



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:  
POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES DO PLANEJAMENTO COLETIVO  
PARA O COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CLÁUDIA DE SANTANA MACHADO**

**RIO DE JANEIRO  
2021**

**CLÁUDIA DE SANTANA MACHADO**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:  
POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES DO PLANEJAMENTO COLETIVO  
PARA O COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia a ser apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Julia Fernández

RIO DE JANEIRO  
2021

Com gratidão, dedico a Deus por ter iluminado a minha caminhada acadêmica com pessoas extraordinárias e oportunidades tão significativas.

Aos meus familiares, especialmente a minha mãe Maria de Fátima e meu irmão Silas, que foram as minhas principais fontes de inspirações.

À Faculdade de Educação da UFRJ, corpo docente e discente, pelo profundo enriquecimento de uma formação potente através da valorização da Escola Pública.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvínia Julia Fernández pelos ensinamentos, conselhos e engajamentos neste trabalho. Gratidão pela boa vontade e pelo apoio em todos os projetos que desenvolvi na graduação sob a sua orientação. Essas experiências foram essenciais para a sustentação de minha trajetória formativa.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFRJ, em especial as convidadas desta banca, que ao longo destes cinco anos de curso foram parte fundamental de minha formação. A manifestação de seus saberes e conhecimentos, dentro e fora da sala de aula, me permitiram reconhecer a relevância da gestão democrática para o processo educativo; permitindo-me desconfigurar profundas marcas vivenciadas pelo modelo tradicional de ensino na década de 90 enquanto estudante.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de fomento no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Grata pela oportunidade de vivenciar, ainda em formação, as realidades inerentes da carreira docente em um espaço de referência. Por um período de quase dois anos, este incentivo permitiu a minha inserção no Centro de Referência de Educação Infantil (CREIR) do Colégio Pedro II, e assim, vislumbrar as potencialidades da gestão democrática nos espaços escolares da educação básica.

Ao Centro de Referência de Educação Infantil (CREIR) pela oportunidade de vivenciar um cotidiano plural através da Pedagogia de Projetos, bem como aos profissionais de educação que me forneceram todas as bases necessárias para a realização deste trabalho através de minha inserção no programa. Agradeço com profunda admiração o profissionalismo e todo o aprendizado adquirido ao longo deste período.

A todos os que contribuíram, direta ou indiretamente no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado e de desenvolvimento profissional e pessoal.

*“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.*

(Lev Vygotsky)

## RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o planejamento educacional que organiza o trabalho pedagógico considerando as relações e condições sociais na escola pública. Instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, prevê em sua elaboração, execução, monitoramento e avaliação a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar. Neste sentido, com a finalidade de analisar com compreensão crítica a pertinência e a coerência do PPP no planejamento coletivo, este trabalho tem por pretensão abranger uma experiência empírica de formação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizada no ano de 2016 e 2017, a fim de destacar as dimensões dos aspectos cotidianos que vincularam o PPP às condições de trabalho provenientes do nível macro de uma escola pública federal de Educação Infantil. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa percorre por uma abordagem qualitativa por intermédio dos seguintes dados sistematizados – as observações no campo de estudo, a articulação de pesquisas bibliográficas e a análise documental da instituição escolar. Baseando-me, portanto, na preponderância da pedagogia tradicional nas escolas em nossa sociedade (ainda nos dias de hoje), ousar por meio deste estudo, requerer por intermédio da minha experiência e participação na referida Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), propiciar um outro olhar acerca da compreensão do planejamento coletivo em uma vertente pedagógica não normativa, considerando, dessa maneira, a significância das ações cotidianas de uma escola pública na organização do trabalho pedagógico para o reconhecimento dos fluxos internos de coerência interna e externa que perpassam e exalam no seu PPP.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico, cotidiano, planejamento escolar, Educação Infantil.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>11</b>
<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO .....</b>	<b>11</b>
<b>E OS SEUS TRÊS PORQUÊS DE SER E (RE)EXISTIR .....</b>	<b>11</b>
1.1 Construindo o objeto de estudo: um passeio pelo contexto histórico.....	11
1.2 Do normativo ao participativo: PPP como um passaporte para a democracia .....	20
1.3 Focalizando no objeto de estudo: O que é PPP .....	26
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>31</b>
<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O COTIDIANO ESCOLAR NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO (CREIR) .....</b>	<b>31</b>
2.1 O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) no contexto organizacional do Colégio Pedro II .....	31
2.2 O PPP do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) .....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CREIR (2017) .....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

Com todas as dimensões impregnadas somente pelo seu simples (r)existir, o Projeto Político Pedagógico (PPP) traz consigo infinitas e árduas responsabilidades para o ofício docente, sobretudo, ao considerarmos a realidade política e sociocultural que nos é imposta atualmente em nossa sociedade através da intensa desvalorização educacional.

Diante de tanta riqueza e significância acerca do Projeto Pedagógico, principalmente por este se instituir de maneira reluzente à identidade da escola e às camadas internas (e mais profundas) da organização, a operacionalização da ação formativa e política são instauradas com fidelidade de descrição. Como muito bem evidenciado por Paulo Roberto Padilha (2001) em sua obra – *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*, a responsabilidade crucial centra-se na relevância do trabalho coletivo ter em sua essência a relação dialógica e dialética entre os pares.

Antes de mais nada, e diante de tantas complexidades no que se refere à qualidade educacional brasileira, permito-me, através de elementos construtivos, realizar combinações teóricas e de experiências com a finalidade de obter respostas para a seguinte contestação: “*Afinal, qual é a compreensão e quais as relações estabelecidas pelo Projeto Político-Pedagógico de uma instituição pública de grande prestígio da Educação Básica no Rio de Janeiro?*”; sem a menor pretensão de esgotar tal assunto, meu intuito é otimizar olhares e pensamentos sobre as práticas de gestão realizadas nos espaços escolares que são direcionados pela ação participativa e coletiva com e pela comunidade escolar.

Nesta perspectiva de pluralismo sobre o fazer docente, no que se refere as boas práticas pedagógicas realizadas em uma escola pública através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o objetivo geral instaura-se em analisar a compreensão crítica a respeito da pertinência e coerência (ou não) do Projeto Político-Pedagógico no *planejamento coletivo* realizado na unidade escolar destinada à Educação Infantil de um colégio federal localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, as análises realizadas são fundamentadas através dos seguintes objetivos específicos:

- Refletir acerca das implicações estabelecidas no Projeto Pedagógico enquanto planejamento coletivo, ação pela qual é caracterizada a gestão democrática;
- Sintetizar as articulações que perpassam no PPP, de modo a analisar as complexidades políticas e epistemológicas que pairam sobre o cotidiano escolar do campo de estudo.



Deste modo, tenho em mente as seguintes questões norteadoras:

- De que maneira o debate sobre esta temática contribui ou não na consideração do planejamento coletivo entre os pares?
- Qual a compreensão do Projeto Pedagógico como possibilidade ao considerarmos a interação da comunidade escolar, bem como à intervenção desta instituição de ensino?

Assim, com base nas mais diversas experiências na Educação Infantil, pelas quais pude observar uma certa rigidez preponderante quanto à necessidade do cumprimento de tarefas, inclusive com livros didáticos, o interesse pela investigação desta temática surgiu por intermédio de minha inserção na escola federal mencionada como *pibidiana*<sup>1</sup> de Pedagogia, já que essa particular experiência possibilitou, de um modo significativo e diferenciado, o meu processo de formação enquanto pedagoga.

Iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para a ampliação da qualidade da formação de professores da educação básica, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), foi criado em 2007 e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas federais, estaduais e municipais. Com a finalidade voltada à melhoria do ensino nas escolas públicas, o programa pressupõe incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura através da inserção desses futuros profissionais no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

Neste cenário para além dos muros das universidades, o programa permite o intercâmbio de experiências através de trocas e atividades planejadas, que são desenvolvidas pelos professores em formação e realizadas semanalmente com toda a equipe – professora coordenadora, docente supervisora e as alunas pibidianas. Com o amparo teórico e os saberes construídos coletivamente, essa ação também permite a atenção necessária sobre a Educação Continuada dos professores supervisores (docentes regentes das turmas) que recebem os licenciandos.

Em virtude dessa iniciação à docência pude compreender, através da aproximação valorativa das ações cotidianas de uma escola pública, o enriquecimento das manifestações

---

<sup>1</sup> “Pibidianas”, de um modo geral, é o termo coloquial designado aos(às) licenciandos(as) bolsistas que atuam de forma coletiva e colaborativa no PIBID – Programa de Iniciação à Docência fomentado pela CAPES. Com movimentos reflexivos e investigativos sobre às ações pedagógicas, aprimora-se, ainda em formação, a compreensão sobre o fazer docente desses estudantes.

coletivas com as mais variadas linguagens (verbais e não-verbais), contemplando, conseqüentemente, o vislumbre do contexto em que a unidade de ensino está inserida, como também os fluxos internos de coerência – interna e externa – que lhe perpassam.

Compreendendo, portanto, que o saber se torna significativo somente quando tais conhecimentos mexem no indivíduo inteiramente, intento, por meio deste trabalho, aprofundar um olhar de entendimento para as ações sócio-políticas desta ação sistêmica ocorrida em uma vertente pedagógica não normativa.

Assim sendo, através da necessária fundamentação teórica, me atento à compreensão do planejamento nesse viés colaborativo, participativo e coletivo verificando em até que ponto este se encontra presente no cotidiano escolar e no Projeto Político-Pedagógico apresentado à sociedade. Ao longo da análise desejo sintetizar em minúcias as implicações políticas e pedagógicas que norteiam tanto as limitações quanto às possibilidades na troca coletiva entre os pares.

Com base na técnica de análise documental, os procedimentos percorreram na articulação dos dispositivos de Leis, em especial a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como através das fundamentações teóricas de Lev Vygotsky (1984; 2008), Fernando Hernández (1998), Ilma Passos Alencastro Veiga (1991; 1994; 2005; 2008), Silvina Julia Fernández (2016; 2018) e Edwards, Gandini e Forman (2016), juntamente com as observações do cotidiano escolar ao longo dos anos de 2016 e 2017. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa propõe uma abordagem qualitativa, tendo por análise investigativa o Projeto Político-Pedagógico da unidade de Educação Infantil de um colégio federal localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

O desejo deste trabalho, portanto, nada mais é do que *possibilitar reflexões e ponderações iniciais sobre a concepção instaurada no documento analisado*, articulando a configuração atual do processo do planejamento no contexto das políticas públicas. Independente de tamanho enredamento, espero suscitar em todos os leitores um diálogo formativo e horizontal sobre o planejamento coletivo; permitindo desta maneira, articulações de ideias e concepções pelas quais possam ser repensadas, discutidas e realinhadas com e entre todos da Comunidade.

Longe da pretensão de fornecer um manual sobre o que se deve ou não fazer, o interesse neste escrito é possibilitar um olhar ressignificado sobre a Educação cuja ações são categorizadas e/ou ditas como condizentes à Gestão Democrática. Deste modo, esforço-me nesta prima-obra com a intenção de realizar uma caminhada cuidadosa com e para o outro a

partir da *ação amorosa*, conforme suscitado por Paulo Freire, que nada mais é, o comprometimento real com as pessoas através das relações e interações estabelecidas.

Nesse percurso formativo, findo com o compartilhamento de minhas experiências no PIBID – Pedagogia UFRJ o comprometimento de passar adiante, mesmo que de um modo um tanto singelo, as relações do sujeito pedagógico neste espaço de resistência e de esperança para a maioria da população brasileira, a escola pública.

# CAPÍTULO 1

## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

### E OS SEUS TRÊS PORQUÊS DE SER E (RE)EXISTIR

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.”*  
(FREIRE, 1968)

#### 1.1 Construindo o objeto de estudo: um passeio pelo contexto histórico

A participação popular é um princípio democrático recorrente à nossa realidade social, no entanto, embora as atuais compreensões legais reverberem para um processo colaborativo e participativo, nem sempre as práticas do cotidiano escolar percorrem (e percorreram) pela consideração deste sentido. Instaurada pela Constituição Federal de 1988, e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, apregoou-se no contexto escolar brasileiro a legitimidade quanto à garantia da qualidade educacional através da interlocução com os interesses e anseios da sociedade civil.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, **formada pela união indissolúvel** dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, **constitui-se em Estado Democrático de Direito** e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - **a cidadania;**

III - **a dignidade da pessoa humana;**

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - **o pluralismo político.**

Parágrafo único. **Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente**, nos termos desta Constituição.

(Grifo nosso – BRASIL, 1988, Art. 1)

Apesar do grande desafio em possibilitar ações reais e significativas por intermédio deste novo ângulo elucidado pela atual Constituição (1988), é válido destacar que o processo reflexivo e sistemático orientado a garantir os direitos societários, incluindo o direito à educação como direito de todos os cidadãos, originou-se anos antes (FERNÁNDEZ, 2017, p. 63). Com as influências de movimentos mundiais, que reconheciam a relevância do planejamento para o alcance de grandes mudanças intelectuais e sociais, a ação humana coletiva passou a conduzir, gradualmente, as dinâmicas formativas dos sujeitos – individuais e coletivos.

Assim, diante dos direitos fundamentais da coletividade impregnados pelos movimentos

internacionais, em especial, pela influência da Unesco (1975), esse organismo disseminou o planejamento normativo, originado após a instauração da Revolução Russa (1917) por intermédio da ação sistematizada do Plano quinquenal da URSS, em 1923, destacado pela sua cientificidade e pelos seus resultados (FERNÁNDEZ, 2017). Por isso, salientados por meio de um objetivo definido, a conjuntura estabelecida diferenciou-se pela aplicabilidade de metas, onde as suas respectivas iniciativas eram previamente estabelecidas a cada cinco anos.

Naquela época, iniciando a década de 1930, embora houvesse expressivos resultados, a ponto de a União Soviética alcançar grande sucesso de desenvolvimento em pouco tempo e em períodos de guerra, o Brasil decidiu instituir a política educacional pelo plano da organização e da administração, tendo-se assim, em suas bases norteadoras, princípios pedagógicos e administrativos ao invés da implementação sistemática de planejamento (HORTA, 1997, p. 140 apud. FERNÁNDEZ, 2017, p. 66). Com base nisto, a regulamentação do ensino no Brasil passou a ser gerida pela conotação do plano de diretrizes de sua estruturação nacional (SAVIANI, 2006 apud. FERNÁNDEZ, 2017, p. 66).

As evidências históricas daquele momento destacam que as discussões estabelecidas até a década de 60 enveredam pela promulgação de aspectos e considerações vinculados aos dispositivos legais, ou seja, à elaboração de normas que regulem a ação educativa no país, tendo como referencial maior a promulgação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que só aconteceu em 1961. Baseando-se, portanto, na inexistência de uma sistemática de planejamento, o caráter instituído no Brasil se abstém em ser designado pelas normatizações da política da educação à nível nacional.

Nesse ínterim, o novo cenário do Plano Nacional de Desenvolvimento do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), mais conhecido como Programa de Metas, propicia novas modelagens de sistematizar a educação. Mesmo respondendo à marca do desenvolvimentismo brasileiro, passou a demarcar certo pioneirismo na educação nacional pelo fato de elucidar as especificidades e a evidenciação de suas necessidades pela inclusão da educação como demanda derivada (FERNÁNDEZ, 2017, p. 67). Percebe-se, portanto, que tal ação elucidativa não tratou, solenemente, as definições de diretrizes e regulamentações, mas de um planejamento integral, assim como fora estruturado anos antes pelo modelo russo em 1923.

Desta forma, sob influência da UNESCO, como já comentamos, a sistemática do planejamento normativo-cientificista era implementada no Brasil, no governo de Juscelino Kubitschek, desenvolvendo-se até alcançar seu ápice durante a última ditadura cívico-militar do país. Este modelo, no entanto, supõe uma grande verticalização e hierarquização entre quem

pensa os planos, que são elaborados pelos técnicos especialistas, e quem os aplica; por isso, coaduna com o tecnocratismo no campo educacional (FERNÁNDEZ, 2017).

Em tal prerrogativa, em que se deriva de uma ação centrada no jogo macroinstitucional, Libânio (2007) elucida que o referido momento se caracterizou por ignorar as especificidades da gestão escolar, levando-os assim, a admiti-lo como um estudo da Administração Geral. Nota-se que a ação condicionada é apregoada na direcionalidade do governo, de modo a verificar a sua inserção pela inexistência do reconhecimento das identidades das escolas. Logo, difundida pela composição enviesada do planejamento, a ponto de preconizá-la através das desconsiderações dadas às realidades cotidianas no âmbito escolar, esse contexto é igualmente condicionado em suas pautas e em seus documentos.

Por conta da referida posição inicial de percurso unilateral desse momento histórico, a realidade educacional brasileira se configurou por não considerar o viés dialógico entre todos os atores operantes, descartando dessa maneira, a ação de alinhamento entre as múltiplas instâncias – macro, meso e microinstitucional, e conseqüentemente, tardando uma ação *progressista de educação*<sup>2</sup>.

Nesta perspectiva, também diferentemente da vertente gerencial, introduzida na década de 1990 e que tem por horizonte a formulação de políticas públicas estratégicas e o eficientismo do Estado, a abordagem democrática permeia em uma realidade participativa, lidando com uma perspectiva cooperativa e colaborativa através de objetivos coletivos em comuns.

Por isso, observa-se que as mobilizações sociais acontecidas durante a década de 1980 e a reabertura democrática levaram à inserção da gestão democrática da educação pública como princípio constitucional, que é a base da concepção da organização do trabalho pedagógico que busca ser constituída através da coletividade e da institucionalização da escola autônoma.

Elucidada pela mobilização social da década de 80, foi um momento de marco histórico no ordenamento da gestão democrática, cuja influência repercutiu na gestão administrativa, pedagógica, financeira e sócio-comunitária das instituições públicas de ensino. Tendo por principal intuito a garantia de uma educação pública igualitária e democrática, distingue-se a dimensão política bem arranjada entre a Escola e a Sociedade, onde o fazer administrativo-pedagógico deve desenvolver-se pelo refletir e construir coletivamente.

---

<sup>2</sup> Movimento pedagógico do século XIX que preconiza a valorização da educação pela criticidade e pela pluralidade. Defendida por autores como John Dewey e Paulo Freire, essa corrente teórica considera o aprendiz o sujeito do centro do processo ensino-aprendizagem, na qual cada estudante tem a oportunidade de construir com autonomia o seu percurso formativo.

Sendo assim, a proposta pela construção de um documento escolar para a orientação pedagógica, relacional e administrativa foi promulgada a nível nacional, fruto das discussões possibilitadas pela Constituição Federal de 1988, marcando a relevância da participação da sociedade na comunidade escolar através e junto aos processos de planejamento escolares.

Baseando-se nesse contexto, constata-se, até então, certo viés unilateral da gestão escolar; principalmente ao distingui-lo pela consideração tardia da manifestação dos conselhos gestores nas mais diversas instâncias sociais. Compreendendo a extensão mensurável de que a institucionalização da participação popular na legislação, em consonância, também surgiu como reação aos momentos políticos antecedentes (GOHN, 2007), observa-se que a atuação da sociedade civil não se absteve por meio de um indivíduo isolado através de ações involuntárias, mas sim, a partir de um exercício coletivo para o alcance da conquista de direitos, articulando a inserção da notoriedade e do protagonismo social no controle das políticas públicas.

Segundo Gohn (2007, p. 57 apud FERNÁNDEZ, 2017, p. 70), nesse enquadramento de modelo participativo, a participação é tida como “intervenção periódica e planejada, ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma política pública, porque toda ênfase passa a ser dada nas políticas públicas”. A partir dessa abertura, centra-se na valorização da coletividade a efetividade da aprendizagem pelo princípio da cidadania, conforme é exposto no Art. 1º, inciso II, da atual Constituição Federal (1988).

A partir de tais circunstâncias, uma nova configuração de planejamento no Brasil se institui, permitindo, inclusive, a viabilidade das múltiplas dimensões que esse deve operar. Por essa razão, ao considerar o contexto histórico do surgimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) brasileiro, a atual configuração de participação popular ecoa, convidando-nos não somente a compreendê-la pela redemocratização de nosso País como, de igual modo, refletir e suscitar os momentos sociopolíticos que preponderaram o caminho da consideração da democracia no espaço escolar.

No sentido de desdobrar tais questões com um pouco mais de profundidade, recorro novamente à Carta Magna a fim de partir de suas considerações a respeito da inclusão da participação popular. Observa-se a redemocratização do Brasil exercida pelo dinamismo relacional entre Estado e sociedade, onde o ato do voto e do sufrágio universal ilustra, por meio de referendo, plebiscito ou iniciativa popular, o jogo democrático vivenciado. (BRASIL, 1988, Art. 14).

Na relação entre Estado e sociedade pelo ato coletivo, o referido artigo elucida que tais movimentos sociopolíticos oportunizam com legitimidade ações democráticas significativas,

assim, inculcando-se a transcendência desse arranjo institucional nas mais diversas instâncias sociais, inclusive na escola. Pois, como é ressignado pelo responsável do sistema de representação de interesses do bem comum – a Constituição de 1988 –, as ações plurais, por parte de grupos de interesse, permitem e permeiam a interlocução direta com o Estado (art. 1º, §1º, CF/88), suscitando dessa maneira, também no espaço escolar.

Com as intensas e inúmeras mobilizações pela liberdade democrática na história do Brasil, seja na ditadura militar no Brasil das décadas de 60-70, compreendida como um período histórico demarcado pela repressão à cidadania, ou pelos movimentos de reivindicações antecedentes, emergidos nos atos da colônia contra a metrópole e na luta pela abolição da escravidão, as experiências históricas e coletivas elucidam em toda a trajetória do país a relevância dada à defesa humana acerca da identidade social.

Com o gerenciamento pedagógico passivo, os planejamentos não permeavam nas demandas dos estudantes. Caracterizado pelas ações centralizadoras, o gerenciamento pedagógico constituía-se já neste período por meio do controle da aplicação de programas oriundos dos órgãos governamentais. Elucida-se, neste cenário, um movimento de tentativas de se considerar outras possibilidades para além do normativo, resultando em movimentos coletivos que permitem certos avanços.

Diante desta realidade propiciada por pequenas rupturas, gradualmente tem se possibilitado a construção de uma gestão pedagógica que prioriza as relações democráticas no âmbito escolar à contestação da Educação Bancária. Visto que já não se considera o professor como detentor soberano dos saberes, mesmo em passos curtos, reflete-se a exumação da divisão hierárquica entre quem sabe e não sabe, pois, conforme afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24). Além de degradar a relação professor-aluno, esta ação propicia, consequentemente, a formação de indivíduos não críticos e submetidos devido a invasão de sua liberdade em seu processo formativo.

Ao longo de toda a sua história, como é perceptível vislumbrar nessas (re)memórias históricas, a educação brasileira sofreu duras penas. O processo da conscientização da educação libertária, apregoada por Paulo Freire, garantiu o estímulo necessário aos processos de reflexão e aprendizado, propiciando desse modo, a sua nova mobilização enquanto orientador. Diante disso, nota-se que, mesmo em tempos sombrios, o Patrono da educação brasileira não permitiu a criminalização da ação educativa por meio da educação bancária, muito embora ele próprio tenha sido criminalizado pela ditadura militar.



