido na instituição.

Pelo que discutimos até aqui, parece claro que para elaborar esse documento vamos precisar da participação de toda a comunidade escolar: professores, equipe pedagógica e administrativa, pessoal de apoio (cozinheiras, copeiras, porteiros, etc.), pais, crianças e outros parceiros da comunidade. Por dizer respeito a todos os envolvidos no cuidar e educar, entende-se que esse documento deve trazer elementos que englobem todas as ações desenvolvidas no CEI, creche e/ou pré-escola. Por isso, é necessária a participação de todos: uns mais, outros menos. Não é preciso, é claro, que o documento seja escrito a 50, 80 ou 100 mãos. Mas é necessário que todos possam discutir, opinar, decidir, propor e acompanhar ativamente o processo. Somente assim a Proposta Pedagógica será legitimada por todos os envolvidos e reconhecida como instrumento para a ação pedagógica.

Nesse sentido, alguns podem e devem trazer suas histórias, relativas à construção da instituição, e contar como o trabalho foi ali se desenvolvendo e se modificando; outros podem contribuir no levantamento de dados da pesquisa sobre as crianças, suas famílias e o contexto onde se insere a instituição; outros, ainda, vão procurar se aprofundar nos estudos sobre a criança. Em função disso, pode ser criada uma comissão envolvida mais diretamente com o levantamento de uma bibliografia que possa ajudar nos estudos; uns podem se incumbir do levantamento dos documentos que a instituição produziu em sua trajetória e das fotografias que evidenciam o trabalho ali desenvolvido. Em determinados momentos de discussão e definição das concepções, finalidades, objetivos e diretrizes para a organização do trabalho, há a necessidade de uma participação mais ampla daqueles diretamente envolvidos na ação pedagógica. A sistematização dessas discussões pode ficar sob a responsabilidade de alguns, mas, certamente, todos devem participar e as contribuições das comissões, dos grupos ou duplas devem sempre retornar para apreciação do coletivo.

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, 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 da Proposta Pedagógica 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

sistematização pode durar três meses, seis meses, um ano e até mais. E, como visto anteriormente, o mais interessante é que, mesmo depois de termos um documento sistematizado, esse é um trabalho que nunca acaba: sempre precisa ser revisto, avaliado e modificado. Acompanhando o desenvolvimento do mundo, a educação, as instituições educativas e as pessoas que nelas atuam estão sempre em constante evolução. Os professores vão ampliando seus conhecimentos e se transformando em função dos novos desafios constantemente colocados pela prática. Da mesma maneira, novas descobertas, novos estudos vão sendo realizados, interferindo nos modos de pensar e agir dos educadores. Assim, a Proposta Pedagógica deve acompanhar essas mudanças, sendo fundamental que, além dos tempos e espaços organizados pelos CEIs, creches e pré-escolas para sua elaboração, 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 desse documento? Logicamente, cada IEI irá desenvolver estratégias próprias, a partir de sua realidade e das experiências que tem nas atividades desenvolvidas com a participação do coletivo.

Um primeiro e importante desafio é o de despertar a necessidade de sistematizar a Proposta Pedagógica da IEI num documento. Acreditamos que a compreensão sobre a importância de se construir referências a serem utilizadas por todos os envolvidos é uma condição para comprometer os sujeitos com uma ação pública, coletiva, valorizando-os como autores de seu fazer. A partir da compreensão quanto à necessidade de sistematizar a proposta num documento, precisamos fazer um esboço inicial sobre os elementos que irão compô-la. É claro que, em seu processo de elaboração, essa estrutura vai ganhando novos contornos.