Assim, ainda que a redemocratização, enquanto processo de restauração da democracia e do estado de direito, tenha perdurado no Brasil até o ano de 1985, de uma maneira geral, é possível vislumbrar ainda nos dias de hoje alguns resquícios históricos preponderados nas comunidades escolares. Nessa perspectiva, pensar na eclosão do PPP, certamente, é ter por consideração a conectividade da fluidez entre os contextos sócio-históricos e legais, pois, essencialmente, suas ações suscitam nessa trajetória atos de cooperatividade para o alcance de um bem-estar coletivo. Contemplado pela Carta Magna através do artigo 206, e reiterado com a LDBEN (1996) pelo amparo legal do art. 3º, o caráter da participação social é elucidado no contexto educacional, onde através da ação coletiva, assegura-se a organização do trabalho pedagógico do ensino público de modo equável e plural.

Segundo Maria da Glória Gohn (2007), em *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*, o processo de redemocratização em 1980 no Brasil permitiu a “*participação dos indivíduos nos processos de elaboração de estratégias e de tomada de decisão*”, ação pela qual propiciou o reordenamento das políticas públicas brasileiras. Tal perspectiva, evidencia a novidade posta pela atual Constituição, que utiliza os Conselhos como ferramentas significativas, à nível estadual e municipal, para que o ato político seja de fato mobilizado coletivamente (Artigo 29, inciso XII da Constituição Federal de 1988).

Conforme a orientação legal, nos anos 80 o país tinha isto como perspectiva, onde a atuação preconiza estar com e junto à sociedade a partir de um direito propiciado por meio de conquistas emanado pelo próprio povo - sendo o alcance de seus maiores princípios a garantia da gratuidade e da qualidade do ensino. Mediante toda a conjuntura elucidada, percebe-se que, esta não é a realidade vivenciada nos espaços escolares na sua grande maioria. Assim, a democracia não se encontra de modo estabilizada, embora legalmente seja instituída.

O âmbito histórico do PPP, neste ponto, se instaura e, embora seja constituído no meio de tantas fragilidades, a sua ação é interpelada pela gestão democrática com base na autonomia e na liberdade das instituições escolares no que se refere às ações pedagógicas, relacionais, administrativas e financeiras. Constituído por meio de dois vieses – documental e enquanto prática (ação) social, o Projeto Pedagógico é designado pela normativa exposta no artigo 14 da LDBEN, que define e regulamenta a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição (1988).

I - **participação dos profissionais** da educação na *elaboração do projeto pedagógico da escola*;

II - **participação das comunidades escolar e local em conselhos** escolares ou equivalentes.

(Artigo 14 – Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 – Grifo nosso)

Nota-se que, apesar deste artigo trazer como possibilidade um planejamento que priorize o ato coletivo da comunidade escolar, a lógica de gestão democrática descrita na lei não sinaliza a inteireza da caracterização do Projeto Político-Pedagógico; uma vez que elucida apenas a dimensão da elaboração, porém se exime da elucidação dos processos referentes à execução, o monitoramento e a avaliação. Além disto, outro ponto a ser considerado, são as lacunas das menções e das atribuições dos profissionais que devem participar destes atos coletivos.

Em vista disso, enquanto único elemento norteador, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico é elucidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96, destacando-se que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Sem sequer mencionar sobre a necessidade de se ter um grupo representativo, conclui-se que esta lei é um grande avanço, porém carregado de limitações. Embora o PPP tenha uma grande relevância no contexto educacional, não há uma ação mobilizadora à nível nacional, de modo a designarem toda a responsabilidade aos estados e aos municípios. Nisto, considerando que a democracia se constitui na possibilidade de se pensar junto nos distintos níveis de instância, percebe-se através deste breve trecho elucidado discrepâncias significativas que devem ser, no mínimo, debatidas por toda sociedade.

Conforme exposto por Vasconcelos (1995), mesmo diante de tantas complexidades acerca do Projeto Pedagógico, este tem em si o enredamento de ser um instrumento “teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola” (p.143), de modo a gerir por tais práticas educativas rotineiras a ressignificação da ação de todos os agentes da instituição.

Por intermédio de tal elucidação, verifica-se que as referidas normas de gestão do ensino público na educação básica brasileira atenuam as especificidades que sobressaltam as peculiaridades inerentes do cotidiano escolar. A ponto de distinguir a demarcação das identidades – dispositivos estes que são apontados de modo explícito à ação educativa, a saber, as relações sociais, permite e atravessa a vivência com o outro, com o meio e consigo.

Ainda nesta essência, porém na perspectiva no que se refere à prática social, o Projeto Pedagógico se estabelece através dos princípios que são fundados e interligados nos valores e nas relações que norteiam *cotidianamente* a escola, dando-lhe assim, o valor da identidade.

Propagada por ser a base da organização pedagógica, o PPP desvela os conflitos relacionais por meio de um caráter emancipatório, apregoando em si mesmo a sua vivacidade de *ser* e de *existir*.

A vitalidade do Projeto Pedagógico, mediante a isso, exala-se tanto pela sua similitude estabelecida pelas características próprias e intrínsecas de cada unidade escolar em seu cotidiano, como também por meio de sua relevância de existência. Embora haja esse dualismo de significância de existência, acerca da compreensão do seu ser coletivo, é possível identificar algumas ações não condizentes entre a realidade social e o cenário jurídico em grande parte dos documentos escolares que são disponibilizados, a citar, por exemplo, o corriqueiro “engavetamento” ao considerá-lo como um documento morto, estático e somente burocrático; como também através da ausência de uma elaboração coletiva e/ou de implementação por boa parte das organizações escolares brasileiras, mesmo com a sua obrigatoriedade instituída por lei.

De todo modo, vale salientar que esse processo ativo de construção coletiva e colaborativa das ações sociopolíticas demonstra de maneira significativa a importância de se ter um desenho geral das ações através do planejamento assim como elucida Matus (1889, p. 24), que o entende como um “cálculo que precede e preside a ação.” Neste ínterim entre o limite da ação com a reflexão do planejar, se dirimem as considerações que estiveram presentes ao longo de seu processo de elaboração, como de igual modo, a averiguação das concepções e/ou modelos que são materializadas no documento.

Considera-se, portanto, o Projeto Político-Pedagógico, um ato processual e não pontual, como é sinalizado no Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96; pois, antes mesmo da sistematização através da elaboração, as ponderações conflituosas são emergidas nas relações sociais, garantindo com que as problemáticas sejam compreendidas na ação vivenciada, para que, então, somente assim, sejam concomitantemente modeladas em ações de longo, médio e curto prazo.

A atual realidade democrática como pano de fundo traz consigo, neste sentido, o contexto histórico do planejamento coletivo e descentralizado brasileiro, o qual se fia nos processos formativos desconcentrados. Ou seja, por meio da descentralização educacional a articulação da gestão sociopolítica é retratada, possibilitando a consideração acerca da autonomia escolar, a valorização das ações voltadas à heterogeneidade e a representatividade coletiva, e não individual ou seletiva. Assim, a cultura política democrática na comunidade escolar é instituída por influência das relações entre o Estado e a sociedade, combinando por meio de manifestações relacionais, como Conselhos Escolares, Reuniões de Pais/Responsáveis e com os próprios estudantes, a suscitação de questões inerentes das suas realidades cotidianas.

Neste sentido, embora a cogestão seja sinalizada na atual Constituição Federal (1988), nota-se que os modelos implementados, mesmo nos dias de hoje, costumam ser caracterizadas como utópicos, e, por vezes, até mesmo distantes da realidade do “chão da escola” pelos profissionais da educação e responsáveis. Assim, ao ponderar as implicações históricas do planejamento coletivo pela gestão democrática através da análise do PPP do CREIR (2017), as complexidades políticas e sociais emergem, oportunizando memórias, reflexões e ponderações conceituais do que ocorrera no cotidiano escolar nesta experiência empírica do PIBID.

Ao direcionarmos o olhar ao que nos é exposto pela legitimidade legal, a participação política popular é validada para o além da representatividade, mas de tomadas de decisões. Considerando, no entanto, a fluidez da democracia nas diferentes esferas estatais, a escola perpetua a eficácia e a efetividade da gestão democrática por meio da ação do Projeto Político-Pedagógico, o qual não tem em si a neutralidade, mas a identidade consistente evidenciada do ser coletivo que lhe opera, seja pela ação social através do cotidiano escolar, seja pelo registro documental das ações da comunidade escolar.

Portanto, enquanto documento norteador da escola, destaca em si os princípios teóricos e legais que regem a instituição, de modo a evidenciar os marcos situacional, conceitual e operacional administrativo-pedagógico. Nessas articulações, de forma coletiva e dialógica, gere o exercício para a construção da identidade institucional pelo princípio democrático a partir do planejar algo, em “um lançar para frente” (VEIGA, 2013, p. 12).

Nesta conjuntura, ao pensar sobre esse objeto de estudo “lançado”, “projetado para frente”, bem com a sua construção, nota-se que se faz valer como necessário conduzir-se para além das emergências e urgências, e não apenas de modo consultivo e optativo. Embora o PPP se configure pela legitimidade legal, é necessário suscitar que a instituição escolar deve se atentar para além de um demasiado cumprimento legal, pois como pode ser observado, trata-se de um relevante instrumento de organização do trabalho pedagógico para o alcance de atendimento sociopolítico demandado pela comunidade escolar.

Apesar do grande desafio e da complexidade que lhe é inerente, a pluralidade estabelecida pela coletividade por meio deste documento propõe em nosso meio social a consideração do rompimento de práticas normativas tão enraizadas, ainda nos dias de hoje, por conta dos resquícios históricos. Neste sentido, seja de forma explícita ou implícita, a concepção do planejamento recebeu significativas mudanças de implicações, necessitando dessa maneira, a necessária reformulação conceitual sobre o que é (e qual é) o planejamento que, constantemente, está em uso.

## 1.2 Do normativo ao participativo: PPP como um passaporte para a democracia

*“Se planejar é sinônimo de conduzir conscientemente, não existirá então alternativa ao planejamento. Ou planejamos ou somos escravos da circunstância. Negar o planejamento é negar as possibilidades de escolher o futuro, é aceitá-lo, seja qual for.”*  
(MATUS, 1996)

A palavra *planejar* suscita, desde sua essência semântica, a inferência de um sentido achatado e nivelado por intermédio do seu significado. Curiosamente, a sua etimologia é derivada pela palavra *planum*, que em latim significa “superfície lisa”. Pelo enveredamento dessa perspectiva estritamente formatada, as interseções estabelecidas pelo planejar isolado inculcam o vislumbrar de um caminho “livre” de conflitos, cujos mecanismos são estrategicamente postos e estruturados por um alguém, consideravelmente, especialista.

No entanto, embora haja em si mesmo certa conotação volúvel enquanto um cálculo “sem processamento”, o planejamento se perpetua pela intencionalidade de sua gênese ser estabelecida através de uma “condução consciente” (MATUS, 1996). Ao longo deste percurso atento, o ato sistematizado se tipifica pelo movimento congruente que, estabelecida na busca pelo alcance eficaz de um determinado fim dentro de um determinado momento, preconiza em seu eixo a precisão de ações e estratégias pontuais e eficientes. Apesar das suas muitas variantes, na educação, essa correlação perpetua, sobretudo, dentro de um contexto para o cumprimento da missão pedagógica previamente estipulada.

O planejamento educacional no Brasil tem sido objeto de muitos estudos. Com os avanços científicos e a difusão massiva desse conhecimento, hoje compreendemos o planejamento escolar para além do ato intencional. Pois, mediante a abrangência de sua multiplicidade, a diversidade é concernida também pelos aspectos políticos e técnicos a ponto de promover, dessa maneira, certa relevância no que se refere a sua notoriedade no processo racional.

Nota-se, nessa perspectiva, que os caminhos iniciais da concepção do planejamento brasileiro reverberaram por um dever, quase que imaginativo, de um contexto escolar harmonicamente ilusório. Assim, com a sua origem no século XX (após a Revolução Russa) o planejamento normativo, também denominado como tradicional, transpõe o “conduzir conscientemente” (MATUS, 1996) com bases prescritivas de ações, onde os objetivos, recursos e atos operacionais são estritamente delimitados.

No planejamento normativo, a organização do trabalho pedagógico se alude pelas considerações de elementos passivos centralizadores, em que os conflitos não são considerados como um recurso positivo para o deslocamento de algo novo e potente a ser adquirido. Nessa

perspectiva, os conflitos, simplesmente, são considerados como inexistentes, já que se localizariam no plano anterior à decisão técnica, ou seja, no plano da decisão política que, uma vez realizada, ordena a finalidade e os objetivos ao planejador, quem projeta cientificamente, definindo metas, ações, recursos e resultados. Nisto, observa-se, inclusive, que o planejamento normativo se caracteriza por preocupar-se demasiadamente com a aplicação prescritiva do plano, assim como com os resultados, não considerando outras interferências ou afetações no processo a ser percorrido durante a jornada formativa.

Neste ensejo, este modelo de planejamento se perpetua pela perspectiva tradicional, onde as ausências de ações conflituosas são admiradas pelo imaginário social da comunidade, pois acredita-se que a sua inexistência elucida um indicativo positivo. Segundo Matus (1993), o planejamento normativo recebe este nome devido à maneira em que as problemáticas são estruturadas. Com ênfase pelo ponto de vista estritamente técnico, e não pelo didático, a ação é realizada por esse viés devido a inserção de profissionais outros, como sociólogos, cientistas políticos e economistas, no processo do planejamento educacional (VACCAS, 2012,34).

Considerando a perspectiva cidadã da/na ação formativa, que é legalmente instituída, percebe-se ao longo da análise que o ponto mais nocivo vislumbrado sobre o planejamento normativo, ao pará-lo com o aspecto cotidiano, é o seu demasiado suposto controle nos possíveis fatores e variáveis. Visto que, enquanto modelo de gestão, de alguma maneira pretende poder “predizer” as condutas de todos os participantes, para além dos aspectos técnicos-pedagógicos, no percurso de aprendizagem dos alunos.

Baseando-se nessas prerrogativas iniciais, observa-se que o primeiro planejamento instituído no País, têm características centrais na influência técnica, cuja interpelação não tem por priori antecipar as realidades situacionais da vida social, mas propiciar ações, discentes e docentes, constantemente monitoradas. Por intermédio da contenção redirecionada aos princípios pedagógicos correspondente ao aspecto sociopolítico, as ações normativas escolares (e extraescolares) possuem em sua essência um modelo firmado na resistência de aceitar o saber construído, e foca-se assim preponderantemente no conhecimento transmitido.

Por meio dessas declarações e esclarecimentos, distingue-se que o aspecto normativo não tem em si a abertura para análise intrínseca do “*entre*”, para que então através dele se tenha a alternativa de se averiguar em seu ínterim possíveis impactos de ações conflitivas e, dessa maneira, emergi-las como recursos significativos na formação humana. Carlos Matus (1996),

nessa consonância, elucida que o planejamento normativo não fornece instrumental necessário, pois as ações de confronto não são salientadas enquanto oportunidades e possibilidades de cooperação, portanto induzindo com que os diferentes sujeitos lhe rejeitem.

Com base nessa análise, o presente objeto de estudo enquanto documento identitário e intrasferível, emite por legalidade a compreensão e a valorização da realidade conflitiva como uma perspectiva potencializadora da ação integral pela cidadania. Considerando, portanto, o planejamento normativo como uma ação ultrapassada das décadas de 60 e 70, a Constituição Federal de 88 promulgou os ideários de cidadania para as mais diversas instâncias do Estado, inclusive na escola.

Neste ecoar, a democracia emana nas ações pedagógicas e nos documentos norteadores escolares, como por exemplo, os planejamentos. Diferentemente de outrora, passa-se a considerar o sujeito coletivo com as suas multiplicidades internas, além disso descortina os seus conflitos como oportunidades satisfatórias para um maior desempenho escolar. Ou seja, a partir desse momento, o valor do percurso passa a ser de fato considerado.

Nisto, compreendo as mudanças sociopolíticas no mundo, advindo com a possibilidade de se (re)pensar as diversas formas e possibilidades de se integrar no desenvolvimento e na aprendizagem, percebe-se um movimento peculiar - um ato político, no qual permite-se refletir sobre o modelo tecnocrático, tendo-se em vista que “pensar tecnicamente é diferente de pensar tecnocraticamente” (FERNÁNDEZ, 2017, p. 68). Enquanto o primeiro preocupa-se em lidar com as questões estritamente técnicas, a segunda, por sua vez, engloba-se tanto nos aspectos didáticos quanto nos democráticos.

Conforme destaca Vasconcellos (2000), o planejamento educacional é um ato político-pedagógico porque revela intenções e, conseqüentemente, posicionamentos. Segundo o referido autor, “planejar é elaborar o plano de intervenções da realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade” (VASCONCELLOS, 2000, p. 43).

Nesse interim, o planejamento enquanto ato sistemático focado na perspectiva democrática, assume em si mesmo o lugar da criticidade da política educacional através da dimensão da cidadania. Assim sendo, a concepção de planejamento participativo passa a atuar na intencionalidade de propiciar uma jornada profunda e relevante aos agentes operantes, para que através de questões e tensões, que de fato norteiam o cotidiano escolar, venham suscitar com as imposições e/ou disputas de vontades coletivas o compromisso ético-político corporificado pelo

Projeto Pedagógico.

A partir dessas análises, identifica-se que muitos são os desafios do modelo tecnocrático, sobretudo ao considerarmos a incompatibilidade da duplicação de projetos e estruturas (FERNÁNDEZ, 2017, p. 69). Com traços autoritários à vida social e cotidiana escolar, ações antidemocráticas passaram a ser realizadas, eximindo-se a legitimidade legal instituída pela Constituição Federal 1988.

Naturalizadas por uma suposta “neutralidade” envolvida, a partir dessa se promove o destaque sobre a participação popular no âmbito escolar. Legitimada pela Constituição Cidadã (1988), atenua-se consigo a ideia da incorporação de um planejamento que não visa a ação de cima para baixo (nem tampouco de fora para dentro), mas por um ato que prioriza uma relação intrínseca entre o Estado e a comunidade (GOHN, 2007, 54).

Como sinaliza Gohn (2007, p. 57) “a participação passa a ser concebida como intervenção social periódica e planejada (...)”, onde o interesse se encontra na consideração do processo coletivo pela ênfase nas políticas públicas. Apesar dessa concepção ser fortemente posta no campo da política educacional devido os conselhos gestores com a participação popular, fica a reflexão das diversas instâncias de organização no que se refere a participação enquanto sistemática de planejamento.

Por muito tempo, o planejamento se ateve em uma visão homogênea no Brasil através da perspectiva centralizadora de controle, contudo, devido à nova compreensão emergida pela democracia, onde a realidade conflitiva é requerida, busca-se lidar com estratégias intencionais, e por meio de possibilidades, melhores posições dentro do jogo (MATUS, 1996). Nessas prerrogativas, em que o planejamento escolar requer a sistematização da organização do trabalho pedagógico para o alcance de objetivos educacionais (MOTTA, 1997, p. 83), faz-se necessário desenvolver alternativas que direcionem e propiciem o redirecionar constante do caminho a ser percorrido pelo sujeito pedagógico.

Desse modo, o processo pedagógico instaurado no planejamento normativo vincula-se apenas com um único sujeito, de maneira que a sua ênfase se encontra na mera reprodução, e não na transformação. Caracterizado por ações prescritivas, finda-se mais próximo às regulamentações do que propriamente as realidades inerentes do sujeito. No que se refere à criticidade da realidade histórico-social instituída, nota-se que a concepção de planejamento registrou significativas mudanças: de um modelo tecnicista para uma dimensão político-pedagógica; de uma concepção normativa da realidade futura para uma operacionalização flexível e coletiva através da participação ativa de todos os sujeitos.



Ao incorporar a dimensão cidadã como pano de fundo para a diversidade e multiplicidade na gestão, o caminho para a democracia apregoa em si pela presença de um planejamento que busca se articular com a sociedade civil nas suas mais diversas instâncias – política e tecnicamente estratégico. Instaurando-se assim como um ato descentralizado pela sua inteireza de ser, a saber, na orientação e no apoio dos setores (e agentes) da administração escolar.

Com as discussões políticas descentralizadas, a corporificação da participação ativa suscita-se, de modo a promover uma ação genuína através da interlocução e da negociação. Nesse sentido, os sujeitos do planejamento participativo operam de forma integradora, emergindo-se assim nas diversas instâncias e níveis do processo – elaboração, implementação, monitoramento e avaliação.

O itinerário pela democratização, em contextos gerais, é uma realidade relativamente recente. Com o aparecimento do modelo participativo através da Constituição Federal pela gestão democrática, o trabalho pedagógico, que outrora era alicerçado em instâncias majoritariamente prescritivas, passa a ser, por intermédio do PPP amparado na valorização da pluralidade e no viés colaborativo. Não redimensionadas, e tampouco reconhecidas, a identidade escolar era silenciada.

Desta forma, a tentativa da interlocução entre o tradicionalismo centralizador *versus* a ação global diagnóstica da escola, com base na dimensão sociopolítica, finda-se nesse sentido em compreender a passagem do contexto educacional brasileiro, cuja transição transcendeu-se de uma pedagogia passiva para uma gestão que privilegia a formação de cidadãos conscientes da sociedade em que estão inseridos. Desse modo, a substituição do modelo tecnicista presente por volta dos anos 70, que era fundamentado em projetos autoritários e na abstenção do vínculo social, deu lugar para uma compreensão inicial que considera o protagonismo discente (e à comunidade escolar) através da autonomia e da liberdade do seu próprio processo de aprendizagem.

Nesta breve elucidação, verifica-se que os aspectos igualitários e democráticos educacionais, suscitados pelo contexto sócio-histórico do PPP, se destacam pela mediação sociopolítica estabelecida entre a sociedade e a Escola. Por este cenário, permite-se a instauração e o desenvolvimento do planejamento educacional brasileiro. Com isso, ao examinar à prática social cotidiana, e a necessidade da normatização estabelecidas na década de 80, conclui-se que a concretude do planejamento educacional brasileiro se manifesta pela relevância de se ter bem estruturada a definição de objetivos e metas a fim de se estipular a caminhada rumo ao desejado e ao possível nesta gestão compartilhada.

[...] “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em **dois pilares**: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), **entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia**. Em seu artigo 206, quando a Constituição Federal estabelece os “princípios do ensino”, inclui, entre eles, no Inciso VI, a “**gestão democrática do ensino público**”, princípio este retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. [...]”. (GADOTTI, 2000, p.01– Grifo nosso)

Como um “*divisor de águas*”, sobretudo ao considerarmos a nova configuração dada à Educação, a Gestão Democrática é pautada em uma dimensão política, onde as ações pedagógicas perpetuam por um rumo operacional flexível e coletivo. Não sendo meros executores, assim os sujeitos escolares tornam-se agentes ativos através da democracia participativa no ambiente educativo.

Neste panorama, a democracia no cotidiano é ressoada à comunidade escolar – seja por meio da operacionalização das instâncias colegiadas nas decisões tomadas, seja pela simples transparência de informações para a qualidade educacional através das relações de escuta ativa entre todos. Considerá-los, portanto, na execução de objetivos, é viabilizar ações pedagógicas insurgentes, pois um planejamento coletivo centrado em propostas de ações conjuntas provoca e fortalece a coletividade através de um mecanismo potencializador da diversidade de narrativas, de experiências e de visões de mundo.

Apesar da concepção de planejamento participativo ser dirimido pela gestão democrática, vale lembrar acerca da relevância em viabilizar interseções que de fato são contempladas e adquiridas pelos atos-políticos-pedagógico no cotidiano escolar, para que assim, se possam desvendar nas experiências pedagógicas as reais implicações e possibilidades de um Projeto Político durante a sua elaboração. O Projeto Pedagógico, nesse sentido, atua como uma revelação autêntica entre questionamentos de necessidades coletivas.

Ao refletir acerca da amplitude quanto ao fator de aplicabilidade do planejamento participativo, as concepções de Mattus (2016) se incidem, germinando nesta prima obra as suas fortuitas contribuições no que se refere a participação social. Segundo o autor, a ação ativa da participação social é estabelecida por meio do exercício pleno da cidadania. Capaz de promover a construção de novos caminhos entre a sociedade civil (a comunidade escolar) e a esfera pública (a intuição enquanto organização representativa do Estado), se estabelece de forma democrática a distribuição de poderes através das escolhas de novos rumos ao longo da jornada coletiva.

De acordo com a LDBEN, as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem

oportunizar essa realidade democrática, tendo-se em vista que as reflexões entre os distintos modelos de planejamento oportunizam à comunidade o reconhecimento necessário das interações durante o movimento de deslocamento atento ao PPP. Considerá-lo é ater-se por meio de uma perspectiva de pedagogia insurgente, onde as múltiplas diversidades se articulam entre si pelas relações sociais e pairam sobre o cotidiano escolar por meio de objetivos coletivos. Nesta consideração, seja de forma explícita ou implícita, a concepção do planejamento recebeu significativas mudanças de implicações, necessitando dessa maneira, a necessária averiguação sobre o que é (e qual é) o planejamento que constantemente está em uso nos espaços educativos.

### 1.3 Focalizando no objeto de estudo: O que é PPP

*“É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano.”*  
(VEIGA, 2018)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) se configura para além de um documento. Caracterizado por meio de um planejamento coletivo, se estabelece de forma cooperativa e deliberativa normas sistemáticas que norteiam a organização do trabalho pedagógico da Comunidade Escolar. Nesse movimento, a práxis pedagógica é lançada através de uma perspectiva histórico-crítica, emergindo de dentro para fora, dimensões e medidas complexas, uma vez que são permeadas através das ações vivenciadas no ambiente escolar (SAVIANI, 2003).

Segundo a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, a LDBEN em seu artigo 12, inciso I, prevê aos “*estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica*” (BRASIL, 1996). Assim, por meio deste amparo legal, o Projeto Político-Pedagógico é instaurado em uma perspectiva democrática, em que seus agentes são operantes, e não meros expectadores. Por meio de dimensões coletivas de gestão apodera-se, desde sua origem, na essência do ato pedagógico e político das ações educativas.

Como destaca Veiga (2004):

O projeto pedagógico, **ao se constituir em processo participativo de decisões**, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, **rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia** e permitindo relações horizontais no interior da escola. (Grifo nosso – pág. 38)

Segundo a autora, o “Projeto Político-Pedagógico concebido como organização do trabalho da escola deve estar fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola pelo ângulo democrático, público e gratuito” (VEIGA, 2006, p. 11-33), para que então se assegure a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade (associada à ideia de autonomia) e a valorização do magistério. Pois, por intermédio deles se viabiliza um debate aberto e dinâmico sobre as temáticas que regem o PPP. Os princípios contemplam a organização do trabalho da escola como um todo, e assegura a identidade da instituição escolar.

Conforme Veiga (1991, p. 82), os princípios do Projeto Pedagógico são: ***igualdade, qualidade, gestão democrática, autonomia e valorização do magistério***. Com o caráter firmado nas ações pedagógicas, os princípios analisados contribuem na compreensão relevante dos *limites e das possibilidades* dos PPPs. A autora ainda salienta a sua importância enquanto ação, pois além da legitimidade legal, é importante que se tenha em mente a concretude da dinâmica interna da escola por meio da “ação-reflexão-ação”.

Como já vimos, a gestão democrática é um dos princípios contemplados pela Constituição Federal (1988) e a ela correspondem três dimensões: *pedagógica, administrativa e financeira* (BRASIL, 1988, Art. 14 e 15). Em suma, este princípio permite o repensar dos fluxos de poder na escola juntamente com a tomada de decisões. A partir dele as relações intraescolares se superam, de modo a promover uma educação equável devido a multiplicidade dos sujeitos que participam. É exatamente por meio dele que as relações do cotidiano se estreitam.

De acordo com Libânio (2013), a ação mais condizente para se assegurar a gestão democrática é a participação social. Com o envolvimento plural dos integrantes da comunidade escolar, propicia-se um melhor desempenho no que se refere a organização escolar. O envolvimento de todos permite com que a identificação individual genuína aconteça, infligindo um clima institucional favorável, além de despertar um conhecimento mais incisivo dos objetivos e metas que se fazem de fato necessário. (LIBÂNEO, 2013, p.89).

O princípio da igualdade, também elucidado na Constituição Federal, na LDBEN, na Lei nº 8.069/1990, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), este princípio anela-se com relação às condições de acesso e permanência dos estudantes na escola. Nisto, mais do que a expansão quantitativa de ofertas de acesso, espera-se por meio deste que a ampliação alcance também a qualidade, já que a ação atrelada entre acesso e permanência dos estudantes é referente ao sucesso escolar. Torna-se, portanto, para o alcance efetivo deste princípio, a atenção do gestor quanto as estratégias de acompanhamento para os alunos, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade e evasão escolar. Conforme destaca Veiga

(2013, p. 17), a escola de qualidade busca evitar de todas as maneiras a repetência e a evasão.

Dentre tantos desafios do PPP, o de propiciar uma educação de qualidade sem privilégios nem exclusões, de fato, é um dos mais importantes. Nesse efeito, a qualidade para todos emerge para além da meta quantitativa. Espera-se por meio deste princípio a garantia da qualidade educacional através da construção interposta pelo PPP, que se pressupõe destacar a ideia que a comunidade escolar tem de sociedade, de cidadão, de escola e de mundo. Nisto, observa-se que a escola se diferencia por propiciar qualidade para todos através do respeito da diversidade e da inclusão das especificidades demandadas pelos próprios estudantes. Tendo-se por este efeito, a oferta de desenvolvimento integral para o atendimento adequado as necessidades, individuais e coletivas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p.117).

Já com relação à liberdade, associada à autonomia, este princípio está ligado às normas e preceitos criados pelos próprios sujeitos da ação educativa. São os famosos “combinados” estipulados entre e com o grupo. Neste eixo, as imposições externas são ressignificadas. Encontra-se aqui a liberdade de forma múltipla – de aprender, ensinar, pesquisar (...). Nesta imensidão de possibilidades, a autonomia atua, inclusive, na liberdade de se poder pensar a escola em seu contexto participativo através da tomada de decisões compartilhadas. Contudo, vale ressaltar que essa autonomia se encontra alicerçada nos preceitos legais, logo, compete respeitar os limites gerais que são postos por meio dela.

Por fim, e pelo fato de a qualidade educacional estar estritamente ligada à formação inicial e continuada, o princípio da valorização do magistério também é atenuado como relevante pelo seu caráter indispensável para a discussão potente acerca da organização escolar. Por isso, o PPP contempla as considerações da formação dos profissionais da educação da escola, pois a partir de tais informações o gestor consegue investigar as necessidades, e assim propiciar apoio adequado através de programas e projetos. Conforme destaca Veiga (1995):

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1995, p. 12).

Nesse ponto de vista, caracterizado por uma sequência de três pês, o Projeto Político-Pedagógico denota a sua intencionalidade de ser por meio da concretude de propostas formativas de curto, médio e longo prazo. Planejadas de um **projeto** coletivo e participativo, de forma concomitante, a ação **política** é norteadas. Durante essa formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes em seu meio social é instaurado, pois “A dimensão política se

cumpra na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI 1983, p. 93). Por fim, mas não menos importante, o **pedagógico**, através da gestão de ações e de atividades educativas, oportuniza com que o aprendizado seja significativo ao aprendiz, estabelecendo-se assim o seu desenvolvimento integral. Vinculado em si mesmo devido a sua tamanha pluralidade, "as inúmeras articulações de conhecimento e saberes sistemáticos, intuitivos, técnicos e políticos" (MATUS, 1989) propicia pela participação dos sujeitos a garantia com que a Escola não somente se constitua, mas também se reconheça através de um autoconhecimento.

Nesse movimento, nota-se que se estabelece a identidade institucional da escola, o que dissipa as concepções de um reflexo desconfigurado de uma gestão centralizadora. Como destaca Fernández (2017), a escola é um espaço de trabalho cooperativo e colaborativo que precisa articular o sujeito coletivo por meio de planejamento. Assim, quando não realizado, averigua-se que situações conflituosas acabam emergindo de forma a requerer decisões que dificultarão a realização do trabalho pedagógico. Nas palavras de Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (p. 579)

Portanto, compreendendo-o como um documento vivo por retratar as relações do cotidiano da escola, o PPP, quando sabiamente desenvolvido, atua como uma "fotografia" do "chão da escola", pois considera de antemão nas relações a sua atenção inclinada à colaboração direta ou indireta para a aprendizagem dos alunos. Contudo, apesar de ser corroborado de modo indissociável, a ação excessiva pelo "*fazer por fazer*" não é algo pontual. Muitos findam a sua atenção unicamente à elaboração do documento físico, ou até mesmo ao engavetamento deste, não lhe apregoando a devida funcionalidade – divulgar à sociedade.

Desse modo, relevado para além de uma prática burocrática legal, a atenção precisa estar impulsionada em cada processo, e não somente no produto com a elaboração do documento. Com a articulação dos interesses coletivos como peça fundamental, a relevância que se deverá ter sobre as reflexões das interações dos sujeitos pedagógicos permitirá traçar de forma significativa os possíveis caminhos a serem percorridos nesta jornada formativa.

É necessário, portanto, com que este documento retrate as necessidades da escola envolvendo toda a comunidade por meio de uma responsabilidade compartilhada. Definir os rumos das escolas é um desafio que precisa ser abraçado por todos para dar as devidas potenciais

e assim permitir o alto teor de representatividade quanto aos interesses explicitados e partilhados uns com os outros. Nessa perspectiva, muito além de ser uma ação cabível por conta da LDBEN, vale ressaltar que o seu uso não tem fim no processo, pois além da atenção necessária à elaboração, e em seu uso, é relevante que se tenha o monitoramento para o que foi planejado a fim de permitir a revisão periódica para os ajustes que os membros da comunidade escolar, porventura, julgarem como necessários.

Não é novidade o grande desafio que cerca a pretensão de uma educação básica de qualidade na sociedade brasileira. Mesmo amparados pela realidade democrática, assim tendo ao nosso favor princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério instituídos por lei, nossos esforços ainda não se tornam menores; principalmente ao considerarmos a necessidade de reexistirmos, dia após dia, sobre o uso do planejamento significativo que seja de fato criado por todos e para todos da comunidade.

Entre o existir e o resistir, deste modo, o Projeto Pedagógico propõe a participação social e coletiva entre todos os agentes da comunidade, interna e externa, a fim de realizar cooperativamente a organização de estratégias factíveis para a solução dos desafios que lhe são impostos diariamente durante o ofício pedagógico. Apesar de não ser tarefa fácil, o pluralismo nas diferenças dá a legalidade necessária à diversidade, permitindo por meio do respeito e da ética o alcance de um denominador comum para as questões analisadas.

Segundo Vasconcellos (2014):

O Projeto Político-Pedagógico **é o plano global da instituição**. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, **de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada**, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p.169)

Tendo por significância a constatação de tantas vertentes que lhe perpassam, a compreensão que se instaura é de indissociabilidade devido a consideração do seu materialismo histórico e dialético para a sua constituição. Embora possua a perspectiva burocrática ou contratual enquanto documento físico e “prática” social nos cotidianos entre seus agentes, vale ressaltar que ambas as dimensões constituem aspectos inseparáveis, visando características diferenciadas, mas com uma unidade central indissolúvel.

## **CAPÍTULO 2**

### **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O COTIDIANO ESCOLAR NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO (CREIR)**

*“O saber que não vem da experiência não é realmente saber.”*

(VYGOTSKY, 2008)

#### **2.1 O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) no contexto organizacional do Colégio Pedro II**

Com ênfase na experimentação instigada e vinculada à realidade social (consigo, com o outro e com o mundo), o contexto organizacional do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II está alicerçado às ações da Pedagogia de Projetos. Por intermédio de distintos estímulos sensoriais, a saber, ações lúdicas com múltiplas formas e linguagens, os profissionais desta instituição de ensino geram possibilidades a fim de que os alunos atuem como protagonistas ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, os estudantes do CREIR aprendem, e contribuem no aprendizado coletivo entre os seus pares, com base nas experiências que, cotidianamente, surgem na escola. Nesta cogestão compartilhada, é possibilitado com que todos os estudantes, juntamente com os mediadores – os professores, as estagiárias e as pibidianas –, compartilhem indagações que lhe tocam, para que então se venha encontrar, uns com os outros, possíveis hipóteses e alternativas de soluções.

A Educação Infantil do Colégio Pedro II, nesta conjuntura, evidencia em seu cotidiano a valorização da gestão democrática, sobretudo pela potência que se apregoa pela pedagogia da escuta. Poder vislumbrar esta realidade, que é tão condizente com o que é visto na Universidade através dos debates teóricos-filosóficos (onde se prevê com que os alunos sejam engajados para que o seu desenvolvimento seja integral e significativo), me inculcou reflexões acerca de experiências já vivenciadas, como por exemplo, estágios e meu momento enquanto aluna da educação básica, onde os debates não eram sequer considerados, e muito menos estimulados.

Nesse sentido, no PIBID pude cooperar ativamente junto à comunidade escolar com a participação ativa na aulas (inclusive nas aulas de linguagens – artes, música), nos planejamentos entre as professoras regentes da turma, nos planejamentos realizados com as crianças, na elaboração e execução de ações com as crianças, na divulgação de nossas ações no



PIBID com os profissionais do CREIR e na divulgação científica no âmbito acadêmico através da apresentação e a publicação de artigos na SIAC – Semana de Integração Acadêmica da UFRJ.

Sem perder de vista a individualidade da realidade sociocultural dos sujeitos, o contexto organizacional do CREIR tem um formato significativo que dá sentido ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. O cenário do cotidiano no CREIR é integrado. Apesar das crianças serem organizadas por meio de um agrupamento etário na formação das turmas, a todo momento lhe são permitidas vivenciar experiências formativas e relacionais com crianças de outras faixas etárias no pátio. Neste ensejo, percebe-se uma gestão compartilhada realizável entre os próprios estudantes, onde a possibilidade de aprendizado e de cuidado emergem-se entre eles.

De modo diferenciado o CREIR se configura em distintas instâncias. Além da forma de organização curricular pela Pedagogia de Projetos, outro aspecto diferenciador é a bidocência – em cada turma tem a presença de dois professores regentes. Por meio de parceria, desenvolvem, juntos, todo o trabalho pedagógico com as crianças.

O espaço físico do CREIR é fruto da implementação realizada em agosto de 2006 pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, e o Ministro da Educação, Fernando Haddad. Baseando-se na conjuntura de se (re)pensar sobre a função social da escola para todas as etapas educacionais no Colégio Pedro II, os gestores escolares reconheceram certa necessidade de ampliação de oferta educacional para a primeira infância a partir de demandas e lacunas da Educação Infantil no bairro de Realengo.

Alicerçados na participação no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, a escola teve a iniciativa de ponderar as demandas de alargamento de sua atuação para mais uma etapa da Educação Básica. Pautados na primazia da melhoria da qualidade educacional, a justificativa da implementação ponderou-se tanto no acesso de crianças deste bairro e em suas adjacências, quanto na infraestrutura física pela rede de Educação Infantil especificamente nesta região.

Embora a trajetória do contexto organizacional da Educação Infantil do Colégio Pedro II tenha iniciado em 26 de março de 2012, as referidas atividades pedagógicas foram regulamentadas somente no final de 2013, com o então reitor Oscar Halac. Assim, por intermédio da portaria nº 2.331, de 20 de dezembro de 2013, a instituição foi denominada Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR).

Designada pela Coordenação Setorial para a Educação Infantil, a UEIR tinha por pretensão propiciar os subsídios necessários para que os preceitos de qualidade do MEC fossem devidamente alcançados. No entanto, apesar de todos os esforços realizados, a organização institucional em 2016 foi extinta, dando-se na mesma data, a criação do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) por meio da Portaria nº 3.031, de 03 de outubro de 2016. Vinculada à Reitoria do Colégio Pedro II, manteve-se a mesma estrutura administrativa e organizacional da UEIR – do espaço físico ao quadro de pessoal.

A partir das nuances desse contexto histórico-organizacional, nota-se o “quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (GADOTTI, 1994, p. 579). Em outras palavras, o pedagogo brasileiro suscita o ato de projetar como uma tomada de decisão em que o projeto educativo (nas suas diversas variantes e dimensões) perpetua-se a transcender determinadas rupturas, de modo a tornar visível as projeções através de uma ação possível.

Baseando-se na afirmativa de Moacir Gadotti (1994) pela perspectiva da análise do cotidiano no CREIR, pelas minhas vivências e (re)memórias enquanto pibidiana, a organização do trabalho pedagógico reverbera por um pensar atento e atrelado aos ambientes físicos, de modo a emergir neste a compreensão de um espaço de encontros, conforme salienta Larrosa (2002). Nesta significância, apregoa-se importância à abordagem pedagógica que se pauta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujos eixos são centrados nas interações e brincadeiras para a transformação necessária dos sujeitos.

Ainda que a Educação Básica, por si só, expresse inúmeros desafios devido a sua vasta complexidade epistemológica, onde tudo (coisas e pessoas) é interligado pela cultura do meio, verifica-se que mesmo com tantos desdobramentos distintos, sobretudo ao considerarmos as diversas questões e objetivos inerentes a cada etapa escolar, o CREIR busca se colocar em face às situações desafiadoras, mesmo quando estas nunca tenham sido vivenciadas pela instituição. Nesse pioneirismo, permeado tanto pela oferta da Educação Infantil, quanto pelo gerenciamento democrático das ações pedagógicas pela Pedagogia de Projetos, o Colégio Pedro II permeia na fluidez das diferentes formas e possibilidades do ensino e da aprendizagem, tendo por ênfase a gestão democrática e atenta dos espaços, saberes e curiosidades advindas do diálogo diário e contínuo.

A organização do Centro de Referência do Colégio Pedro II, nesse ínterim, é introduzida por um horizonte que evidencia com veemência a participação direta de todos os agente pertencentes à comunidade escolar. E, por exatamente constatar ao longo de minha caminhada

a sua presença consolidada nas diferentes possibilidades de vozes (e lugares de falas), incluindo até mesmo às crianças pequenas, introjetou em mim, num ato de mobilização do pensamento, um espaço de interrogação e de deslocamento a fim de compreender as relações estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico no cotidiano desta instituição pública. Em 2016 o referido documento encontrava-se em construção, contudo, disposto e apresentado à sociedade no ano seguinte, despertara a minha curiosidade remetendo-me de que modo (e medida) o PPP no CREIR é tido como possibilidade de interação com a comunidade, tendo em vista seu grande prestígio na Educação Básica do Rio de Janeiro e de suas ações pedagógicas, de fato, repercutirem como um exemplo de inovação educacional a ser seguido.

Considerando, portanto, a potencialidade diante da sua função social, apesar da devolutiva realizada por essa organização escolar, me foi suscitado através de minhas memórias (enquanto estagiária em outras instituições) o ato corriqueiro de “engavetamento” deste documento. Partindo-se dessas realidades tão distintas já vislumbradas, e considerando que este é o instrumento que reflete a proposta da instituição de ensino, este cenário expressou um alerta de curiosidade e de atenção diante da corporificação coletiva que é realizada neste documento.

O contexto organizacional do CREIR, neste panorama, transpassa os seus gerenciamentos pedagógicos pelo cotidiano, no qual a relação dos espaços e uns com os outros, provocou-me a reflexão e o questionamento das medidas em que a organização do trabalho pedagógico é sentido, compreendido, elucidado e intencionalizado no documento Projeto Pedagógico. Com o caráter de espelhar a identidade escolar, observa-se com sintonia do que trata Larrosa (2002 p. 21), em que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, permitindo-se, através das janelas do olhar de um outro alguém (coletivo), o vislumbre do ver, sentir e materializar as expressões ativas e cotidianas da escola.

Seguindo a conjectura desse cenário de pensamentos vividos através dessa pesquisa empírica, o principal aspecto positivo sobressaltado nesta análise é na consolidação desse espaço como um centro de referência, pois mesmo em tão pouco tempo de existência, a garantia à autonomia na gestão e nos cuidados necessários das crianças pequenas vêm sendo estabelecidas, dando-lhes por meio do comprometimento, a formação de cidadãos críticos para assumirem o seu papel na sociedade.

Atualmente, o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) é inserido em um bairro populoso da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Por conta da significância do papel social de uma instituição escolar em uma sociedade, após a proposta ser efetivada pelo MEC, o Colégio Pedro II teve a iniciativa de realizar uma pesquisa em todos os bairros de seus campi (do Ensino Fundamental) a fim de dimensionar um local estratégico da

criação de uma Unidade de Educação Infantil. Assim, localizado na rua Bernardo de Vasconcelos, 941 - Realengo/RJ, o ingresso das crianças no CREIR é realizado através de sorteio; oportunizando desse modo, a efetiva ação de gestão democrática devido à heterogeneidade do corpo escolar que é instaurada por intermédio da diversidade sociocultural dos alunos.

Com relação às matrículas é válido salientar que as mesmas se encontram em consonância com a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5 de 2009, visto que as inscrições são oportunizadas para as crianças que tenham de três a cinco anos de idade até 31 de março do ano letivo. Quanto ao funcionamento, as atividades são realizadas de segunda à sexta-feira em dois turnos, sendo o primeiro das 07h15 às 11h45, e o segundo, das 13h15 às 17h45.



Figura 01: faixa da instituição escolar

Fonte: [http://www.cp2.g12.br/campi/unidade\\_educacao\\_infantil.html](http://www.cp2.g12.br/campi/unidade_educacao_infantil.html)

Desse modo, distribuídos em 2012 com um total de dez turmas formadas por crianças de 4 e 5 anos em dois turnos, manhã e tarde, o CREIR iniciou suas atividades com 30 alunos. Nos dias de hoje, vale destacar que a organização dos estudantes é realizada da seguinte maneira:

<b>Grupamento/idade</b>	<b>Turno da manhã</b>	<b>Turno da tarde</b>
<b>Grupamento III (GIII) 3 a 4 anos</b>	Turma 31 – 12 crianças	Turma 32 – 12 crianças

<b>Grupamento/idade</b>	<b>Turno da manhã</b>	<b>Turno da tarde</b>
<b>Grupamento V (GV)</b> <b>5 a 6 anos</b>	Turma 51 – 18 crianças Turma 53– 18 crianças	Turma 52 – 18 crianças Turma 54 – 18 crianças
<b>Total geral</b> <b>168 crianças</b>	<b>84 crianças</b>	<b>84 crianças</b>

Tabela disponibilizada no Projeto Político-Pedagógico (2017, p.14)  
 Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/creir/files/2019/03/PPP-CREIR.pdf>

Apesar dos alunos serem organizados em doze turmas através de agrupamentos etários – Grupamento III (crianças com 3 anos), Grupamento IV (crianças com 4 anos) e o Grupamento V (crianças com 5 anos), conforme pode ser observado pela tabela anterior, a proposta pedagógica da escola permeia por um viés da valorização da diversidade e do envolvimento amplo com o outro, de modo que, constantemente são possibilitadas diversas formas de entrosamentos através do contato das crianças com diferentes faixas etárias por meio de contextos situacionais e de integração dentro da escola. O gerenciamento pedagógico, nesse ensejo, elucida-se pela interação heterogênea com outros indivíduos e com o meio.

Segundo Vygotsky: “o ambiente social e a interação com outras pessoas é primordial para o desenvolvimento dos sujeitos” (apud DAVIS; OLIVEIRA, 1993, p. 56). Neste cenário onde a participação de todos é importante, independentemente da faixa etária, reluz em seu horizonte a ação democrática em que, até mesmo os espaços são compreendidos como agentes integrantes para o processo educativo.