Outra estratégia importante, principalmente se estamos trabalhando com propostas em andamento, é sempre partir do que já existe para se poder avançar. Dessa forma, propomos as seguintes reflexões:

- Dos princípios que alimentam o nosso fazer, o que queremos? Qual é a nossa aposta? Quais as finalidades do nosso trabalho?
- Das crenças e concepções que fundamentam esses propósitos, quais as idéias sobre criança, sociedade, educação, educação infantil, desenvolvimento e aprendizagem estão por detrás desses propósitos?
- Da análise da realidade, como estamos organizando o nosso trabalho para concretizar os nossos objetivos? Será que a forma como estamos organizando os conhecimentos a serem trabalhados, os tempos, os espaços, os materiais, as crianças, as atividades, as metodologias e os instrumentos de trabalho estão coerentes com nossas crenças? Como estamos nos articulando com as famílias? E com o Ensino Fundamental? Tudo isso tem, de fato, permitido a concretização dos nossos objetivos?
- Das expectativas das famílias, o que elas esperam da IEI?
- Das necessidades de avanço, o que precisamos mudar para conquistar o que desejamos? Em que precisamos avançar?

Essas discussões podem ser feitas com os profissionais da IEI, quem sabe partindo de uma reflexão individual, que depois será compartilhada por todos. As crianças podem também participar, logicamente por meio de outras formas de expressão. Podemos, por exemplo, pedir que desenhem o

que mais gostam na IEI, o que menos gostam, e que façam o desenho da IEI dos seus sonhos (como gostariam que fosse). Os pais podem responder a essas mesmas perguntas, por meio de entrevistas escritas. Podemos, ainda, abrir espaços para a discussão da Proposta Pedagógica nas reuniões de turmas, nos colegiados ou conselhos de pais, ou mesmo em assembléias em que todos os envolvidos na IEI participam. Sabemos que há sempre um grupo de pais mais disponíveis e dispostos a participar. O importante é acreditar, de verdade, na importância dessa participação.

Há outras estratégias que possibilitam a reflexão pelos profissionais da IEI quanto ao trabalho que ali se desenvolve:

- Podemos fazer um levantamento das formas como organizamos o trabalho no cotidiano e refletirmos sobre cada uma delas: por que fazemos desse jeito e não de outro? Isso nos ajuda a tomar maior consciência de nossas práticas, explicitar as crenças que orientam esse fazer e buscar maior coerência entre o que acreditamos e o que efetivamente fazemos.
- Outra estratégia que possibilita uma maior aproximação entre o que é definido legalmente, nossos discursos e nossa prática, é instigar a todos para não deixarem esses discursos vazios; isto é, oportunizar a reflexão sobre sua concretização no cotidiano do trabalho de cuidar e educar as crianças. Assim, por exemplo, podemos pedir aos professores que descrevam situações de seu dia-a-dia com as crianças em que propiciam o desenvolvimento da autonomia, do respeito ao bem comum, da criticidade, etc., confrontando com as situações em que eles acreditam que esses princípios, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e assumidos em muitos discursos, não estão sendo concretizados.
- Podemos também, como estratégia para analisar nossa prática, buscar um certo afastamento dela, por meio da análise de fotografias ou de vídeos que reflitam o nosso cotidiano. Por exemplo, podemos observar nas fotos as concepções de criança, professor, desenvolvimento/aprendizagem e educação infantil que transparecem nas formas como os espaços estão organizados e decorados, nas atividades que as crianças estão desenvolvendo, na forma como as crianças estão organizadas, etc. A análise de relatos de trabalho ou um passeio observador por toda a IEI podem também oferecer elementos interessantes para essa análise.

Essas estratégias de reflexão sobre o trabalho que desenvolvemos podem nos surpreender, pois perceberemos o quanto somos seres contraditórios; ou seja, muitas vezes dizemos uma coisa e fazemos outra. Entretanto, é a busca por uma maior coerência entre nossos discursos e nossas práticas que nos levará à construção de um trabalho cada vez mais consistente, intencional e conseqüente.

Precisaremos, em muitas situações, aprofundar nossos estudos ou buscar a interlocução com especialistas que tenham maior conhecimento sobre um ou outro aspecto.

De toda forma, o importante é que estejamos buscando possibilidades para a concretização de nosso sonho maior: uma educação infantil de qualidade, que favoreça, de fato, o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos.

Referências

BARRETO, Ângela M. R F. (2002) A Integração da Educação Infantil ao Sistema de Ensino. In: **Educação Infantil: construindo o presente**. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: UFMS, p.139-153.