O contexto organizacional do CREIR, nessas perspectivas, se configura em uma gestão administrativo-pedagógica por meio de uma cogestão; ou seja, em conceitos mais gerais, incluem o pensar pedagógico e administrativo em uma visão que prioriza o coletivo. É, portanto, uma ação de ato político que viabiliza a comunidade escolar, na qual o planejamento (didático) busca em si a tomada de decisão em função de objetivos comuns e coletivos.

Em paralelo a isso, no que se refere à valorização das relações com o meio, a contribuição de aprendizagem e de ensino através dos espaços físicos escolares é notória, tendo-se em vista que o CREIR infere em um ambiente estimulante, seguro e desafiador. Composto por um terreno amplo, possui, em contextos gerais, um pátio coberto e uma área externa aberta com gramados

e chuveirões. É um ambiente atento à faixa etária de seus alunos em todo o ambiente escolar. Em seu entorno há seis salas de agrupamentos, onde três possuem banheiros com chuveiros, pias e sanitários adaptados para deficientes físicos e salas de referência que possuem acesso ao solário. No setor administrativo e técnico-pedagógico há um jardim, onde é realizado o acolhimento dos responsáveis.

Assim como os espaços propiciam um ambiente pedagógico, os profissionais da educação do CREIR são agentes atuantes designados para esta mesma finalidade. No que tange aos setores disponibilizados, estes são concentrados em três salas independentes, mas interligadas pela área da recepção. Nos setores administrativo e técnico-pedagógico do CREIR encontramos: a Secretaria Acadêmica – na qual também se encontra o Serviço de Gestão de Pessoas (SGP); a Orientação Pedagógica, Coordenação Pedagógica de Projetos e Serviço Educacional de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP); e a Coordenação Setorial (Direção Geral). Primordialmente, a equipe pedagógica é composta por professores, servidores técnico-administrativos e funcionários terceirizados. Observe a seguir como os setores são alocados:

<b>Coordenadora Setorial</b>
Coordenadora Adjunta Administrativa
Coordenadora Adjunta Pedagógica
Coordenadora Pedagógica de Projetos
Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)
Coordenadora Pedagógica de Artes Visuais
Coordenadora Pedagógica de Educação Física
Coordenador(a) Pedagógico(a) de Educação Musical
Coordenadora Pedagógica de Informática Educativa
Orientadoras Pedagógicas
Chefe do Setor de Educação, Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP)

<b>Chefe do Setor de Gestão de Pessoas (SGP)</b>
Chefe de Secretaria
Técnicos de Secretaria
Prefeito
Assistentes de alunos
Auxiliares de biblioteca

<b>Professores de Educação Infantil</b>
Professores de Artes Visuais
Professores de Educação Física
Professores de Educação Musical
Professores de Informática Educativa

<b>Profissionais contratados</b>
Cozinheiras
Equipe de limpeza
Porteiros
Vigilantes
Técnicos de manutenção

Tabelas disponibilizadas no Projeto Político-Pedagógico (2017, p.15)  
 Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/creir/files/2019/03/PPP-CREIR.pdf>

Baseando-se no ordenamento disposto no documento (2017) e compreendendo o espaço escolar – relacional e físico, como um lugar acolhedor no qual a criança pode brincar e (re)criar de maneira autônoma e crítica, o CREIR dispõe de um ambiente organizacional que prioriza as relações entre os pares, para que a criança transponha a sua realidade, seus anseios, suas fantasias; para que, quando planejados, os ambientes e os contextos não somente possam, mas devam ser permeados pelas necessidades das crianças com a intencionalidade de estabelecer o desenvolvimento pleno do educando.

Observa-se neste processo, o cumprimento de um importante papel de formação e de influência no desenvolvimento e de bem-estar dos cariocas, de modo que o contexto organizacional, na sua gênese, se atenta às ações relacionais entre os pares em diversas instâncias; portanto, beneficiando não somente às crianças e suas famílias, mas também as ações *entre* a comunidade a fim de ultrapassar os muros da escola devido a sua função social inerente, que é capacitar cidadãos participativos na sociedade.

Seguindo esse pressuposto, através da corporificação desse exercício de escrita, adentro-me nesta prima obra pela mobilização do pensamento na intencionalidade de reorganizar as compreensões das potências dos encontros cotidianos e a sintonia diária destes no Projeto Político-Pedagógico pelos seguintes questionamentos: *De que modo o debate sobre esta temática contribui ou não na consideração do planejamento coletivo entre os pares? Qual a compreensão do Projeto Pedagógico como possibilidade ao considerarmos a interação da comunidade escolar bem como a intervenção desta instituição de ensino?*

Considerando-se nesta análise a relevância da continuidade para o alcance eficaz de primeira infância como a finalidade de *ser* do CREIR, a única unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II, ao menos até o presente momento, indago-me para desvelar quais seriam as implicações do Projeto Político-Pedagógico desta organização, enquanto planejamento coletivo, para que se possa corroborar como um ato-político e pedagógico atuante, uma vez que a sua existência corrobora a identidade escolar.

## 2.2 O PPP do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR)

*“É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e os transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”*  
(LARROSA, 2002)

Ao passo em que a escola é compreendida como uma organização que nos afeta e nos transforma coletivamente, suscita-se a realidade cotidiana por intermédio da vivacidade das interações sociais, pois:

Cada escola vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é a da totalidade social em que a escola se enraíza. Mas, cada escola joga, no interior dessa transcendência, a realidade emanante da sua própria inserção: a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar. (SARMENTO, 2003, pág. 93).

O sujeito pedagógico, nessa jornada de transcendência, abre-se ao mundo (e para consigo) pelo entremeio da *cotidianidade*. Reconhecido principalmente pelo atravessamento das interações sociais, a sua demarcação permeia as formações das identidades por intermédio das experiências significativas, individuais e coletivas. Sendo assim, o Projeto Político-Pedagógico intervém para que, através de seus registros prévios, se possa fluir intencionalmente no alcance das transformações humanas a partir da realidade da comunidade escolar.

Nessa inferência, o Projeto Pedagógico do Centro de Referência em Educação Infantil do Pedro II (CREIR)<sup>3</sup> destaca-se pelo aspecto tenaz que sobressalta pelas considerações do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas. Com a organização do trabalho pedagógico para a melhoria contínua dos processos formativos pelos diversos domínios de saberes e conhecimentos, nota-se o seu estímulo para a propiciação do protagonismo das crianças pequenas no ambiente escolar.

---

<sup>3</sup>Devido à grande extensão do Projeto Político-Pedagógico analisado, ao invés de disponibilizá-lo em anexo, viabilizo seu acesso pelo link a seguir: <http://www.cp2.g12.br/blog/creir/files/2019/03/PPP-CREIR.pdf>



Segundo a Constituição Federal (1998), artigo 206, inciso II, as instituições de ensino devem assegurar a qualidade educacional por meio da valorização do pluralismo de ideias. Pois, com o envolvimento de toda comunidade escolar, amplificado pela ocupação da hereditariedade dos sujeitos, o domínio de diferentes realidades socioculturais nas escolas é oportunizado. Para além da expansão da dimensão didático-pedagógica, nesse sentido, o cotidiano da Educação Infantil do Colégio Pedro, em Realengo, atrela-se a este ato legal por intermédio de gestão democrática eficaz, inclusive em seu planejamento.

Orientando-me em tais prerrogativas e narrativas cotidianas em meu ensaio docente no CREIR, observa-se no texto deste planejamento organizacional analisado a constatação da consideração das distintas experiências plurais pelas diferentes linguagens. Obtidas pela valorização das relações, suas pautas pedagógicas se estabelecem, e se entrelaçam, nos sentidos significativos do *entre* de cada vivência.

Diante desse cenário de notoriedade da educação pluralista, conecto as minhas memórias neste projeto caminhando ao encontro do poema “*A criança é feita de cem*”, de Loris Malaguzzi.

A criança é feita de cem...  
 A criança tem cem linguagens  
 (e depois cem cem cem)  
 mas roubam-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura  
 lhe separam a cabeça do corpo...  
 Dizem-lhe enfim:  
 Que o cem não existe.  
 A criança diz:  
 Ao contrário o cem existe  
 (EDWARDS, CAROLYN, 2016)

Nessas contribuições, o pedagogo e educador de Reggio Emília pondera em sua epígrafe a notabilidade da multiplicidade das linguagens no desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como a sua potência pelas diferentes relações sociais no espaço escolar. Com ênfase no favorecimento do progresso integral das crianças pequenas pela tarefa da escuta, se estabelece por ações criativas e comunicativas, a produção de cultura na escola.

O Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR), na perspectiva do que tange ao cotidiano, esquadrinha as suas ações de modo a propiciar a ruptura do tradicionalismo do ensino e da aprendizagem pela transcendência do uso da imaginação e da criatividade democrática. Por um movimento que envolve a abertura, negociação, experimentação nas relações sociais, envolve-se (e se permite se envolver) por uma educação multicultural, onde a diversidade e a inclusão se faz presente.

Nessa consideração, o CREIR transcende na sua gestão pedagógica a visão do espaço escolar como um “*lugar de sequestro*” – da felicidade e da liberdade – característica tão inerente dos modelos normativos no qual, conseqüentemente, se manifesta pelo demasiado uso de aspectos conteudistas e instrumentalistas do trabalho pedagógico. Com a operante relevância de atos colaborativos e ativos, os sujeitos são considerados protagonistas de sua aprendizagem.

Para a exemplificação disto, trago por elucidação a apresentação de alguns trechos do referido documento (p.10), em que o discurso se instaura pela valorização das distintas vozes da comunidade escolar. Tendo-se, até mesmo, a inclusão de múltiplas formas de linguagens – verbais e não verbais. Nisto, ao longo de todo o documento são disponibilizadas imagens produzidas pelas crianças a fim de ilustrar o Projeto Político-Pedagógico em suas concepções. Como se pode conferir a seguir.



Figura 02: Maria Eduarda – 5 anos

Nota-se, pelas diferentes falas registradas, certa compreensão elucidativa acerca do ato democrático neste campo de pesquisa. Assim como ocorrera com Maria, outras considerações acerca do dinamismo da escola também foram salientadas. No entanto, certa lacuna se apregoou no que se refere as perspectivas que tais produções foram criadas; bem como as perguntas norteadoras que foram utilizadas para estimulá-las. Por conta da atual situação pandêmica do Covid-19, infelizmente pude somente me ater com as experiências e as observações tidas em 2016 e 2017 enquanto pibidiana. Me impossibilitando, inclusive, de me adentrar sobre certos questionamentos (como este) que foram inflando ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.



Figura 02: Anita Liberdade – 6 anos  
 “Eu gosto de ajudar os professores”

Observa-se, contudo, que o Projeto Político-Pedagógico (2017) sustenta em si a dimensão do processo de ensino pelo aprendizado permanente, cuja atenção é preconizada pela ação dialógica da comunidade escolar. No desenho acima de Anita sugere-se a ideia das relações, das trocas, realizadas entre as professoras e a classe, uma vez em que o desenho está inserido na parte do texto em que se descreve a articulação do dinamismo docente com os estudantes.

Embora haja, essas e outras atuações que apontem a ações democráticas registradas no documento, seja pela elucidação de falas e obras de alunos, por exemplo, é possível constatar demasiada superficialidade no plano elaborado, sobretudo no que se diz respeito ao cenário que a escola se encontra a fim de que se destaque as atuais demandas que são sucitadas pelos alunos.

Nesse sentido, apesar da vasta elucidação com relação às perspectivas sobre a consideração de infância e escola, evidenciadas com os seus marcos legais e fundamentos teóricos muito bem estruturados por sinal, ao longo da análise um estranhamento tocou-me profundamente. Com ausências e lacunas no referido registro, não é possível localizar uma menção sequer das prerrogativas que inserem acerca dos aspectos sociopolíticos e ambientais que estão excessivamente presentes nos dias de hoje, a citar como exemplo, as questões de gênero, racismo, diversidade, inclusão, e dentre outros.

Diante disso, e considerando a realidade do cotidiano no CREIR, conclui-se que a superficialidade observada no documento se estabelece na etapa de sua elaboração, pois corriqueiramente tais aspectos são vislumbrados no ambiente escolar, dentro e fora da sala de

aula. Nesta perspectiva, a análise deste trabalho caminhou-se, mais especificamente, em refletir acerca das possibilidades que possam ter, de algum modo, ocasionado o direcionamento de tal problemática, bem como as possibilidades para o enfrentamento para a busca de soluções. Para Gadotti (2000), enfrentar as dificuldades da elaboração do PPP constitui-se, sobretudo, em considerar a consciência crítica, o envolvimento da comunidade na escola, a participação e a cooperação das várias esferas do governo. Espera-se nisto que a autonomia dos agentes possibilite, por meio de um planejamento que atenda e represente a instituição escolar, a evidenciação de todas as suas minúcias, inclusive do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, dentre tantos aspectos evidenciados, nota-se que o autor destaca um elemento de atenção que se faz presente no CREIR - pouca experiência democrática, tendo-se em vista que a elaboração do documento foi findada com apenas um ano de sua existência enquanto instituição escolar. Assim, instituído em 2016, a escola apresentara esse documento institucional de modo imediato (no ano seguinte), porém sem nenhuma atualização realizada até o presente momento.

Em vista disso, embora a instituição de ensino seja caracterizada por ter este olhar atento e valorativo sobre as múltiplas experiências relacionais e sensoriais nas ações pedagógicas, com autonomia e liberdade, o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2017 encontra-se com alguns traços normativos. Apresentado à sociedade de uma maneira engessada e genérica, constata-se somente apresentações mais gerais sobre a sua concepção do que seja infância, escola, ensino e aprendizagem.

Inevitavelmente, tal discrepância e ausências sociopolíticas no referido registro reverbera-me inúmeras inquietações, a ponto inculcar os possíveis dilemas e tensões que poderiam ter levado um centro de referência, ainda nos dias de hoje, nos apresentar, enquanto sociedade, estas bruscas lacunas. Vale salientar que, ao considerar suas ações pedagógicas cotidianas, estas distinguem-se de outras escolas, essencialmente, pelas dimensões de elementos do planejamento participativo.

Decerto, muitas são as complexidades quanto às considerações durante a elaboração de um PPP, o que me leva a mobilizar, de forma mais aguçada, os movimentos que me inseriram nessa escola, como por exemplo, reuniões de planejamentos e de atividades. Sendo assim, de modo algum, pretendo trazer respostas, mas sim suscitar, coletivamente, novas possibilidades e formas de atuação para essa problemática revelada considerando as minhas experiências cotidianas vivenciadas no Colégio Pedro II.

Em conformidade, Veiga (2008) salienta sobre a relevância de perpetuarmos o planejamento por meio do desvelamento das distintas realidades sociopolíticas que nos integra

enquanto cidadãos. Consta-se, nesse ponto de vista, que o CREIR considera a alusão de certos elementos essenciais no documento - realidades legais, históricas, pedagógicas, administrativas, físicas, materiais e de alguns atores que o integram -, contudo, encontrando-se em detrimento por meio de outros.

Partindo dessa apresentação mais global da múltipla visão do que seja e o que se espera em uma Educação, os pressupostos de melhoria do PPP analisado encontram-se instaurados nos aspectos referentes às ausências *das demandas sociopolíticas e ambientais dos alunos*, uma vez que se nota a consistente *escassez de questões de ato-político* demandadas pela agenda pública, a citar, mais especificamente, às temáticas de identidade de gênero, diversidade, inclusão, racismo, sustentabilidade, *bullying*.

Ora, considerando que a educação promove a (re)criação coletiva, como se é possível uma escola promover a sua função social à comunidade se a mesma não lhe dá subsídios tão básicos, e fundamentados por Lei para a humanização de seus agentes a partir da elucidação de tais temáticas? Nesta reflexão, dirijo-me a Paulo Freire, no qual confessa a seguinte prerrogativa: “Para mim, a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte...” (p. 35). A educação, dessa maneira, não se encontra deslocada em si mesma, mas se perpetua pelo *entre* de sua atuação, que é mobilizada pelas relações sociais do cotidiano.

Como já fora dito anteriormente, embora seja elucidado o comprometimento pedagógico aos alunos e às famílias por meio da preponderância didático-pedagógica, é perceptível detectar no registro certa excludência ao considerar a comunidade, visto que o retorno dado pela materialização deste documento é, por assim dizer, genérico e prescritivo. Assim, dando-nos, enquanto sociedade, a abertura de cogitar de que as demais questões não são tidas com valorização, com inexistência ou até mesmo como algo que não é considerado por eles como prioritário.

Mediante a esta realidade, e a fim de elucidar a atuação democrática no referido Projeto Político-Pedagógico, destaco a fala de um dos familiares:

[...] **entendo que o diálogo constante e a reconstrução desse projeto se dão constantemente a partir das demandas surgidas. (...) Formar alunos como "sujeitos políticos" está bem de acordo com a proposta do Colégio Pedro II** como um todo e aguça na criança, desde a mais tenra infância, a participação crítica no mundo em que vive. (...), **mas acredito que deva haver uma progressão entre os objetivos das brincadeiras. Talvez isso já aconteça, mas não está claro no projeto, na minha leitura.** (PPP CREIR, 2017, p. 58 – grifo nosso)

Em conformidade, outro familiar sinaliza a mesma questão, quando fora oportunizado trazer considerações sobre o Projeto Político-Pedagógico disposto à comunidade escolar:

**Acho que o item 3.1 poderia ser mais desenvolvido. Uma vez que o Colégio sempre está à frente desse tipo de questão, caberia mencionar o tratamento de questões políticas, éticas e estéticas com mais clareza, uma vez que são itens essencialmente subjetivos, sendo a descrição como está pouca referência de como de fato o trabalho é realizado nesse sentido. (PPP CREIR, 2017, p. 60 - grifo nosso)**

A partir de tais apreciações, observa-se que as famílias apresentam certa congruência ao considerar os aspectos e as tensões que são inerentes do campo educacional enquanto ciência. Pensando nisto, denota-se que, embora a inserção dos alunos seja realizada por sorteios, ainda assim, as falas das famílias apresentadas no PPP afinam mais com o discurso profissional docente, o que nos leva a pensar em diversas hipóteses. Uma possibilidade é que o público apresenta certa homogeneidade no que se refere ao grau de formação, pois durante a análise das considerações dos responsáveis, dispostas ao fim do Projeto Pedagógico, uma chegou a mencionar o seu grau de instrução, mencionando que também é educadora. Uma outra possibilidade seria que, apesar da diversidade social e profissional familiar propiciada pelo sorteio, nem todas as vozes foram ouvidas e registradas ou não estão pluralmente representadas na elaboração do PPP.

Diante de tais perspectivas, as próprias famílias reconhecem com exatidão e perspicácia as ausências do dinamismo registrado no documento no CREIR, mesmo sendo esta uma ação tão preponderante, a sua marca registrada. Outro ponto importante em salientar refere-se à atenção de se mencionar de maneira mais fluida, uma inquietude muito latente vislumbrada nos pais - o processo de alfabetização nesta modalidade escolar. Assim como se pode observar na seguinte menção:

Entendo que a proposta da **Educação Infantil não seja alfabetizar**, mas acredito que, se houvesse elementos norteadores a serem desenvolvidos a cada faixa etária da criança, **haveria uma introdução ao mundo letrado de forma gradual**, sem exigências descabidas, no entanto, **sem ignorar o papel inclusivo da escola na iniciação ao mundo letrado. Repito, talvez isso já aconteça na escola, mas poderia estar mais bem documentado no projeto político-pedagógico.** (Grifo nosso - PPP CREIR, 2017, p. 58)

Nesse ângulo, as considerações dos familiares salientadas ao final do plano denotam instabilidades significativas no que se refere a comunicação entre família e escola. Constatou-se ao longo de todo o documento que, embora se sinalize a evidencia de uma participação ativa dos responsáveis por meio de reuniões integradoras com os responsáveis, ainda assim, não é incomum encontrar relatos desconexos diante da realidade cotidiana do CREIR, como por exemplo, os pais sugerirem ações pedagógicas que já são realizadas.

Diante desta realidade, buscou-se a partir desta prerrogativa, averiguar os distintos espaços que, de fato, operam para o alcance deste diálogo direto com a família. Ocasionalmente assim, na seguinte estruturação:

- Reuniões no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP)<sup>4</sup>, no qual os profissionais da educação, juntamente com os familiares, conversam acerca das demandas das crianças no CREIR.
- Conselho de Responsáveis Representantes (CRR), onde os responsáveis têm a oportunidade de participar ativamente, por parceria ou mediação.
- Reunião com Responsáveis (RR) que ocorrem com o objetivo de compartilhar o trabalho pedagógico realizado com as crianças.

Tratando-se acerca da comunicação interna, notam-se as seguintes ações mobilizadas:

- Reunião de Planejamento Geral (RPG), no qual busca-se lidar com as discussões inerentes dos distintos planejamentos.
- Reunião de Planejamento Semanal (RPS), em que os profissionais da educação (professores, coordenadores e o SOEP) partilham as questões inerentes do cotidiano escolar.
- Planejamento Integrado (PI), reunião (em duplas) dos docentes de cada turma. O intuito percorre em dar o prosseguimento no planejamento e avaliar o que está sendo realizado.
- Reunião Geral de Projetos (RGP) em que os docentes de toda a escola partilham entre si os projetos de cada turma.
- Colegiado Departamental designa-se para a definição das demandas políticas e pedagógicas da instituição escolar.
- Reunião de Coordenação Pedagógica (RCP) é realizada para que os coordenadores de Linguagens Especializadas (profissionais de outras licenciaturas) possam compartilhar com os Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil as questões tidas durante o cotidiano com as crianças pequenas.
- Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial (COPAS) é o Conselho deliberativo para a realização das decisões de questões e demandas suscitadas pela comunidade escolar. Tem neste a presença da Coordenadora Setorial, dos Coordenadores de Linguagens Especializadas, Orientadores Pedagógicos, Coordenador Geral de Projetos, Chefe de Secretaria e do SOEP.

---

<sup>4</sup> O Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica (Sesop) do Colégio Pedro II teve sua denominação alterada para Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (Soep). Assim, o antigo Sesop Geral passou a ser denominado Coordenação de Orientação Educacional e Pedagógica (Coep) pelas Portarias nº [4111/2018](#) e nº [4112/2018](#).

- Conselho de Alunos Representantes de Turma (CART) é o momento de escuta das crianças.
- Conselho de Classe (COC), que ocorre trimestralmente, na presença de todos os profissionais da instituição - professores, equipe de direção/coordenação setorial, coordenadores e orientadores pedagógicos, SOEP, assistentes de alunos.

Arelado a estas constatações, as reflexões e ponderações acerca da relevância de um PPP disseminado, se reincidem em algumas outras falas: “[...] neste item, me parece faltar a integração pais e escola que percebo ocorrer no dia a dia e que tanto contribui para a proposta pedagógica da escola” (PPP CREIR, 2017, p. 60). Ainda que se tenha um certo percurso na gestão democrática, nota-se que se faz necessário ter uma integralidade maior nas diferentes dimensões - aspectos e elementos - entre todos os agentes. Incluindo os familiares, mas também os funcionários, que sequer tiveram falas registradas no documento.

Portanto, direcionando-se ao que é exposto, instaura-se, por exemplo, a necessidade de seguirmos *“Na direção de um PPP que reflita as demandas pela diminuição das injustiças sociais, é pertinente colocarmos a discussão de gênero que já se apresenta de maneira visível na Educação Infantil”* (pais do Miguel, PPP CREIR, 2017, p. 61). Partindo-se dessas premissas salientadas, a primeira sugestão de melhoria se insere na escuta plural de todos os agentes, uma vez que não foi possível encontrar as ponderações dos funcionários no documento analisado.

Mediante a esta realidade, as questões didático-pedagógica, com relação ao processo de alfabetização na Educação Infantil e as ações sociopolíticas/ambientais, devem ser demasiadamente evidenciadas no documento. Com o intuito de reconhecer a relevância destas questões, as disponho a seguir:

Percebe-se um movimento crescente por reinvenções no fazer democrático. Em um momento de crise nas democracias representativas planetárias, as Escolas Públicas **podem mostrar-se na vanguarda de um novo fazer que traga a população para dentro dessa construção coletiva que é a Escola, a começar pelo começo da escolarização, a Educação Infantil.** (Grifo nosso - PPP CREIR, 2017, p. 61)

[...] **percebe-se uma ausência dos conceitos de Participação Social ou Popular nas linhas do PPP**, ainda que o item 2.3 esteja dentro deste campo, que poderiam contemplar ferramentas já utilizadas em outras escolas públicas, como assembleias, rodas e plebiscitos que tragam a Comunidade Escolar para dentro do processo, **comprometendo-a, inclusive com a missão social e os objetivos do CREIR, para além dos RRR (Reunião de Responsáveis Representantes).** (Grifo nosso - PPP CREIR, 2017, p. 61)

**Temas como a Merenda Escolar, a gestão do espaço, a organização de eventos e o próprio PPP poderiam ser objetos de uma Assembleia com a Comunidade Escolar.** Relaciono a valorização da pluralidade de ideias como defesa do PPP, com a diversidade etnoracial presente na cultura brasileira. 14 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda são necessários esforços



que pautem a formação do povo brasileiro e transformem as narrativas que ainda conferem um lugar secundário à discussão sobre a questão racial no Brasil e seus rebatimentos cotidianos. (Grifo nosso - PPP CREIR, 2017, p. 61)

Nessa conformidade, evidencia-se a necessidade de atrelar-se, por exemplo, às preocupações sociopolíticas e ambientais no que tange à manutenção da vida. Pois, seguindo ao que é posto nas DCNEI (2009), se faz necessário que as crianças tenham um envolvimento com a natureza por meio da consideração da sustentabilidade pelo desenvolvimento sustentável. Outra temática ausente no documento analisado.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, não se finda em ler, escrever e contar, mas, sim, na consolidação e no entendimento da formação de cidadãos conscientes e críticos por meio do letramento. De modo que a organização seja manifestada, dessa maneira, pela gestão democrática através da interdisciplinaridade.

Com pouca apreciação, inclusive de metas de curto, longo e médio prazo, o documento elaborado não evidencia com eficiência e efetividade das diversas complexidades recorrentes das realidades demandadas, o que inflige os sujeitos devido à inoperância da função social da escola. Caracterizada em vislumbrar a ação transformadora das pessoas por intermédio da Educação, vale destacar que: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1979, p.84).

Ora, diante de tais circunstâncias, identifica-se que o conflito se instaura na ausência de uma elucidação maior quanto ao deslumbre do papel da educação/escola defronte às diversas realidades de seus pares, assim, evidenciando o pedagógico de forma isolada. Como se de algum modo isso fosse possível, visto que a educação não é neutra. Assim, considerando a vivacidade inerente da escola, a qual se encontra em constante "mutação", resta-nos indagar como seria essa cocriação interna, uma vez que o planejamento é estagnado absolutamente no tempo presente e no mundo das ideias conceituais e teóricas. Ou seja, em que medida a reflexão coletiva e mais ampla não tem sido bem aproveitada na elaboração do PPP até aos dias de hoje?

Apesar da ausência da abordagem de temas tão relevantes e extremamente pertinentes, sobretudo atualmente, onde a liberdade e a democracia têm sido constantemente ameaçadas, ainda é possível perceber no cotidiano a tenacidade dada ao sujeito pedagógico como parte do objeto planejado. Com base nos elementos participativos vislumbrados é possível perceber uma narrativa estabelecida através da horizontalização e o senso de coletivo, onde a fluidez do trabalho pedagógico é realizado pela ação colaborativa, distribuição de responsabilidades e democratização da tomada de decisões. Conforme se pode perceber no trecho a seguir:

As diferenças, as limitações e as potencialidades de cada sujeito precisam ser respeitadas e acolhidas no nosso cotidiano escolar e mantemos esse princípio na base de todas as relações que ocorrem no CREIR. Relações entre crianças, famílias, professores e outros funcionários/educadores. (PPP CREIR, 2017, p.32)

Assim, neste cenário da democratização das tomadas de decisões, o CREIR enfatiza em sua “prática” social a gestão democrática na coordenação das ações e na concepção do que seja um PPP; **fazendo-nos assim, mais uma vez, constatar que o conflito da problemática está na materialização da elaboração deste documento, e não na sua compreensão em si.** Neste ínterim, indago possibilidades e maneiras de se mobilizar um PPP (ins)urgente, que seja permeado por uma abordagem profunda, e que não beire na superficialidade e em uma ação desconexa da realidade.

Como destaca Rinaldi acerca da escola:

[...] antes e acima de tudo, um espaço público e um local para a prática ética e política – um lugar de encontro, interação e conexão entre cidadãos de uma comunidade, um lugar em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade, pela diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência. (RINALDI, 2012, p. 35)

Para tais ações (ins)urgentes, o documento precisa revelar a elucidação de singularidades no sentido amplo das essências e demandas coletivas, aspecto este que é notório por meio das considerações dos familiares. A comunidade escolar, enquanto espaço que oportuniza a reflexão, necessita propiciar oportunidades para o pensar no entre e no agir coletivo, em que o processo dessa constituição é disparado pelo devir.

Infere-se, em conformidade, a necessidade de atenção quanto à ausência da elucidação dos prazos e metas. Para isto, sugere-se a sua viabilidade, organizando-as a partir das prioridades demandadas pela comunidade escolar. À medida que a corporificação nos registros escolares não é viabilizada, silenciam-se as demandas dos sujeitos e, conseqüentemente, a realidade dos seus comportamentos.

Neste movimento, o documento evidencia com riquezas de detalhes o cenário e os aspectos teóricos inerentes da Educação Infantil, como por exemplo, o cuidado, a escuta, a alimentação, a higiene, a compreensão do letramento nessa etapa escolar e o panorama geral dos trabalhos/atividades desenvolvidas dentro e fora da escola. O planejamento, por si só, se baseia predominantemente pelo viés pedagógico, destacando-se enquanto dimensão política o seu ato político de escuta coletiva dos alunos e a consideração de seu lugar enquanto protagonista e não coadjuvante.

Embora o atual PPP do CREIR seja ressoado como uma ação primeira, cabe destacar que, independentemente da quantidade de suas versões, espera-se que este documento coletivo coexista não apenas para cumprir com as exigências da legislação, como de igual modo, se insurja na intencionalidade de definir estratégias coletivas para a avaliação do mesmo no sentido de promover o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Assim, nota-se a relevância de estarmos atentos à sua atualização para que o mesmo remeta com legitimidade a escola, através de sua essência e atribuições. Assim, o processo de elaboração, implementação e reelaboração do PPP torna-se fundamental visto que o envolvimento oportunizado às pessoas atuam na escola de forma direta, dando-lhes a sensação de pertencimento e de envolvimento com a instituição escolar (VASCONCELLOS, 2010).

Conclui-se, portanto, que apesar de salientar de forma satisfatória a *dimensão administrativo-organizacional* com o destaque da organização dos espaços escolares e a *dimensão didático-pedagógica* com as explicitações significativas do processo de ensino e aprendizagem, espera-se mais amplitude na *dimensão micropolítica* e na *dimensão sociocomunitária*.

Para ações de inferências insurgentes, na *dimensão micropolítica* anela-se como possibilidade a inclusão de evidências das relações interpessoais com toda a equipe de gestão, funcionários, alunos e familiares, para que se elucide assim o cenário do cotidiano que este é reveberado. Nesta consonância, sugre-se também a ampliação (e o registro desta) quanto a *dimensão sociocomunitária* por intermédio de uma comunicação ativa com a comunidade, bem como o seu entorno.

Ao longo do texto, é possível inferir certa inquietude por parte das famílias para o processo de alfabetização e letramento, sendo constatado com exatidão ao final do PPP por meio das considerações e contribuições dos responsáveis. Para possibilitar maior alinhamento com a comunidade, ao invés de simplesmente sinalizar que a Educação Infantil não alfabetiza, ou que a filosofia da escola se estabelece por projetos, sugere-se que no documento seja oportunizada uma orientação atenta, destacando as distintas possibilidades de ganhos no desenvolvimento e na aprendizagem por intermédio dessa abordagem pedagógica proposta.

Sugere-se, para isto, a iniciação de uma ação de monitoramento/acompanhamento do processo do PPP disposto, e dos resultados que até aqui foram obtidos. Para que dessa maneira, venha ser contemplado no registro o ato político e pedagógico que já é atuante cotidianamente. Medel (2008, p.2) destaca três grandes eixos relacionados à construção do PPP na LDBEN n.º 9.394/96, sendo estes designados pelo eixo da flexibilidade, relacionado à autonomia; o eixo da liberdade, pelo pluralismo de ideias concepções pedagógicas, e o eixo de avaliação, *que se refere ao monitoramento das ações*.

Desse modo, quanto às considerações da Equipe Gestora, destacam-se as seguintes percepções:

**Entendemos todo esse caminho como um grande exercício democrático que possibilitou ricas discussões, problematizações, tensões e enfrentamentos entre toda a equipe, considerando uma escuta cuidadosa às demandas das crianças e de seus familiares, até chegarmos no nosso primeiro Projeto Político-Pedagógico.** Diante dessa riqueza de encontros, desencontros, erros e acertos – desafios essenciais para reflexão crítica sobre a escola que queremos – coletamos, entre os anos de 2014 e 2017, registros de reuniões, documentos, propostas enviadas pelos servidores, troca de e-mails e materiais produzidos coletivamente em diferentes grupos. Esse processo de construção ganhou um material próprio, dividido em cinco volumes, e que se encontra arquivado em nossa escola. Sendo a primeira experiência do Colégio Pedro II na oferta da Educação Infantil, a produção desse documento se fez necessária e está sendo utilizada como base para a inserção desse segmento no Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II, que está em fase de conclusão, prevista para 2017. **A partir do vivido e na certeza de muito a construir ainda no não vivido, desejamos que o nosso Projeto Político-Pedagógico seja um norte para todos nós, mas também um ponto de partida para novos projetos.** Desejamos que ele seja o primeiro de muitos, já que acreditamos na transformação constante de nossas práticas a partir das reflexões críticas que buscamos diante da nossa escolha profissional. A escola está viva e cheia de vidas! E é vivendo intensamente e coletivamente nesse espaço e entre tantas vidas que nos constituímos e construímos um projeto com tantas mãos. (Grifo nosso - Equipe da Coordenação Setorial evidenciado no PPP do CREIR, 2017, p. 11)

Nesse ensejo, espera-se que as próximas atualizações do documento sejam reverberadas na articulação das demandas sociopolíticas e ambientais suscitadas pela sociedade para que se garanta a transformação social. Vinculado às políticas nacionais (por intermédio das diretrizes estaduais e municipais) a realidade da escola precisa ser considerada em todo o processo do Projeto Político-Pedagógico. Arelado a isto, as propostas de ações pedagógicas do CREIR precisam evidenciar os motivos que os levam a tratar a Educação Infantil pelo viés da Pedagogia de Projetos, e não pela perspectiva de uma educação bancária, por exemplo.

Infere-se, portanto, nesta pesquisa que, de forma transcendente, o Projeto Político-Pedagógico do CREIR não elucida com exatidão o reflexo que insurge no cotidiano da escola, bem como as suas ponderações políticas tão latentes. Mediante a essas circunstâncias, percebe-se o movimento democrático, porém com escassez de evidências ativas quanto à participação social entre a comunidade escolar. Sendo assim, destaca-se evidências de fragilidades na comunicação entre famílias e escola, e ausências de ponderações dos funcionários e a constatação de vivências coletivas dos sujeitos.

Diante disso, conclui-se que o modelo de planejamento é participativo, porém com traços normativos devido os excessivos elementos prescritivos registrados, salientando enquanto conflito (ainda assim com certa superficialidade) a relação da inquietude dos familiares quanto ao processo de letramento das crianças. Considerando, portanto, as três dimensões que este o

integra - Projeto, Político e Pedagógico, as aspirações salientadas nesta prima obra busca compreender a escola como um espaço formativo integral dos cidadãos, onde a organização do trabalho pedagógico é tida com amplitude pelo intermédio do PPP que funciona não somente como um plano de ação para o alcance de onde (e quando) esperam chegar, mas também uma demarcação identitária desta instituição de ensino como um espaço público feito para/com/junto ao público.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico do CREIR, enquanto planejamento coletivo, atua na materialização colaborativa e participativa de todos os agentes da instituição educativa dialogicamente, para que se possa assim distinguir a genuína identidade da comunidade escolar. Diante de ações cotidianas tão significativas em uma escola pública de referência, onde a gestão democrática de fato exala em ações pedagógicas com e entre os estudantes – diálogo, negociação, autonomia-, a possibilidade de analisar suas potencialidades e implicações mantem-se como algo continuamente convidativo, visto que a sociedade não se encontra estática, mas em constantes modificações e, conseqüentemente, novas necessidades.

Diante dessas novas realidades socioculturais e políticas, ao longo da análise optei por sintetizar em minúcias as implicações políticas e pedagógicas que norteiam a unidade escolar, tanto pelas minhas vivências dentro e fora de sala de aula, como pelo que é registrado e compartilhado, oficialmente, à comunidade. Embora haja grandes complexidades e desafios, conclui-se que, apesar da valorativa e convidativa riqueza cultural contida dentro dos muros do Centro de Referência de Educação Infantil do Colégio Pedro II, destaca-se a necessária evidenciação no que se refere às atuais configurações dispostas pelas questões sociopolíticas e ambientais, demandadas pela comunidade, como também pela sociedade como um todo.

Em contrapartida, observa-se que isto não ocorre de forma explícita especificamente no documento, requerendo-se assim uma atualização. Como afirma Gadotti (2000, p.71), "[...] construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos."

Neste exercício pleno da cidadania pela participação social na escola, se (re)constroem novos caminhos entre a sociedade civil e o Estado, de forma a promover novos rumos dos

sujeitos por meio de uma jornada coletiva, em que os objetivos dispostos de formação apregoam em interesses comuns. Instaurando-se nestas articulações, as complexidades políticas e epistemológicas que pairam (e estão presentes) no cotidiano escolar.

Dessa maneira, o caráter sociopolítico deve ser salientado, assim como o pedagógico, e explicitado, pois ambos não atuam de forma desassociada no ato educativo. Como afirma Paulo Freire, " a educação e um ato político". Nesta perspectiva, o debate sobre esta temática contribui na consideração do planejamento coletivo enquanto possibilidade de intervenção pedagógica e política das instituições de ensino, para que se possa, inclusive, propagar de que se e possível uma gestão democrática operante, que não é somente uma falácia, ou algo do imaginário social de educadores.

A realidade cotidiana da escola precisa ser considerada em seus escritos (elaboração e rotineira atualização), para que se possa elucidar a sua real reflexão enquanto uma escola potenciadora. Nisto, tendo por intencionalidade galgar o alcance de novas potências e possibilidades diante de algumas lacunas vislumbradas, como por exemplo, a divulgação deste espaço público como uma possibilidade de todos através de sua inserção por sorteio.

A organização do trabalho pedagógico, com a consideração das questões suscitadas pelo cotidiano escolar, se possibilita enquanto um instrumento valorativo para se alcançar o atendimento demandado pela comunidade escolar. Por meio de uma gestão compartilhada, todos gerem por meio do ato político – escuta e negociações. Como fora notado, muitos são os espaços coletivos – físicos e relacionais – possibilitado para o desenvolvimento integral.

No entanto, ao analisar a materialização destas realidades no plano disposto à sociedade, não é perceptível reconhecer toda riqueza e pluralidade que lhe é inerente. Apesar dos atos didático-pedagógicos e administrativos serem participativos entre os agentes no âmbito escolar, o plano apresenta-se de uma maneira prescritiva por meio da demasiada (e quase que exclusiva) elucidação de princípios normativos legais e filosóficos.

De fato, tais princípios necessitam reger e serem lucidados na unidade escolar, o ponto de atenção instaura-se quando outras questões, tão importantes quanto, não são salientadas; e quando são, percorrem em uma certa superficialidade, a saber, destaco a abrangência dada a consideração de letramento que é realidade no CREIR. Mesmo sendo, visivelmente, uma dor inerente aos familiares, penso que poderia ser mais esmiuçado esta questão no documento a fim de que se venha ser partilhado com a comunidade as ações benéficas que este possibilita ao desenvolvimento das crianças pequenas, por exemplo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Nº 9394/96.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (CREIR). **PPP 2017** Disponível:<<http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/p/ppp-2017.html>> Acesso em: 18 de abril de 2020.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERNÁNDEZ, Silvina Julia. **Modelos de Planejamento e Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública**. In: MOEHLECKE, S.; AMARAL, D.P.; FERNÁNDEZ, S.J. (orgs.). História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino público do Rio de Janeiro. Curitiba: CRV.
- FREIRE, Paulo. **Mais do que nunca: uma biografia filosófica** /Walter Kohan. – 1. ed. – Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **"Pressupostos do projeto pedagógico"**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., Anais... Brasília: MEC, 1994
- GOHN, M.G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. São Paulo, Cortez, 2007. Caps. 5, 6 e 7. Págs. 83 a 114.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATUS, C. **Adeus, Senhor Presidente. Planejamento, antiplanejamento e governo**. Recife: Litteris, 1989. Págs. 19-56.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- MEDEL, C. R. M. de A. **Projeto Político Pedagógico - construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma P.A. "**Escola, currículo e ensino**". Ira: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) Escola fundamental: Currículo e ensino. Campinas, Papirus, 1991.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. 3º ed. SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_ (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 20ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.





**COLÉGIO PEDRO II**

CENTRO DE REFERÊNCIA  
EM EDUCAÇÃO INFANTIL  
REALENGO

MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**



# PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CENTRO DE REFERÊNCIA  
EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO



2017

**ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CREIR (2017)**



**COLÉGIO PEDRO II**  
CENTRO DE REFERÊNCIA  
EM EDUCAÇÃO INFANTIL  
REALENGO

**MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO**



# **PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO**

**MICHEL TEMER**  
*Presidente da República*

**JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO**  
*Ministro da Educação*

DIREÇÃO GERAL DO COLÉGIO PEDRO II

**OSCAR HALAC**  
*Reitor*

**ELIANA MYRA**  
*Pró-Reitora de Ensino*

**LEDA CRISTINA DE FREITAS MIRANDA PARENTES ALÓ**  
*Direção geral do Ensino Fundamental (Anos iniciais) e da Educação Infantil*

RIO DE JANEIRO  
OUTUBRO DE 2017

**AUTORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO  
(2014-2017)**

Coordenadora Setorial:

**Cristiane Gomes De Oliveira** (2014-2017)

Coordenadora Adjunta Administrativa:

**Marilene Bezerra** (2014-2017)

Coordenadoras Adjuntas Pedagógicas:

**Cristina Sperle** (2014)

**Katia Bizzo Schaefer** (2015-2017)  
(2014 - Orientadora Pedagógica)

Coordenadora Pedagógica de Projetos:

**Liana Borba dos Santos** (2015-2017)  
(2014 – prof. Ed. Infantil)

Orientadoras Pedagógicas:

**Gabriela Scramingnon** (2014-2017)

**Maria Clara Santiago Camões** (2015-2017)  
(2014 – Coord. Pedag. Projetos)

Chefe do Departamento de Educação Infantil:

**Alessandra Piedras** (2016-2017)  
(2014-2015 – prof.<sup>a</sup> Ed. Infantil)

Coordenadoras Pedagógica de Artes Visuais:

**Erika Njaime** (2014-2016)  
**Raquel Teixeira de Souza** (2016-2017)

Professoras de Artes Visuais:

**Ana Paula Fernandes** (2015-2017)  
**Sharlene Braga Pereira** (2014)

Coordenadora Pedagógica de Ed. Física:

**Cíntia Ramos** (2014-2017)

Professores de Educação Física:

**Bruna Oliveira Muniz** (2014)  
**Carla Veronica Cesar Trigo** (2016-2017)  
**Cristiane Magali de Deus** (2017)  
**Elaine Cristina De Souza** (2014-2016)  
**Gizelle Barbosa** (2014)  
**Luciana Antunes Bilitario** (2016-2016)  
**Marcos Frank Dos Santos** (2015-2016)  
**Raphael Yuri de Oliveira** (2017)  
**Tatiana De Freitas** (2014-2015)

Coordenadores Pedagógica de Ed. Musical:

**Ronaldo Cotrim** (2017)  
(2014-2016 – Prof. Ed. Musical)  
**Wasti Ciszewski** (2014-2016)

Professora de Educação Musical:

**Sueli Faria** (2017)

Coordenadora Pedagógica de Informática Educativa:

**Aline Musse** (2014-2017)

Professora de Informática Educativa:

**Angélica Moraes** (2014-2017)

Coordenadora do Núcleo de Atendimento às  
Pessoas com Necessidades Específicas:

**Cintia Tavares Ferreira** (2017)

Professores de Educação Infantil:

**Amanda de Lima** (2015-2017)  
**Ana Carolina Lacorte Lima** (2015-2016)  
**Ana Carolina Martins** (2014-2017)  
**Ana Carolina Oliveira da Silva** (2016-2017)  
**Bianca Brandão** (2015-2016)  
**Camila Barros** (2014-2017)  
**Camila da Silva Perrotta** (2017)  
**Camila Machado** (2014-2017)  
**Carolina de Alencar** (2016)  
**Carolina Gomes de Sousa** (2014 e 2017)  
**Cristiane Susano** (2015-2016)  
**Cristina Macedo** (2014-2017)  
**Gabrielle Barroso** (2016)  
**Danielle Pereira de Britos** (2014)  
**Débora Cristina Cruz** (2014-2015)  
**Débora do Carmo** (2017)  
**Debora Sabina Geraldo** (2016-2017)  
**Denise Martins Dutra Maia** (2016-2017)  
**Fernanda Caldeira** (2015-2016)  
**Fernanda Vendas** (2014-2017)  
**Geane Cristina da Silva de Oliveira** (2014)  
**Jisele de Oliveira** (2015-2016)  
**Karin Cristina de Albuquerque Braz** (2014)  
**Kelsiane Mattos** (2014-2017)  
**Leilane Martins da Silva** (2015-2016)  
**Letícia Santos da Cruz** (2014)  
**Luciana Hallak Paulo** (2014)  
**Luciana Monsorens** (2014-2017)  
**Luciana Mota** (2016-2017)  
**Lucidalva Silva** (2014-2017)  
**Luísa Andries** (2015-2017)  
**Marcia Cristina Porto Caldas** (2014)  
**Natália Bernardo Quaresma** (2015-2016)  
**Patrícia do Nascimento Campos** (2014)  
**Pablo de Faria** (2014-2017)  
**Patricia de Vasconcellos** (2014)  
**Rafaela Rodrigues** (2014-2016)  
**Rafaela Souza De Barros** (2015-2016)  
**Raquel Marina do Nascimento** (2017)  
**Raquel Monteiro Alberto Moraes** (2014)  
**Renata França** (2015-2016)  
**Renata Machado** (2014-2017)  
**Rodrigo Ruan Merat Moreno** (2014)  
**Rosana Ferreira** (2016-2016)  
**Tatiana Mello** (2014-2017)  
**Tatiane Fernandes** (2016-2017)  
**Thamyres Leal** (2016-2017)  
**Vânia Pascoal** (2015)  
**Vera Lucia Moura** (2014-2017)

**CONTINUAÇÃO) AUTORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO  
(2014-2017)**

Chefes do SESOP:

**Letícia da Silva** (2016-2017)  
**Marcia Farias Mamede** (2014)

Técnicos do SESOP:

**Amanda De Araújo** (2016-2017)  
**André Ricardo Marcelino** (2014-2015)  
**Tatiana Nóbrega** (2014-2017)

Assistente em Administração no SESOP:

**Joelma Santos** (2017)  
**Tuane Silva** (2016)

Prefeito:

**Nevilson Rodrigues** (2015-2017)  
(2014 – Assistente de Aluno)

Chefes do SGP:

**Ingrid Mendes** (2015-2017)  
(2014 – Secretaria Escolar)

Chefe da Secretaria Escolar:

**Rosania Richa** (2014-2017)

Secretárias Administrativas:

**Dircélia Duarte** (2014-2017)  
**Raquel Steger** (2014-2017)  
**Rosania Araújo** (2014-2017)  
**Vanessa Ribas** (2015-2017)  
(2014-2015 - chefe SGP)

Assistentes de Alunos:

**Anick Nascimento** (2014-2017)  
**Bárbara Rosana Santos** (2014-2017)  
**Ednea Souza** (2014-2016)  
**Francisca da Silva** (2014-2016)  
**Michel Soares** (2016-2017)  
**Ruth Machado** (2014-2016)  
**Valéria Ferreira** (2014-2017)

Auxiliares de biblioteca:

**Fernanda de Souza** (2016-2017)  
**Natália Moraes** (2014-2017)

## **HINO DOS ALUNOS DO COLÉGIO PEDRO II**

Música: Francisco Braga / Letra: Hamilton Elia

*Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande e brilhante Nação.  
Nosso passo constante e seguro rasga estradas de luz na amplidão.  
Nós sentimos, no peito, o desejo de crescer, de lutar, de subir.  
Nós trazemos no olhar o lampejo de um risonho fulgente porvir.*

*Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência,  
O livro é nosso escudo e arma a inteligência.  
Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema  
“Buscamos no saber a perfeição suprema”.*

*Estudaram aqui brasileiros de um enorme e subido valor.  
Seu exemplo seguí, companheiros, não deixemos o antigo esplendor.  
Alentemos, ardente, a esperança de buscar, de alcançar, de manter,  
No Brasil, a maior confiança que só pode a ciência trazer.*

*Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência,  
O livro é nosso escudo e arma a inteligência.  
Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema  
“Buscamos no saber a perfeição suprema”.*

### **TABUADA**

*Ao Pedro II, tudo ou nada?  
Tudo!  
Então como é que é?  
Tabuada!  
Três vezes nove, vinte e sete.  
Três vezes sete, vinte e um.  
Menos doze ficam nove.  
Menos oito fica um!  
Zum! Zum! Zum!  
Paratibum!  
Pedro II!*

## **HINO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CREIR**

Música construída pelas crianças das turmas do GIII em 2014, mediadas pelos professores de Educação Musical, Wasti Ciszewski e Ronaldo Cotrim.