BARRETO, Ângela M. R F. (2004). **Educação Infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação do Instituto de Psicologia da Infância da Universidade de Brasília.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Ana (org.) (2003). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas: Autores Associados.

BONDIOLI, Ana (org.) (2004). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados.

BONDIOLI, Anna. (2004) **O Tempo no Cotidiano Infantil**. São Paulo: Cortez.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. (1998) **Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed.

BONOMI, Adriano. (1998) O Relacionamento entre Pais e Educadores. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, pp. 161- 172.

BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

BRASIL. (1993) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.

BRASIL. (1994) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.

BRASIL. (1995) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.

BRASIL. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (1996) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas**

pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.

BRASIL. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22**, de 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.

BRASIL. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, vol. I e II.

BRASIL. (1999) Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999.

BRASIL. (1999) Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 1**, de 29 de janeiro de 1999.

BRASIL. (1999) Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999.

BRASIL. (2000) Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 4**, de 16 de fevereiro de 2000.

BRASIL. (2004) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas de inclusão.** Brasília, MEC/SEESP, vol. I a VIII.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública** / elaboração Genuíno Bordignon. - Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Caderno 1. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania** / elaboração Ignes Pinto Navarro ... [et al.]. - Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Caderno 2. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola** / elaboração Ignes Pinto Navarro ... [et al.]. - Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Caderno 3. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade** / elaboração Ignes Pinto Navarro ... [et al.]. - Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Caderno 4. **Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico** / elaboração Ignez Pinto Navarro ... [et al.]. - Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Caderno 5. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor** / elaboração Ignez Pinto Navarro ... [et al.]. - Brasília: MEC, SEB, 2004.

CIPOLLONE, Laura. Diferença Sexual, Dimensão Interpessoal, e Afetividade nos Contextos Educacionais para a Infância. **Revista Pro-Posições.** Campinas: Vol. 14, No. 3 (42), set./dez. 2003, pp. 25-39.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (2004) As instituições de educação infantil e a construção de propostas pedagógicas. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.10, n.º 56, p.54 a 73, mar./abr.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (2002) O trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In: **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG - PROEX/UFMG.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (2005) Projeto Político-Pedagógico e a Dinâmica do Cotidiano na Educação Infantil. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas- Formação superior de professores: módulo 7** – volume eletiva 1 – Belo Horizonte: SEE-MG.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (2006) **Proposta Pedagógica: Concepção, elaboração, implementação e avaliação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Coleção PROINFANTIL. Brasília: MEC. SEB.SEED.

DIAS, Julice; BHERING, Eliana. A Interação Adulto/Crianças: foco central do planejamento na Educação Infantil. **Revista Contrapontos**. Itajaí: Vol. 4, No. 1, jan./abr. 2004, pp. 91-104.

DUTOIT, R. (1999) **A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil**. In: Revista Criança, Ministério da Educação. Jun.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (1999) **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed.

FINCO, Daniela. Relações de Gênero nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**. Campinas: Vol. 14, No. 3 (42), set./dez. 2003, pp. 89-101.

GARCIA, Regina Leite; LEITE Fo., Aristeo. (org.) (2001) **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A.

HOFFMANN, Jussara. (1999) **Avaliação na Pré-escola – um olhar reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação.

KRAMER, Sonia. (1997) **Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. In: Educação e Sociedade, Ano XVIII, n.º 60, dez.

KRAMER, Sonia. (2003) Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C. e KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2003

KRAMER, Sonia. **Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). Currículo políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999, p. 165-183.

MORO, Catarina de Souza (2000). **Percorrendo as Trilhas da Avaliação na Educação Infantil**. Monografia defendida no Curso de Especialização em Educação Infantil do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

MORO, Catarina de Souza. (2002). **Infância e Educação Infantil Pública: Concepções maternas**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência da Universidade Federal do Paraná.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação do. Deliberação n.º 02/05, Curitiba: 6 de junho de 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. In: Infância na Ciranda da Educação. Belo Horizonte: 1997, n.º 3, p.21-26.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (orgs.) (1998) **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas. (2.ª ed.)

Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil dos 32 Núcleos Regionais de Educação

Afife Maria S. Mendes Fontanini - *Apucarana*
Leonice Maria Kaminski da Silva - *Área Metropolitana Norte*
Eliana Guedes Correia - *Área Metropolitana Sul*
Roseli Correia Barros Casagrande - *Assis Chateaubriand*
Jarislene Delallo Leite Machado - *Campo Mourão*
Inês Willers Ceriotti - *Cascavel*
Zitue Mukai - *Cianorte*
Adriane Regina Nieto Quero - *Cornélio Procópio*
Mariana Saad Weinhardt - *Curitiba*
Claudete M. Campanhoni Amadori - *Dois Vizinhos*
Adelina Márcia Braz Ozelame - *Foz do Iguaçu*
Clicéria Helena Becker - *Francisco Beltrão*
Adriany Ferreira - *Goioerê*
Dilcélia Camargo Machado - *Guarapuava*
Leila Cândido de Bonfim Torres - *Ibaiti*
Ana Luíza Gaspar - *Irati*
Marinez Taborda S. Barcellos - *Ivaiporã*
Márcia Augusta Flóride - *Jacarezinho*
Leira Secchi - *Laranjeiras do Sul*
Ivanize Ribeiro de Souza - *Loanda*
Lindamar F. Teixeira de Carvalho - *Londrina*
Ivanir Jolio - *Maringá*
Luci Costa Pinto - *Paranaguá*
Ada B. Boraczynski Freitas - *Paranavaí*
Juelci dos Santos - *Pato Branco*
Regina Célia Rampazzo Czadotz - *Pitanga*
Zilma de Fátima Auer Alberichi - *Ponta Grossa*
Márcia Iarochinski - *Telêmaco Borba*
Maria Helena Garicoix - *Toledo*
Valdelice Bento Fontes de Oliveira - *Umuarama*
Marcela Chamee Sydol - *União da Vitória*
Silvana Alves de Souza - *Wenceslau Braz*

Relação dos Municípios Paranaenses que Contribuíram para a Construção do Documento

NRE DE APUCARANA

Apucarana, Araongas, Bom Sucesso, Borrazópolis, Califórnia, Cambira, Cruzmaltina, Faxinal, Jandaia do Sul, Kaloré, Marilândia do Sul, Marumbi, Mauá da Serra, Novo Itacolomi, Rio Bom, Sabáudia.

NRE ÁREA METROPOLITANA NORTE

Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerrô Azul, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul, Tunas do Paraná.

NRE ÁREA METROPOLITANA SUL

Agudos do Sul, Araucária, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Quitandinha, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijuca do Sul.

NRE ASSIS CHATEAUBRIAND

Assis Chateaubriand, Brasilândia do Sul, Formosa do Oeste, Iracema do Oeste, Jesuítas, Nova Aurora, Tupãssi.

NRE DE CAMPO MOURÃO

Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Iretama, Luiziana, Mamborê, Nova Cantu, Peabiru, Quinta do Sol, Roncador.

NRE DE CASCAVEL

Anahy, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Lindoeste, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Três Barras do Paraná, Vera Cruz do Oeste.

NRE DE CIANORTE

Cianorte, Cidade Gaúcha, Guaporema, Indianópolis, Japurá, Jussara, Rondon, São Manoel do Paraná, São Tomé, Tapejara, Terra Boa, Tuneiras do Oeste.

NRE DE CORNÉLIO PROCÓPIO

Assaí, Bandeirantes, Congonhinhas, Cornélio Procópio, Itambaracá, Jataizinho, Leopólis, Nova América da Colina, Nova Fátima, Nova Santa Bárbara, Rancho Alegre, Santa Amélia, Santa Cecília do Pavão, Santa Mariana, Santo Antonio do Paraíso, São Jerônimo da Serra, São Sebastião da Amoreira, Sertaneja, Uraí.

NRE DE CURITIBA

Curitiba.