*Somos amigos, somos um time  
Pedro II está no meu coração  
No pátio da escola a gente vai brincar  
E junto com os professores nós vamos estudar*

*A nossa escola é muito legal,  
A nossa escola é genial  
A nossa escola parece um diamante  
Nossa escola é brilhante parece um diamante  
Ela é gigante igual um castelo grande*

*A nossa escola é muito legal,  
A nossa escola é genial  
A nossa escola parece um diamante*

*Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto  
Amigos pra sempre, nada vai nos separar*

*A escola está no meu coração  
Com toque de brilho que nem um diamante  
Nós podemos brincar, ler e correr  
E nunca vamos nos separar*

*Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto  
Amigos pra sempre, nada vai nos separar*

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>I</b>	<b>O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO (CREIR) ....</b>	<b>12</b>
	1.1 Apresentação e histórico do CREIR.....	12
	1.2 As crianças atendidas pelo CREIR.....	14
	1.3 Equipe de trabalho do CREIR .....	15
	1.4 O espaço físico do CREIR.....	16
<b>II</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO COLÉGIO PEDRO II .....</b>	<b>18</b>
	2.1 Prerrogativas legais para a oferta de Educação Infantil .....	18
	2.2 Diretrizes curriculares para a prática pedagógica no CREIR .....	19
	2.3 Espaços e instrumentos de comunicação e diálogo com a comunidade escolar .....	20
	2.4 A docência na Educação Infantil: relações e formação em serviço.....	21
	2.5 Formação continuada .....	23
<b>III</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>25</b>
	3.1 Questões éticas, estéticas e políticas.....	26
	3.2 Eixos norteadores: interações e brincadeiras.....	26
	3.3 Infância.....	27
	3.4 Currículo e experiência .....	28
	3.5 Avaliação .....	29
<b>IV</b>	<b>PRINCÍPIOS DO PROJETO EDUCATIVO .....</b>	<b>31</b>
	4.1 O cuidado.....	31
	4.1.1 O cuidado com o outro.....	32
	4.1.2 Acolhimento e cuidado.....	33
	4.1.3 O cuidado com a higiene e a alimentação.....	34
	4.1.4 O cuidado com o espaço e com os materiais .....	35
	4.2 Escuta .....	35
	4.3 Integração: áreas e linguagens diversas .....	36
<b>V</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>38</b>
	5.1. Cotidiano do trabalho pedagógico.....	38
	5.1.1. Planejamento.....	39
	5.1.2. Organização do tempo.....	40
	5.2. Projetos.....	42
	5.2.1. Proposta de integração do GV com o 1º ano do Ensino Fundamental .....	44
	5.3. A Educação Infantil: um conteúdo a descobrir? .....	45
	5.3.1. Cada coisa a seu tempo e um lugar a definir: encontros e intencionalidades na Educação Infantil .....	46
	5.3.2. Para os encontros e viagens: combinados coletivos .....	47

5.3.3. Desbravadores leitores do mundo: sobre o que se interessam? .....	47
<b>5.4 Ações inclusivas .....</b>	<b>52</b>
<b>5.5 Avaliação: documentação e registro .....</b>	<b>52</b>
5.5.1. Instrumentos de avaliação das crianças.....	53
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO: CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A PRIMEIRA VERSÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CREIR .....</b>	<b>58</b>



## **SIGLAS**

CART	Conselho de Alunos Representantes de Turma
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
COC	Conselho de Classe
COPAS	Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial
CPII	Colégio Pedro II
CREIR	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
CRR	Conselho de Responsáveis Representantes
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GIII	Grupamento III
GIV	Grupamento IV
GV	Grupamento V
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
UEIR	Unidade de Educação Infantil Realengo
PI	Planejamento Integrado
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
RCP	Reunião de Coordenação Pedagógica
RGP	Reunião Geral de Projetos
RPG	Reunião de Planejamento Geral
RPS	Reunião de Planejamento Semanal
RR	Reunião de Responsáveis
SESOP	Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica
SGP	Setor de Gestão de Pessoas

## **FIGURAS**

Figura 01: Fachada do CREIR .....	s/n
Figura 02: Maria Eduarda – 5 anos .....	10
Figura 03: João – 3 anos.....	12
Figura 04: Sarah – 5 anos.....	18
Figura 05: Anita Liberdade – 6 anos “Eu gosto de ajudar os professores” .....	22
Figura 06: Lara – 3 anos .....	25
Figura 07: Nicolý – 4 anos.....	31
Figura 08: Valentina – 4 anos .....	38
Figura 09: Lorena – 5 anos .....	55

## APRESENTAÇÃO



Figura 02: Maria Eduarda – 5 anos<sup>1</sup>

O nosso projeto político-pedagógico foi produzido por muitas mãos, na intenção de elaborarmos, em conjunto, as diretrizes que norteiam nossa prática no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Iniciamos sua elaboração em janeiro de 2014, quando uma nova equipe estava se formando, sendo a primeira com quadro de professores efetivos da Educação Infantil. A nossa equipe também foi se constituindo com os antigos professores contratados que já estavam na nossa escola desde 2012, e novos professores de Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa, além da equipe técnico-administrativa que também chegava para compor o nosso quadro de servidores.

Diante de tantos profissionais que traziam suas experiências de vida de outros locais de trabalho, das crianças que chegavam com seus sorrisos para viverem intensamente seus dias conosco e seus familiares que buscavam entender nossa proposta e estabelecer parceria na educação das crianças, precisamos unir esforços para pensarmos qual projeto de Educação Infantil queríamos construir coletivamente, no âmbito do Colégio Pedro II. Foi assim que aproveitamos os momentos de diversas reuniões com a equipe, com os familiares e com as próprias crianças para sistematizarmos informações, sugestões, filosofias educacionais e negociações que se efetivavam no nosso cotidiano escolar.

Para essa sistematização e coordenação geral da construção deste documento, a equipe de Coordenação Setorial, as Orientadoras Pedagógicas e a Coordenadora de Projetos estiveram à frente do processo, contando com as contribuições e com a parceria da Diretora Geral do Ensino

---

<sup>1</sup> As imagens apresentadas ao longo do documento foram disponibilizadas pelas crianças para ilustrar o Projeto Político-Pedagógico.

Fundamental (anos iniciais) e Educação Infantil, prof.<sup>a</sup> Leda Aló, que também esteve à frente na implantação da Educação Infantil no Colégio Pedro II.

Entendemos todo esse caminho como um grande exercício democrático que possibilitou ricas discussões, problematizações, tensões e enfrentamentos entre toda a equipe, considerando uma escuta cuidadosa às demandas das crianças e de seus familiares, até chegarmos no nosso primeiro Projeto Político-Pedagógico. Diante dessa riqueza de encontros, desencontros, erros e acertos – desafios essenciais para reflexão crítica sobre a escola que queremos – coletamos, entre os anos de 2014 e 2017, registros de reuniões, documentos, propostas enviadas pelos servidores, troca de e-mails e materiais produzidos coletivamente em diferentes grupos. Esses processo de construção ganhou um material próprio, dividido em cinco volumes, e que se encontra arquivado em nossa escola.

Sendo a primeira experiência do Colégio Pedro II na oferta da Educação Infantil, a produção desse documento se fez necessária e está sendo utilizada como base para a inserção desse segmento no Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II, que está em fase de conclusão, prevista para 2017.

A partir do vivido e na certeza de muito a construir ainda no não vivido, desejamos que o nosso Projeto Político-Pedagógico seja um norte para todos nós, mas também um ponto de partida para novos projetos. Desejamos que ele seja o primeiro de muitos, já que acreditamos na transformação constante de nossas práticas a partir das reflexões críticas que buscamos diante da nossa escolha profissional. A escola está viva e cheia de vidas! E é vivendo intensamente e coletivamente nesse espaço e entre tantas vidas que nos constituímos e construímos um projeto com tantas mãos.

Convidamos todos e todas a conhecê-lo no contexto vivo, intenso e potente de nossa escola.

Com carinho,

Equipe da Coordenação Setorial,

Em setembro de 2017.

  
**Cristiane Gomes de Oliveira**

Cristiane Oliveira  
Coordenadora Setorial  
Mat.: 1643357  
CP11- Unid. Ed. Infantil

  
**Marilene Maria Bezerra**

Marilene Maria Bezerra  
Diretora Administrativa  
SIAPE: 0122695-2  
CP11-UEI

  
**Katia S. A. Bizzo Schaefer**

KATIA DE SOUZA E ALMEIDA BIZZO SCHAEFER  
Coordenadora Pedagógica  
SIAPE 01885676-4  
CP11 - UEI

## I O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO (CREIR)

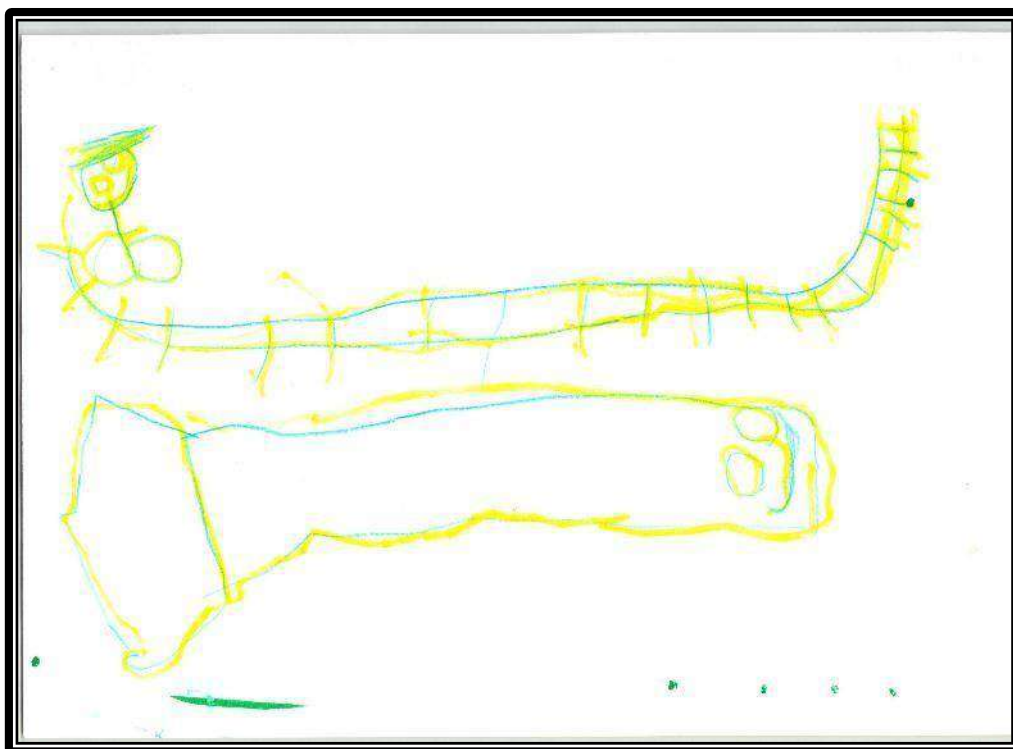


Figura 03: João – 3 anos

### **1.1 Apresentação e histórico do CREIR**

Em agosto de 2006, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e o Ministro da Educação, Fernando Haddad, inauguraram a Unidade Escolar Realengo do Colégio Pedro II (CPII). Na época, a oferta se restringia ao Ensino Médio e ao Ensino Médio integrado. Em discurso proferido à comunidade presente, o Presidente da República confiou à Direção-Geral o desafio de transformar a Unidade Escolar Realengo do Colégio Pedro II em um Centro de Referência da Educação Básica. Considerava importantíssima a possibilidade de oferecer uma escola de reconhecida excelência aos moradores da região de Realengo e adjacências, os quais experienciavam uma situação de carência de espaços educacionais e culturais.

Em 2010, a então Unidade Escolar Realengo II passou a atender estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e foi criada a Unidade Escolar Realengo I, ofertando o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. No mesmo ano, a então Diretora-Geral do Colégio Pedro II, Prof.<sup>a</sup> Vera Maria Ferreira Rodrigues, solicitou à Diretoria de Ensino a elaboração de um projeto para a implementação da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Objetivava-se a participação no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Este projeto explicitou os motivos pelos quais o Colégio Pedro II desejava ampliar sua atuação em mais uma etapa da Educação Básica, assim como justificou a opção pelo complexo escolar Realengo para a construção da primeira unidade de Educação Infantil no CPII. A escolha

do *campus* Realengo foi motivada pela disponibilidade de espaço físico e pelo diagnóstico socioeconômico efetuado no local, que permeou a opção pela oferta de vagas públicas para Educação Infantil nessa região.

As atividades da Educação Infantil em Realengo foram iniciadas em 26 de março de 2012, com um total de 10 turmas, compostas por crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, divididas em dois turnos (manhã e tarde). Pouco tempo depois, no início de maio, o então Ministro da Educação, Aluizio Mercadante, inaugurou oficialmente o complexo escolar Realengo, que então oferecia 466 vagas na Unidade Escolar Realengo I direcionadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante seus dois primeiros anos de funcionamento, a gestão da Educação Infantil esteve sob a responsabilidade da Direção e Equipe Técnica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No final de 2013, o reitor Oscar Halac criou a Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR), através da portaria nº 2.331, de 20 de dezembro de 2013, e designou uma Coordenação Setorial para a Educação Infantil, com o intuito de garantir autonomia na gestão e o cuidado e a atenção necessários às especificidades das crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, atendendo aos preceitos do MEC pertinentes à qualidade na oferta desta etapa da Educação Básica.

Nesta mesma época, professores oriundos do primeiro concurso para a Educação Infantil no Colégio Pedro II passaram a compor o quadro de servidores da UEIR. Até então, uma maioria de professores contratados atuava na Educação Infantil, junto a docentes concursados do Ensino Fundamental. Quanto aos professores de Linguagens Especializadas (Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa), também foi em dezembro de 2013 que a UEIR recebeu uma nova equipe de professores efetivos, podendo completar o quadro de professores e coordenadores de cada linguagem, dentro dos moldes já existentes no Colégio Pedro II.

No segundo trimestre de 2014, a UEIR passou a atender crianças de 3 (três) anos, como previa seu projeto original.

Em 2016, a UEIR foi extinta e, na mesma data, instituído o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), através da portaria nº 3.031, de 03 de outubro de 2016, mantendo a estrutura administrativa vinculada à Reitoria do Colégio Pedro II e absorvendo de forma automática toda a estrutura organizacional da UEIR, desde o espaço físico até o quadro de pessoal.

O ingresso de todas as crianças, desde sua fundação, ocorre através de sorteio. Em acordo com orientações presentes na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5 de 2009, que dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para a inscrição nas turmas de crianças de três, quatro e cinco anos na Educação Infantil, as crianças precisam completar as idades mencionadas até 31 de março do ano letivo do ingresso.

## 1.2 As crianças atendidas pelo CREIR

O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo atende à 168 crianças, funcionando em dois turnos: o 1º turno funciona no horário de 7:15 às 11:45 e o 2º turno das 13:15 às 17:45. As crianças estão distribuídas em 12 turmas, da seguinte forma:

Grupamento/idade	Turno da manhã	Turno da tarde
<b>Grupamento III (GIII) 3 a 4 anos</b>	Turma 31 – 12 crianças	Turma 32 – 12 crianças
<b>Grupamento IV (GIV) 4 a 5 anos</b>	Turma 41 – 12 crianças Turma 43 – 12 crianças Turma 45 – 12 crianças	Turma 42 – 12 crianças Turma 44 – 12 crianças Turma 46 – 12 crianças
<b>Grupamento V (GV) 5 a 6 anos</b>	Turma 51 – 18 crianças Turma 53 – 18 crianças	Turma 52 – 18 crianças Turma 54 – 18 crianças
<b>Total geral 168 crianças</b>	<b>84 crianças</b>	<b>84 crianças</b>

Como pode ser observado, as crianças são agrupadas por meio de uma categorização etária. Contudo, a proposta do trabalho é potencializar o desenvolvimento amplo e, por isso, considera-se a importância da interação com o *outro*, a fim de oportunizar múltiplas aprendizagens. Nesse sentido, as turmas têm a rotina organizada de forma que estabeleçam contato com crianças de faixas etárias diversas, em contextos de brincadeiras no pátio, passeios, oficinas e projetos de integração.

Entre 2012 e 2016, as turmas eram nomeadas de forma diferente: Grupamento I para crianças de 3 a 4 anos; Grupamento II para crianças de 4 a 5 anos; e Grupamento III para crianças de 5 a 6 anos. Em 2017, propusemos renomear os grupamentos, de forma que sua numeração dialogasse com as faixas etárias em questão, facilitando, então, o entendimento do nome de cada grupamento, como exposto no quadro anterior.

O ingresso das crianças na instituição ocorre por meio de sorteio público anual, cujos critérios de inscrição são divulgados na página oficial do Colégio Pedro II<sup>2</sup>, especialmente para os Grupamentos III (crianças de 3 anos no início do ano) e IV (crianças de 4 anos no início do ano), já que as turmas do Grupamento V (crianças de 5 anos no início do ano) são compostas pelas crianças provenientes do próprio CREIR. Para estas últimas turmas, o sorteio apenas ocorre no caso de vagas ociosas, decorrente da saída de alguma criança que comporia este grupamento.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da comunidade atendida pelo CREIR, observamos que é composta por famílias provenientes de diferentes localidades, e diferentes realidades de renda familiar e de acesso a bens de consumo. Dados coletados anualmente pelo SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica) são utilizados para compor um quadro

<sup>2</sup> Disponível em: <www.cp2.g12.br>.

socioeconômico e cultural da comunidade atendida, e estão disponíveis para consulta pelos interessados.

### 1.3 Equipe de trabalho do CREIR

A equipe de profissionais que atuam no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo é composta por professores, servidores técnico-administrativos e funcionários prestadores de serviços terceirizados, como limpeza, vigilância, portaria, alimentação e manutenção. A seguir, disponibiliza-se o quadro com a estrutura de setores nos quais os servidores estão lotados, referente ao ano letivo de 2017:

<b>Coordenadora Setorial</b>
<b>Coordenadora Adjunta Administrativa</b>
<b>Coordenadora Adjunta Pedagógica</b>
<b>Coordenadora Pedagógica de Projetos</b>
<b>Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)</b>
<b>Coordenadora Pedagógica de Artes Visuais</b>
<b>Coordenadora Pedagógica de Educação Física</b>
<b>Coordenador(a) Pedagógico(a) de Educação Musical</b>
<b>Coordenadora Pedagógica de Informática Educativa</b>
<b>Orientadoras Pedagógicas</b>
<b>Chefe do Setor de Educação, Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP)</b>
<b>Técnicos do Setor de Educação, Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP)</b>

<b>Chefe do Setor de Gestão de Pessoas (SGP)</b>
<b>Chefe de Secretaria</b>
<b>Técnicos de Secretaria</b>
<b>Prefeito</b>
<b>Assistentes de alunos</b>
<b>Auxiliares de biblioteca</b>

<b>Professores de Educação Infantil</b>
<b>Professores de Artes Visuais</b>
<b>Professores de Educação Física</b>
<b>Professores de Educação Musical</b>
<b>Professores de Informática Educativa</b>

<b>Profissionais contratados:</b>
<b>Cozinheiras</b>
<b>Equipe de limpeza</b>
<b>Porteiros</b>
<b>Vigilantes</b>
<b>Técnicos de manutenção</b>

## 1.4 O espaço físico do CREIR

O CREIR foi construída no escopo do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)<sup>3</sup>, um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. Está em acordo, assim, com os parâmetros de infraestrutura para instituições de Educação Infantil.

A escola está situada no complexo escolar Realengo do Colégio Pedro II, ocupa um terreno plano e possui pavimento único. É composta de pátio coberto e uma área externa descoberta, com áreas pavimentadas e gramadas e chuveirões instalados, para banho de sol e atividades ao ar livre.

No entorno do pátio há 6 (seis) salas de referência dos grupamentos, das quais 3 (três) possuem banheiros com chuveiros, pias e sanitários adequados às faixas etárias. Uma turma do grupamento IV e todas do grupamento V utilizam o banheiro feminino e masculino de uso exclusivo para as crianças com acesso pelo pátio coberto. Todas as salas de referência das turmas possuem acesso a um solário (área descoberta que pode ser utilizada para banho de sol e atividades diversas).

A escola dispõe, ainda, de 4 (quatro) salas neste entorno, utilizadas pelas equipes de Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa. Os materiais e equipamentos de Educação Física são guardados em sua sala e as atividades são desenvolvidas em diferentes espaços do CREIR, além de alguns equipamentos e estruturas do Complexo Desportivo e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, próximos ao CREIR.

No pátio, há também um banheiro com chuveiro, pia e sanitário adaptados para deficientes físicos. Ao lado, encontra-se a sala dos servidores, utilizada para a realização de reuniões. Ainda com acesso pelo pátio coberto, há uma pequena sala de acolhimento, onde os Assistentes de Alunos ficam disponíveis para as demandas de apoio às necessidades das crianças durante os horários de entrada, saída, refeições e desenvolvimento de demais atividades cotidianas.

As refeições são preparadas e servidas em cozinha e refeitório próprios da unidade, com mobiliário e utensílios apropriados para a faixa etária e o cardápio preparado segundo orientações da Seção de Nutrição Escolar do Colégio Pedro II, atendendo com atenção às especificidades da Educação Infantil. Anexados à cozinha, encontram-se a área de serviço e vestiários dos funcionários.

Os setores administrativo e técnico-pedagógico estão concentrados em uma pequena construção situada no entorno do pátio coberto, em 3 (três) salas independentes, mas interligadas pela área da Recepção: Secretaria Acadêmica – na qual também se encontra o Serviço de Gestão de Pessoas (SGP); a Orientação Pedagógica, Coordenação Pedagógica de Projetos e Serviço

---

<sup>3</sup> <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12317:programa-nacional-de-reestrutacao-e-aparelhagem-da-rede-escolar-publica-de-educacao-infantil-proinfancia>>. Visitado no dia 30/05/2016.



Educacional de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP); e Coordenação Setorial (Direção Geral do CREIR). O almoxarifado e os banheiros (masculino e feminino) de uso exclusivo dos servidores também estão situados neste prédio. Os adultos visitantes utilizam um banheiro próprio, construído ao lado desta estrutura.

Na frente-lateral da construção que conjuga o setor administrativo e técnico-pedagógico do CREIR há um jardim e espaço destinado ao acolhimento dos responsáveis que levam e buscam as crianças diariamente. Este espaço também tem finalidade pedagógica, podendo ser utilizado pelas crianças nas propostas escolares, quando acompanhadas por seus professores.

O CREIR possui um estacionamento para os servidores que trabalham na unidade. Ele se situa ao lado dos *campi* Realengo I e Realengo II e, juntos, ocupam a área do Colégio Pedro II em Realengo. O portão de entrada/saída do CREIR é o mesmo do Complexo Esportivo de Realengo II, já que o CREIR ainda não tem um portão próprio.

Em cada turma há um acervo de livros de literatura infantil, mantendo os espaços organizados para a leitura, conforme instruções da publicação *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, “equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças” (BRASIL, 2009d, p. 51), compondo cantos de leitura. Há também uma sala de leitura, denominada Floresta de Livros (nome escolhido pelas crianças e votado por toda a equipe), para propiciar um ambiente acolhedor, com maior diversidade de materiais e mobiliários que permitem atender as turmas do CREIR.

## II A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO COLÉGIO PEDRO II



Figura 04: Sarah – 5 anos

### **2.1 Prerrogativas legais para a oferta de Educação Infantil**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina a educação como “direito de todos e dever do Estado”, sendo, por inclusão, direito das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988). Especificamente, o inciso IV, do artigo 208, afirma pela primeira vez o atendimento a essas crianças em creches e pré-escolas na legislação brasileira.

Em 1990, a Lei nº 8069 instituiu o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, que reafirmou, em seu artigo 53, o direito ao “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990).

Tanto a Constituição quanto o ECA, portanto, determinam não só o direito à educação como a garantia do atendimento às crianças entre 0 e 6 anos na esfera educacional. Estabelecem, ainda, diretrizes e normas essenciais para o desenvolvimento de políticas de garantia à Educação Infantil em instituições de ensino e de políticas integradas para a infância. Com a publicação da Lei nº 9.394, em 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passou a ser responsabilidade dos sistemas municipais de ensino e considerada como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Ministério da Educação homologou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1999a). Data desse mesmo ano o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), identificado como Parecer CNE/CEB, nº 002/99 (BRASIL, 1999b).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 deu nova redação ao artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, incluindo, por conseguinte, a Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica (BRASIL, 2009a). Neste mesmo ano, o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 (BRASIL, 2009b) apresentou uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), posteriormente fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009<sup>4</sup> (BRASIL, 2009c).

## **2.2 Diretrizes curriculares para a prática pedagógica no CREIR**

As DCNEI de 2009 apresentam uma concepção de currículo pensado e estruturado na criança, definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009c, Art. 4º)

Em acordo com tal entendimento, as crianças são vistas como cidadãos de direitos, agentes e protagonistas de seu processo educativo, o que inclui o currículo que se articula ao cotidiano do CREIR. Um currículo que se traduz como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009c, Art. 3º)

Propõe-se, assim, a construção de currículos integrados que se traduzem em experiências que acontecem no cotidiano. Currículo é tanto um caminho que percorremos como o corpo que o percorre. Alguns afirmam que currículo e cotidiano são uma e a mesma coisa; outros afirmam sua distinção e as diversas formas através das quais se relacionam. As duas perspectivas convidam a pensar e se traduzem em processos dinâmicos que emergem do cotidiano da Educação Infantil e dos corpos que o habitam, todavia, orientados por políticas públicas.

---

<sup>4</sup> A Resolução nº 5 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c) e o parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) foram incluídos em uma única publicação, em 2013, que reuniu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

As DCNEI (BRASIL, 2009c) afirmam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

- I** – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II** – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III** – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV** – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- V** – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI** – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII** – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII** – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX** – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X** – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI** – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII** – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (Art. 9º)

### **2.3 Espaços e instrumentos de comunicação e diálogo com a comunidade escolar**

- *Blog do CREIR*<sup>5</sup> – existe um blog exclusivo do CREIR, disponível na página institucional do Colégio Pedro II. Nele, incluímos as principais informações, como calendário do ano letivo, principais circulares, divulgação de algumas atividades realizadas, eventos do CREIR etc.

- *E-mails e agenda escolar* – canais diretos de informação família-escola-família e incentivamos a utilização dos mesmos.

- *Conselho de Alunos Representantes de Turma (CART)* – é um canal de participação e escuta das crianças.

- *Conselho de Classe (COC)* – ocorre ao final de cada trimestre, como etapa do processo de avaliação, com olhar para as questões individuais de cada criança, questões de cada grupo e

<sup>5</sup> Disponível em <<http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/>>.

do processo educativo de uma forma mais ampla. Acontece por turno, com a presença dos professores, equipe de direção/coordenação setorial, coordenadores e orientadores pedagógicos, SESOP, assistentes de alunos e funcionários, com registros em ata.

- *Reunião de Planejamento Geral (RPG)* – encontro dos servidores do CREIR para tratar do cotidiano escolar, discussões sobre projeto pedagógico, planejamento de eventos etc.

- *Reunião de Planejamento Semanal (RPS)* – encontro dos docentes, coordenadores e orientadores pedagógicos para discutir, refletir, elaborar e compartilhar questões do cotidiano escolar e outras demandas institucionais, com a participação do SESOP.

- *Planejamento Integrado (PI)* – encontro das duplas de docentes do Departamento de Educação Infantil para planejar e avaliar o trabalho escolar de suas turmas. Contemplar todos<sup>6</sup> os professores da mesma turma neste momento ainda é um desafio.

- *Reunião Geral de Projetos (RGP)* – encontro dos docentes para discutir os projetos de cada turma.

- *Colegiado Departamental* – encontro das equipes de cada departamento para discutir e definir demandas políticas e pedagógicas.

- *Reunião de Coordenação Pedagógica (RCP)* – esta reunião é quinzenal, alternando com a reunião do Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial (COPAS), mediada pela Coordenadora de Projetos, e nela os coordenadores de Linguagens Especializadas se reúnem com os Orientadores Pedagógicas da Educação Infantil para compartilhar as questões do cotidiano escolar de todas as turmas do CREIR.

- *Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial (COPAS)* – este Conselho é deliberativo, presidido pela Coordenadora Setorial e conta também com a presença dos Coordenadores de Linguagens Especializadas, Orientadores Pedagógicos, Coordenador Geral de Projetos, Chefe de Secretaria e do SESOP. Os membros do Conselho representam sua equipe de servidores e levam as questões, sugestões e demandas deles para auxiliar nas decisões em questão.

- *Reuniões no SESOP* – a equipe de SESOP está disponível para conversar com servidores e familiares sobre as crianças e outras demandas que ocorrem no dia a dia do CREIR.

- *Conselho de Responsáveis Representantes (CRR)* – convidamos os responsáveis representantes para contribuir, participar e avaliar eventos escolares, participar direta ou indiretamente dos COCs e o que mais se tornar necessário a partir da parceria e mediação deles.

- *Reunião com Responsáveis (RR)* – reunião com os responsáveis para compartilhar o trabalho pedagógico realizado com as crianças no CREIR.

## **2.4 A docência na Educação Infantil: relações e formação em serviço**

A efetivação de uma proposta de Educação Infantil de qualidade está relacionada ao

---

<sup>6</sup> Cada turma conta com professores de Educação Infantil, Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa.

contexto de valorização e empoderamento dos docentes em exercício nesse espaço<sup>7</sup>.

A bidocência no CREIR constitui uma estratégia de ação pedagógica. É caracterizada pela presença de dois professores junto à turma em uma ação conjunta, que possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção à primeira infância na faixa etária atendida na Educação Infantil. Nesse sentido, a bidocência se apresenta como um exercício de abertura para a escuta e o diálogo, em que o foco deve ser a criança.

São muitos outros, contudo, os sentidos e as perspectivas criados a partir dessa estratégia de ação. A conversa e a troca de experiências entre as duplas, por exemplo, apresentam um incentivo à produção de conhecimentos e ao aperfeiçoamento profissional, uma vez que é possível articular diferentes olhares para pensar a turma, planejar propostas, intervir e mediar situações.

Essa diversidade diz respeito à atuação bidocente e a uma proposta de multidocência em cada turma, a partir da atuação conjunta de professores de diferentes áreas: Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical, Informática Educativa e Pedagogia. A bidocência, no CREIR, garante que as crianças sejam atendidas por professores com formação específica, que compartilham responsabilidades e a tomada de decisões em parceria. Quanto à multidocência, a especificidade dos olhares de cada

área de conhecimento e a troca possibilitada, não só pela atuação bidocente como pelos momentos de planejamento e discussão entre a equipe de cada turma, enriquecem o trabalho de todos os docentes envolvidos e ampliam as possibilidades com e para as crianças.



Figura 05: Anita Liberdade – 6 anos  
“Eu gosto de ajudar os professores”

A atuação docente e as ricas trocas entre professores de Educação Infantil e das linguagens especializadas – pedagogos e licenciados nas diversas áreas de estudo –, dão concretude à integração curricular no cotidiano, a partir da qual o trabalho neste segmento se organiza. Entendemos que a articulação entre diferentes linguagens é fundamental na Educação Infantil, considerando-se sempre a premissa de que o cuidar e o educar são indissociáveis. Educar é um

<sup>7</sup> O quadro de docentes no CREIR é composto por professores no regime de trabalho de 40 horas com Dedicção Exclusiva, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, de acordo com a legislação brasileira e as normas da instituição.



gesto de cuidado assim como cuidar é uma forma de educar. Segundo as DCNEI,

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]. (BRASIL, 2009c, Art. 8º, § 1º)

Essa relação é potencializada por haver uma equipe de professores responsáveis por cada turma. Entre esses, encontram-se os professores de linguagem especializada e três professores de Educação Infantil – dois responsáveis somente por uma turma e um terceiro que atua em mais de uma turma, compondo a bidocência com um dos outros dois, ou atuando junto a um professor de linguagem especializada.

Muitas são as possibilidades de atuação que se abrem na bidocência. Dentre outras, é possível, por exemplo, dividir o grupo, oferecendo estratégias diferenciadas para que se alcance um mesmo objetivo simultaneamente, permitindo às crianças experimentar, descobrir e escolher aquelas pelas quais têm mais afinidade. A divisão do grupo pode ocorrer não só no sentido de respeitar a heterogeneidade de gostos e afinidades, mas também os diferentes ritmos que marcam movimentações, momentos de atenção e concentração. Ainda, podem-se encontrar situações nas quais enquanto um docente se responsabiliza pela mediação do grupo, o outro se afasta para observar e registrar o que percebe, e fazer mediações após esse afastamento, trazendo um novo olhar para as relações.

O exercício da bidocência requer uma constante troca de informações e concepções entre todos os professores de uma turma, ampliando, assim, diálogos sobre a prática docente. O planejamento e sua execução, nesse sentido, são compartilhados por todos.

A relação construída entre os professores bidocentes é uma relação de trabalho, mas é também uma relação pessoal, estabelecida entre seres humanos com suas idiossincrasias, diferentes experiências, ideologias e gostos, que acontece em aproximações e distanciamentos. Os vínculos são criados, todavia, não somente entre os professores, mas também entre professores e crianças e entre as próprias crianças.

## **2.5 Formação continuada**

Entendemos que a formação continuada é parte de uma política de valorização dos profissionais de educação que abrange ações formativas que ocorrem dentro e fora da instituição. Neste sentido, normativas que garantem a participação em cursos de graduação, pós-graduação e eventos científicos são importantes.

Diferentes setores do Colégio Pedro II oferecem cursos, eventos acadêmicos e culturais voltados à qualificação de seus servidores. Especificamente, os espaços de formação no CREIR ocorrem através das reuniões pedagógicas periódicas e de outros eventos. Entre estes, cursos anuais voltados à formação continuada de docentes e técnicos-administrativos, seminários e

mostras culturais que ultrapassam os muros da Unidade, atendendo a uma responsabilidade política, pedagógica e social de produzir e socializar conhecimentos.

As oportunidades de formação em serviço abarcam ainda convênios e parcerias com Universidades para estágios supervisionados e programas de iniciação à docência, através dos quais dialogamos com professores em formação. Nessa mesma perspectiva, recebemos participantes do Programa de Residência Docente<sup>8</sup>, promovido pelo próprio Colégio Pedro II, no qual professores da rede pública, preferencialmente recém-formados, trocam vivências e conhecimentos sobre sua prática docente, relacionando-a àquela observada no CREIR.

Em parceria com o SESOP, promovem-se práticas de formação com a comunidade escolar, através de palestras, exibição de filmes de documentários, debates e oficinas sobre temas que envolvem o processo educativo não só na escola, mas também nos ambientes familiares e outros ambientes sociais nos quais as crianças circulam.

---

<sup>8</sup> Mais informações estão disponíveis em <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>>.



### III FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



Figura 06: Lara – 3 anos

Os princípios e fundamentos teórico-metodológicos que orientam a nossa proposta pedagógica foram e são tecidos a partir das múltiplas referências que compõem a formação individual e as histórias de vida dos profissionais que integram a nossa escola. Desse modo, partimos de um preceito primordial da educação pública que é o respeito e a valorização da pluralidade de ideias. Em articulação com os requisitos e diretrizes legais, construímos uma proposta que compreende a escola como um espaço de interações e conexões, estabelecidas em

diferentes níveis: conexões dentro do ambiente escolar; do tempo (ontem, hoje e amanhã); das experiências externas com experiências escolares; das crianças com elas mesmas; dos interesses de professores com os interesses das crianças; e entre eventos, ideias e sentimentos por meio das diferentes linguagens (LEEKEENAN; NIMMO, 1999, p. 263-266). Essa forma de entender a rede de relações e interações na Educação Infantil nos ajuda a pensar, a construir e a viver, juntos, o nosso cotidiano.

### **3.1 Questões éticas, estéticas e políticas**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c), as propostas pedagógicas para esta etapa da Educação Básica devem se basear nos princípios éticos, estéticos e políticos e a equipe do CREIR vai ao encontro destes, entendendo que estes estão correlacionados. Compreendemos, assim, a indissociabilidade entre estes princípios, considerando que cada ação empreendida e experiência realizada são impulsionadas por decisões éticas, políticas e estéticas que juntas tecem a existência humana, não como essência ou natureza, mas como construção incessante que se realiza a cada gesto, a cada decisão, individual ou coletiva, e em cada instante de vida.

### **3.2 Eixos norteadores: interações e brincadeiras**

Estar em sociedade significa estar em interação. Interações com um outro que pode ser um ser vivo, um objeto, ou um espaço determinado. Toda e qualquer experiência de interação constitui-se, assim, como uma relação de alteridade e implica a crescente percepção de que se trata sempre de um outro, diverso, diferente, com o qual podemos, também, encontrar identificações.

A criança é um sujeito histórico, ou seja, autora de sua história e inserida dentro de uma prática cultural que a compõe e que a instrumentaliza para construir e propor novas práticas culturais e sociais, sempre na interação com outros sujeitos (VYGOTSKY, 1998). Fundamentados nesta perspectiva histórico-cultural, percebemos a escola como um lugar rico de possibilidades de experiências a partir destas interações e que estas contribuem significativamente para o desenvolvimento amplo de cada sujeito.

O ato de brincar tem sido tema de estudo de diversos autores, e destacamos aqui as contribuições de Vygotsky (1998). Para o autor, brincar está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo, do ponto de vista tanto psicológico quanto cognitivo e sociocultural. Nesta perspectiva, a brincadeira é espaço de experiências, proporciona a possibilidade de criar e recriar o mundo. A brincadeira é um processo de relações da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos, portanto, um processo de cultura. Brincar é uma possibilidade humana, e não está restrita às crianças: adultos também brincam. Na relação entre crianças e adultos, a brincadeira é convite à relação, a estar junto.

Segundo o documento do Ministério de Educação, *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*, “o mundo social [...] é rico de experiências que as crianças aproveitam para ampliar seu repertório de brincadeiras, por meio de interações com outras pessoas e para expressar novas formas lúdicas” (BRASIL, 2012, p. 46). Este documento também esclarece que “as interações e a brincadeira, que não podem ser separadas na Educação Infantil” (p. 16), aparecem nas práticas pedagógicas oportunizadas no oferecimento de campos de experiências para as crianças vivenciarem.

Quanto às brincadeiras, o mesmo documento adverte:

Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças. (BRASIL, 2012, p. 54)

Garantir uma proposta curricular pautada na interação e na brincadeira requer compreendê-las como formas próprias do homem estar no mundo. O brincar deve ser a ação predominante na infância pela qual aprendemos e transformamos o mundo. A brincadeira possui a potência de deslocar os sentidos predominantes no ambiente, instituindo novos, ressignificando conceitos, valores e práticas já habituais. Assim, esses seres brincantes, que são predominantemente as crianças, retiram objetos e elementos pertencentes à esfera prático-econômica e fazem deles usos novos, conforme observou Walter Benjamin a propósito do interesse infantil por resíduos do trabalho humano: “Com eles, não imitam as obras dos adultos, antes criam novas e súbitas relações entre materiais de tipos muito diversos, por meio daquilo que, brincando, com elas constroem”. (BENJAMIN, 1994, p.16)

O reconhecimento da brincadeira como expressão própria da infância, e que acreditamos não restrita apenas a ela, é o que mobiliza nossa proposta pedagógica não no sentido de garantir momentos e espaços destinados à brincadeira, mas de pensarmos uma escola cujo escopo de toda prática seja o brincar.

### **3.3 Infância**

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 apresenta a criança como “centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2009b, p.86). O que estamos afirmando ao defender uma escola cuja centralidade está na criança?

A criança é o foco de todos os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil no Colégio Pedro II. A escuta de cada criança e a identificação das culturas infantis são ações de cuidado e atenção contínuos dos profissionais de educação que aqui trabalham.

Essa atitude de escuta fala de crianças e adultos. Desdobra-se em vivências, um caminho que nos instiga a caminhar, a estar juntos. Um caminho que se faz no caminhar, um caminhar que faz caminho, do qual participam múltiplos agentes, crianças e adultos, com culturas próprias, que

atravessam umas às outras, formando composições ricas, diferentes, outras a cada momento: um singular plural. Em uma escola de Educação Infantil, esse caminhar, sejamos crianças ou adultos, é feito de infância.

Há uma infância cronológica, que nos aponta uma fase da vida pela qual passam todos os seres; uma infância geracional, ou antes, infâncias geracionais, constituídas historicamente, em tempos e locais específicos. Essas são habitadas exclusivamente por crianças, poderíamos dizer. Algumas crianças não têm a oportunidade de habitá-la, e aqui se mostra um importante papel da escola, em especial de uma escola pública de Educação Infantil: garantir o direito à infância de milhares de crianças, que por um ou outro motivo se veem privadas de uma infância.

Há, contudo, uma outra infância, passível de ser habitada por crianças e adultos. Afirma-se como experiência de abrir espaço ao novo no mundo. Não se mostra ou acontece em uma vivência cronológica do tempo, mas em uma intensidade, um tempo indefinido, sem início ou fim, não linear (DELEUZE, 1992). Uma potência de instaurar o novo no mundo, que habita e é habitada tanto por crianças quanto por adultos. Nem toda criança se deixa deslocar por ela a todo momento, nem todo adulto. Por ela somos arrebatados, deslocados. Nela, a repetição encontra a diferença, faz surgir o novo (DELEUZE, 2006).

Almejamos, assim, uma dupla garantia: o direito de milhares de crianças de viver sua infância e a experiência de abrir espaço ao novo no mundo, e, assim, recriar o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

### **3.4 Currículo e experiência**

O currículo da Educação Infantil, como já destacado, mas que consideramos válido reforçar, é definido

como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009c, Art. 3º).

Ele não poderia, assim, se traduzir em uma lista de conteúdos a serem aprendidos. Em acordo, o planejamento curricular da Educação Infantil no Colégio Pedro II está centrado na criança: parte de seus interesses, busca a integração dos saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade, garantindo que a experiência de infância vivenciada pelas crianças em nossa escola não seja nunca correlata ao que alude o sentido etimológico da palavra infante: aquele que não tem voz pública/política.

O objetivo de nosso trabalho é a criação de (novos) sentidos, a abertura do mundo na escola a partir desta potência de instaurar o novo no mundo. Um espaço escolar apresenta oportunidades de socialização, de compartilhar um patrimônio histórico-cultural criado em/por diferentes sociedades ao longo do tempo e de produção de saberes. Não se trata de objetivar a aquisição

deste rico patrimônio pelas crianças, mas de colocá-lo em jogo na escola. Apresentá-lo de forma que, através das experiências que cada situação apresenta em potencial, possamos aprender, decifrar signos, abrir o mundo na escola (DELEUZE, 2006; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Alguns sentidos diferentes logo se apresentam ao considerarmos a ideia de experiência. O primeiro, talvez mais imediato, diz respeito às experiências que acumulamos ao longo do tempo em nossas vivências. Está relacionada a ideia de um tempo que se faz em um antes e um depois, a um tempo cronológico que passa, inexorável.

Outra acontece – e nos acontece – em um instante, esse tempo que não se preocupa com o que se sucede, com o que o antecede. Apresenta-se como uma jornada ao desconhecido à qual nos lançamos sem saber exatamente nosso destino, que nos transforma, pois somos atravessados pelo caminho ao mesmo passo que o atravessamos, habitamos os instantes que o compõe ao mesmo tempo que esses nos tomam, agimos nesses instantes tanto quanto os sofremos (LARROSA, 2015).

Por fim, consideramos uma ideia de experiência que transcende os aspectos de uma experiência individual para encontrá-la no compartilhamento do vivido. Nas narrativas carregadas de afetos e saberes que são condição de possibilidade de um tipo de experiência que não é particular, nem coletiva (na acepção genérica do termo), mas tem sua existência ancorada em sentidos que nos atravessam e nos dizem respeito precisamente porque só são efetivos quando compartilhados (BENJAMIN, 2002).