NRE DE DOIS VIZINHOS

Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra, São Jorge do Oeste.

NRE DE FOZ DO IGUAÇU

Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu.

NRE DE FRANCISCO BELTRÃO

Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola D'Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Isabel do Oeste, Santo Antonio do Sudoeste, Verê.

NRE DE GOIOERÊ

Boa Esperança, Goioerê, Janiópolis, Juranda, Mariluz, Moreira Sales, Quarto Centenário, Rancho Alegre D'Oeste, Ubiratã.

NRE DE GUARAPUAVA

Campina do Simão, Candói, Foz do Jordão, Goioxim, Guarapuava, Pinhão, Reserva do Iguaçu, Turvo.

NRE DE IBAITI

Conselheiro Mairinck, Figueira, Guapirama, Ibaiti, Jaboti, Japira, Pinhalão, Siqueira Campos, Tomazina.

NRE DE IRATI

Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Inácio Martins, Irati, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul, Teixeira Soares.

NRE DE IVAIPORÃ

Arapuã, Ariranha do Ivaí, Cândido de Abreu, Godoy Moreira, Grandes Rios, Ivaiporã, Jardim Alegre, Lidianópolis, Lunardelli, Manoel Ribas, Rio Branco do Ivaí, Rosário do Ivaí, São João do Ivaí, São Pedro do Ivaí.

NRE DE JACAREZINHO

Abatiá, Andirá, Barra do Jacaré, Cambará, Carlópolis, Jacarezinho, Joaquim Távora, Jundiá do Sul, Quatiguá, Ribeirão Claro, Ribeirão do Pinhal, Santo Antônio da Platina.

NRE DE LARANJEIRAS DO SUL

Cantagalo, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Virmond.

NRE DE LOANDA

Diamante do Norte, Itaúna do Sul, Loanda, Marilena, Nova Londrina, Planaltina do Paraná, Porto Rico, Querência do Norte, Santa Cruz do Monte Castelo, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica, São Pedro do Paraná.

NRE DE LONDRINA

Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaquapitã, Londrina, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis, Tamarana.

NRE DE MARINGÁ

Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Dr. Camargo, Florai, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuva, Lobato, Mandaguçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí, Sarandi.

NRE DE PARANAGUÁ

Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná.

NRE DE PARANAVÁ

Alto Paraná, Amaporã, Cruzeiro do Sul, Guairacá, Inajá, Itaguajé, Jardim Olinda, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Nova Esperança, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranaipoema, Paranaíba, Santa Inês, Santo Antonio do Caiuá, São Carlos do Ivaí, São João do Caiuá, Tamboara, Terra Rica, Uniflor.

NRE DE PATO BRANCO

Bom Sucesso do Sul, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Honório Serpa, Itapejara D'Oeste, Mangueirinha, Mariópolis, Palmas, Pato Branco, São João, Saudade do Iguaçu, Sulina, Vitorino.

NRE DE PITANGA

Boa Ventura de São Roque, Laranjal, Mato Rico, Nova Tebas, Palmital, Pitanga, Santa Maria do Oeste.

NRE DE PONTA GROSSA

Carambeí, Castro, Ibituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo, Tibagi.

NRE DE TELÊMACO BORBA

Curiúva, Imbaú, Ortigueira, Reserva, Sapopema, Telêmaco Borba, Ventania.

NRE DE TOLEDO

Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São João das Palmeiras, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo.

NRE DE UMUARAMA

Alto Paraíso, Alto Piquiri, Altônia, Cafezal do Sul, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Esperança Nova, Francisco Alves, Icaraíma, Iporã, Ivaté, Maria Helena, Nova Olímpia, Perobal, Pérola, São Jorge do Patrocínio, Tapira, Umuarama, Xambrê.

NRE DE UNIÃO DA VITÓRIA

Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, São Mateus do Sul, União da Vitória.

NRE DE WENCESLAU BRAZ

Arapoti, Jaguariaíva, Salto do Itararé, Santana do Itararé, São José da Boa Vista, Sengés, Wenceslau Braz.