Tais concepções de experiência nos convidam a pensar outros sentidos para nossas práticas. Para viver experiências, é preciso tempo para refletir, para escutar, para cuidar do que vive e de como se vive. A experiência exige uma receptividade de quem a vive, como também uma exposição. Há entrega, atenção, desejo do encontro com o que é experimentado (LARROSA, 2015).

### **3.5 Avaliação**

Entendemos que cada sujeito vivencia um percurso próprio de produção de conhecimentos e saberes. Nesse sentido, o acompanhamento desse processo tem como objetivo tornar visível e valorizar o caminho percorrido por crianças e adultos. No intuito de dar forma a esta ideia, concebemos diferentes tipos de instrumentos de observação, registro e análise.

A multiplicidade desses elementos contribui para um maior detalhamento nesse acompanhamento, enriquecendo-o a partir de pontos de vista diferenciados, “respeitando uma política de avaliação na/da Educação Infantil alinhada aos pressupostos e objetivos desta etapa.” (RIBEIRO, 2015, p. 21).

A questão da avaliação, quando associada à garantia da oferta de uma Educação Infantil de qualidade, implica observação e acompanhamento de múltiplas dimensões que impactam de forma significativa na escolha e definição dos instrumentos e processos de avaliação para acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças. Os Indicadores da

Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009d) apontam, nesse sentido, para a relevância de que sejam observadas dimensões como: o planejamento institucional, as multiplicidades de experiências e linguagens, as interações, a cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social, a formação e condições de trabalho docente e demais profissionais, os espaços, materiais e mobiliários disponíveis nas unidades de Educação Infantil e a promoção de saúde.

Nesse contexto, a avaliação na Educação Infantil acontece em diferentes níveis, como espaço de reflexão sistemática da prática pedagógica, em uma natureza multidimensional, considerando os diferentes sujeitos, como também os diferentes setores e estruturas que dialogam entre si nas relações que constituem o cotidiano das crianças neste espaço, garantindo “o imbricamento e o necessário alinhamento entre diferentes instâncias e âmbitos em que a avaliação pode ocorrer” (RIBEIRO, 2015, p. 33).

Para fazer valer o que acreditamos em um processo de avaliação na Educação Infantil em relação a todos os espaços e sujeitos envolvidos, estabelecemos ferramentas de documentação e registro, que serão apresentadas de forma detalhada no capítulo V, sobre a proposta pedagógica.

#### IV PRINCÍPIOS DO PROJETO EDUCATIVO

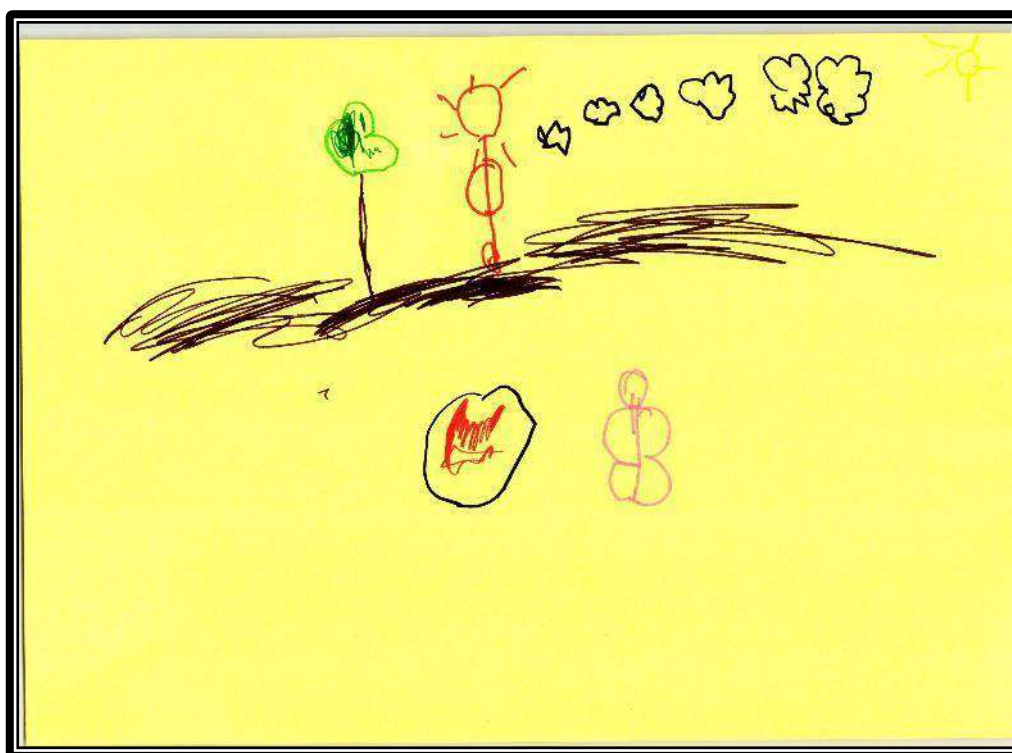


Figura 07: Nicolý – 4 anos

As ideias que fundamentam a proposta pedagógica do CREIR articulam-se com alguns princípios que atravessam nossa prática, orientando cada ação e reflexão que constituem o trabalho desenvolvido no cotidiano de nossa escola. São estes cuidado, escuta e a integração entre as múltiplas áreas e linguagens.

#### **4.1 O cuidado**

Para pensar sobre o cuidado é preciso considerar as relações entre os sujeitos no tempo e espaço da escola. O cuidado pode ser compreendido como uma atitude de atenção ao outro em sua singularidade e em sua complexidade. Configura o modo de ser cuidado, o único modo de nos relacionarmos verdadeiramente e de não nos afastarmos do que é essencial para a vida no planeta e, em particular, da vida na escola.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a dimensão do cuidado é apontada como princípio ético para as propostas político-pedagógicas escolares e, especificamente, para a Educação Infantil, como eixo central na integração entre o cuidar e educar:

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. *Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. [...]

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p. 17-18)

As crianças, na faixa etária de 0 a 5 anos, demandam ações específicas de cuidado e acolhimento desde o período inicial de inserção na escola e ao longo de todo o período anual, em que as relações em grupo vão se modificando e novos desafios vão sendo postos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art. 8º, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão assegurar:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. (BRASIL, 2009c)

No contexto da Educação Infantil, acreditamos que o papel do adulto é essencial nesse processo de construção de hábitos de cuidado consigo, com o outro e com o ambiente. O bem-estar físico é necessário para o equilíbrio do ser humano e não podemos cindir ações de educação e cuidado. Entendemos, também, a sustentabilidade nessa dimensão do cuidado, como práticas desafiadoras que se apresentam no cotidiano.

#### 4.1.1 O cuidado com o outro

As diferenças, as limitações e as potencialidades de cada sujeito precisam ser respeitadas e acolhidas no nosso cotidiano escolar e mantemos esse princípio na base de todas as relações que ocorrem no CREIR. Relações entre crianças, famílias, professores e outros funcionários/educadores.

Todos esses atores passam por constantes transformações sociais nas quais se afetam e alteram seus modos de interagir, de pensar, de agir, de viver. Diante destas transformações, não há como definirmos padrões de sujeitos nestas relações. Sendo assim, apostamos no diálogo e no respeito às diferentes formas de pensar e agir, considerando a diversidade de lares, diferenças socioeconômicas da comunidade escolar, diferenças étnico-raciais, religiosas, territoriais etc.

Na relação com seus pares, as crianças aprendem a verbalizar ideias, sentimentos, questões e desejos; a negociar anseios; a vivenciar situações nas quais podem questionar, sugerir, gostar, não gostar etc. Nestas situações, compartilham suas vivências e aprendem a interagir com sujeitos da mesma idade ou idade próxima, que, por isso, podem vivenciar formas similares de ver, entender e reformular o mundo, com o olhar de quem é novo nesse mundo. Os adultos podem ser afetados nessas relações, na medida em que as vivencia, observa e aprende com elas.



A criança traz o estranhamento, o questionamento, é uma estrangeira em um mundo a conhecer e o olhar de estranheza nos convida a revisitar o nosso próprio olhar. Por isso, “precisamos dar a elas – e a nós mesmos – mais tempo para olhar para dentro, para dialogar com elas mesmas e com os outros.” (RINALDI, 2012, p. 175).

Buscamos o respeito nas relações humanas, o que claramente inclui as relações entre todos os adultos que circulam neste espaço. Considerando que conflitos fazem parte das interações, lidamos com eles na base do cuidado e do respeito às diferenças, questões tão centrais no processo educativo. Apostamos que, tendo o respeito e o valor democrático como base em nossas relações, tais tensões são potentes para reflexão, transformação e amadurecimento constante de nossa prática profissional.

O respeito e cuidado estão presentes também na parceria família e escola. Nesse sentido, entendemos ser fundamental estreitar as relações, buscando acolher e ouvir, para que ações conjuntas possam contribuir na educação das crianças.

Diante da importância da parceria nestas relações e dos obstáculos enfrentados por todos nós, entendemos os serviços públicos como responsabilidade coletiva e, portanto, a escola

como, antes e acima de tudo, um espaço público e um local para a prática ética e política – um lugar de encontro, interação e conexão entre cidadãos de uma comunidade, um lugar em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade, pela diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência. (RINALDI, 2012, p. 35)

A nossa proposta político-pedagógica é uma jornada comum aos profissionais, às crianças e aos seus familiares.

#### 4.1.2 Acolhimento e cuidado

O acolhimento é um movimento de voltar-se para o outro. Entendemos que é preciso acolher cotidianamente crianças, seus responsáveis e servidores que compõem nossa escola. Apresentamos, a seguir, diferentes situações de acolhimento no CREIR.

*Acolhimento dos alunos e suas famílias* – no início do ano letivo, é importante acolher as crianças novas em nossa escola na intenção de deixá-las seguras e confiantes conosco e com nosso espaço. A parceria das famílias é fundamental nesse processo. Sendo assim, planejamos um horário reduzido, que vai se ampliando, gradativamente, até que cada criança alcance, respeitando suas especificidades, o tempo integral de cada turno.

Buscamos garantir a presença de um responsável por cada criança para que participe dos primeiros dias na escola, vivenciando com elas os momentos iniciais na construção do novo grupo. Preparamos um ambiente acolhedor para os responsáveis permanecerem na escola e as propostas são planejadas, pensando na integração e participação de todos. Compartilhamos, assim, uma nova experiência de cuidado, atenção, brincadeiras e interações.

Carinho, choro, afeto, troca de olhares e muito diálogo se intensificam nessas horas e nossos professores se disponibilizam a atender estas demandas para que as crianças se sintam cada vez mais confiantes e seguras na escola.

*Os antigos alunos do CREIR*, apesar de já conhecerem o espaço e muitas crianças de suas turmas, passam por uma nova organização de grupo, com outros colegas e professores. Há, também, uma proposta diferenciada de horário para o retorno de cada grupamento (crianças de 4 e 5 anos), com calendário específico para o período deste acolhimento.

Compreendemos, também, a importância do acolhimento das famílias e buscamos fortalecer esta prática no decorrer do ano, para que as relações se estreitem cada vez mais no que diz respeito ao olhar e ao cuidado de nossas crianças. Compartilhamos os projetos realizados e a nossa proposta curricular, para que possam entender e participar mais ativamente do nosso cotidiano. Diante da premissa de intensificar a circulação e participação dos responsáveis no espaço escolar, o CREIR garante que os responsáveis entrem diariamente na escola e acompanhem as crianças até a porta das salas. Nessas relações de cuidado, também consideramos a logística da instituição e respeitamos as regras da mesma em relação aos trajés, ao trajeto e ao comportamento dos responsáveis dentro do espaço do Colégio Pedro II.

*Acolhimento dos trabalhadores novos* – com a chegada de novos funcionários, sejam estes docentes, técnico-administrativos ou profissionais terceirizados, é importante apresentar o CREIR: seus diferentes espaços, os diversos profissionais que lá trabalham, seu funcionamento etc. O SESOP e a Coordenação Pedagógica são responsáveis pela organização das propostas de apresentação da escola, sua estrutura e objetivos. O Prefeito do CREIR é responsável pelo acolhimento dos funcionários terceirizados, seguindo a mesma lógica dos outros profissionais.

#### 4.1.3 O cuidado com a higiene e a alimentação

Na faixa etária de 3 a 5 anos, as crianças demandam auxílio na realização de ações relacionadas à higiene e à alimentação. A seguir, algumas práticas correntes no CREIR ancoradas na concepção de cuidado aqui expressas:

*Alimentação* – as refeições acontecem duas vezes ao dia, sendo uma de lanche (normalmente, leite ou suco com biscoito) e uma de almoço. O cardápio é pensado pela nutricionista do Colégio Pedro II e, a pedido das famílias, é encaminhado, semanalmente, para os responsáveis das crianças. Busca-se uma alimentação equilibrada e diversificada, para que as crianças possam aprimorar o paladar e experimentar alimentos saudáveis que nem sempre encontram em seus lares ou estão dispostas a experimentarem, no contexto familiar. Para alcançar essa finalidade, aproveitamos a relação estabelecida com o grupo para que as crianças queiram experimentar novos sabores, ampliar as possibilidades de cardápio e adquirir hábitos saudáveis na alimentação.

Reconhecemos a importância de garantir que as refeições sejam momentos prazerosos, de partilha e integração dos grupos. Além disso, apostamos no desenvolvimento da autonomia das crianças, dispondo os alimentos sobre as mesas para que possam se servir, prática inovadora no Colégio Pedro II. Nesse processo, os professores de Educação Infantil estão sempre por perto, sentados junto às crianças, orientando-as, para evitar o desperdício, estimulando-as a experimentarem os alimentos e trabalhando a postura para comerem sozinhas, com higiene e cuidado.

*Escovação de dentes* - o hábito de escovar os dentes é fundamental para a higiene e saúde. Por isso, garantimos diariamente este momento, mediado pelos professores e assistentes de alunos<sup>9</sup>.

*Utilização do banheiro* – as crianças na Educação Infantil, aos poucos, vão adquirindo autonomia para se vestirem sozinhas e realizarem a higiene de seus corpos. Assim, é de fundamental importância que um adulto acompanhe esses movimentos, possibilitando as orientações e mediações necessárias.

#### 4.1.4 O cuidado com o espaço e com os materiais

O cuidado, a manutenção, a preservação e a organização dos espaços e dos materiais que o compõem é de todos. Compartilhamos com os responsáveis e com as crianças o cuidado com os materiais utilizados na escola. Assim, fazemo-nos atentos e cuidadosos não somente em relação aos materiais disponibilizados pelo CREIR para o trabalho cotidiano, como também aos pertences das crianças.

Portanto, é fundamental pensarmos diariamente nestas relações. Como cuidar dos materiais? Como construir/criar/produzir novos brinquedos para a nossa escola? Como cuidar do nosso espaço e como entendê-lo? Essas questões são de todos os sujeitos que compõem a nossa escola. O espaço é coletivo, é flexível e interage conosco diariamente.

Assim, apostamos nas relações das crianças e dos adultos com o ambiente que eles ocupam, pois a construção da autonomia e a relação de alteridade também se dá com o espaço, com o que ele comunica, com o que ele representa e de que forma ele afeta e é afetado pelos sujeitos que o habitam.

## **4.2 Escuta**

Priorizamos a escuta como meio de pensar, fazer e refletir sobre nossa prática. Escuta que nos conecta com os outros, conosco mesmo e com o ambiente, nos sensibilizando e nos afetando a partir do que o outro nos diz em suas diferentes linguagens. Trata-se de uma escuta sensível,

---

<sup>9</sup> No Colégio Pedro II, o cargo de Assistente de Aluno desempenha a função de inspetor escolar, mediando as ações de cuidado.

para além da simples audição, que requer tempo para ouvir, tempo para tocar, provar, ver, sentir, tempo para viver em outro tempo que está além do que o relógio é capaz de medir. Um tempo sem medidas, apenas sentidos e intensidades.

O grande desafio da escuta é que ela convida às mudanças de sentido, de ações, de percepções, pois nos afeta, nos transforma. Dessa forma, a escuta se mostra como elemento importante para a vivência de experiências. Não nos mantemos os mesmos quando praticamos, como princípio pedagógico, a escuta. Também é um grande desafio conceber a escuta como rotina nas nossas conexões diárias.

A escuta exige atenção constante e responsabilidade por si e pelo outro, principalmente quando nos disponibilizamos a “escutar” e compartilhar sentimentos. Exercitamos a escuta em um aprendizado contínuo que não admite hierarquização de saberes. Crianças e adultos juntos ensinam e aprendem sobre esta escuta que se apresenta como princípio de nossas práticas cotidianas. No caso das crianças, elas “possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de espera e expectativa.” (RINALDI, 2012, p. 126).

Valorizamos o diálogo atento, cuidadoso, baseado em conexões que levam a uma escuta que vai além das palavras, ou seja, escutamos também com os olhos, com as mãos, com os braços... Uma escuta que favorece a diversidade e a alteridade, o encontro de cada um no outro e do outro em cada um, numa perspectiva ética, estética e política nas relações e conexões que acontecem no cotidiano escolar.

### **4.3 Integração: áreas e linguagens diversas**

As DCNEI (BRASIL, 2009c) conjugam diferentes áreas e linguagens de uma forma singular. No CREIR, assumimos o desafio de construir um currículo integrado no cotidiano escolar e a integração se define pela composição de um todo, e, assim, inevitavelmente, o surgimento do novo.

As crianças se expressam, se manifestam, criam, dialogam e reelaboram a vida e seus sentidos de diferentes formas: corporais, plásticas, gráficas, escritas, orais, dramatizadas, digitais, fotográficas, musicais, dançadas, entre outras. Assim, experimentam e produzem saberes e práticas desenvolvidas ao longo da história e do seu tempo presente. As DCNEI (BRASIL, 2009c), em seu artigo 9º, afirmam que:

as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

As DCNEI (2009c) também afirmam, em seu artigo 9º, que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas

manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Neste sentido, as linguagens também realizam práticas integradas, que surgem como forma de expressão, de interação com o outro e de afetos, além de contemplar o que é específico das áreas em questão, objetivando o processo autônomo e colaborativo de aprendizagem.

As áreas de conhecimento Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa são chamadas de Linguagens Específicas no CREIR. Pautados nos Projetos Políticos-Pedagógicos elaborados pelos respectivos departamentos, o professor especialista propõe ambientações que possibilitem vivências diversas e significativas com as crianças. Composições musicais, confecção de instrumentos, práticas da estética contemporânea, poesias experimentais, criação de jogos digitais, construção de materiais midiáticos, vivências em brincadeiras populares, mapeamento e ressignificação da cultura corporal são algumas das práticas que demandam a presença desses professores para mediar a imersão das crianças nas diferentes linguagens.

## V PROPOSTA PEDAGÓGICA

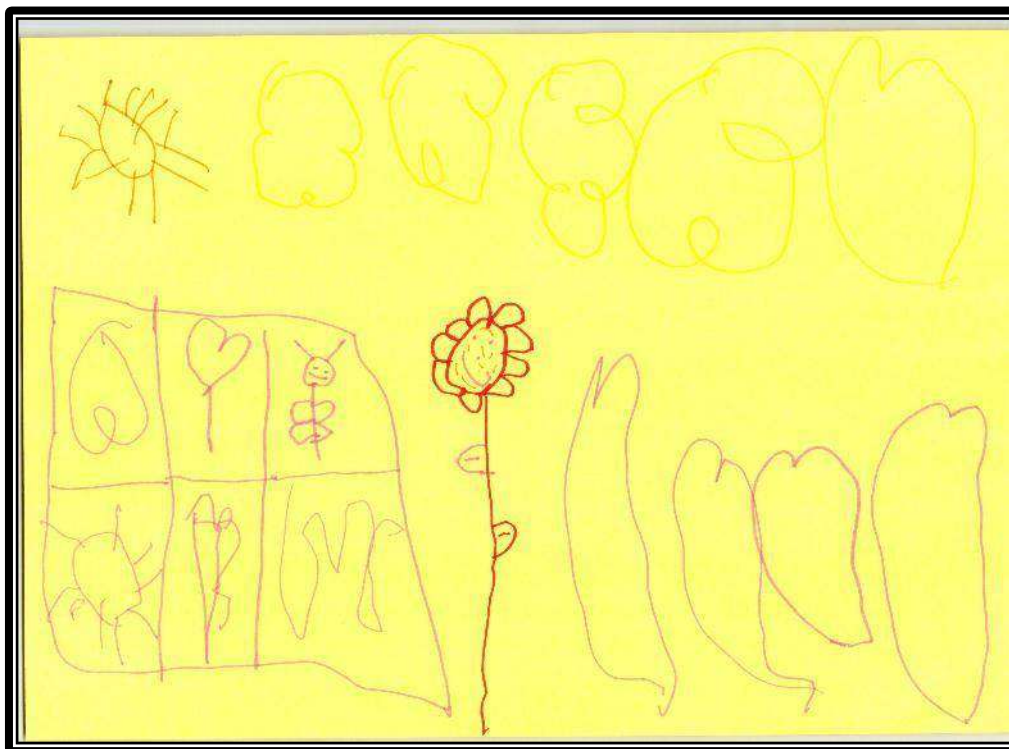


Figura 08: Valentina – 4 anos

### **5.1. Cotidiano do trabalho pedagógico**

Entendemos o cotidiano do trabalho pedagógico como um fluxo de vivências que reproduzimos, criamos e recriamos diariamente com as crianças em nossa escola, nas relações que são estabelecidas entre os diferentes sujeitos que habitam a escola, a partir do cuidado, da escuta e da integração.

Partimos de planejamento, rotinas e propostas, mas não deixamos de entender que tal cotidiano se faz, se cria e se recria durante o acontecimento do mesmo.

A importância da rotina como forma privilegiada de organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é defendida por muitos estudiosos, professores e pedagogos. Entende-se que ela pode garantir, de forma saudável e potente, a circulação das crianças pelos diferentes momentos que compõem seus cotidianos na escola, bem como impactar favoravelmente o desenvolvimento de sua autonomia.

Afirmamos, assim, a rotina como um elemento importante na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Vimo-nos, contudo, frente a um problema bem concreto: como podemos pensar a rotina em nossa escola? Buscamos formas de repensá-la, respeitando as especificidades não só da Educação Infantil, como, também, de cada turma que a compõe.

Segundo Barbosa (2006, p. 37), “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais

criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. Encontramos, portanto, uma primeira distinção entre cotidiano e rotina. Entendemos que o cotidiano é fluido e a rotina é parte dele, constituindo-se a partir de hábitos que se repetem, de necessidades e de acordos elaborados para uma convivência comum.

A construção de uma rotina com as crianças na escola visa o desenvolvimento de sua autonomia no cuidado de si e do outro; a possibilidade de vivenciar diferentes situações de interação e de exploração de diferentes espaços e materiais; a inserção e a participação na criação e recriação da cultura produzida no cotidiano escolar; e o atendimento às necessidades ligadas à saúde e à alimentação.

Essa rotina, contudo, deve ser flexível, garantindo a movimentação no cotidiano escolar e impedindo a sua estagnação em repetições e limites rígidos. Dessa forma, ela poderá abrir espaço para o inesperado, o imprevisível e o surpreendente, presentes no cotidiano. Uma vez constituída, a rotina está sujeita a interrupções, quebras, rompendo assim com automatismos. A quebra dessa rotina possibilita às crianças vivenciarem o inesperado, lidando de forma criativa com as rupturas e as mudanças que ocorrem no cotidiano. A repetição de algo – uma atividade, uma ação, um momento, uma experiência – não significa necessariamente o encontro com o mesmo, com o conhecido, mas a possibilidade, ou mesmo a inevitabilidade, do encontro com o novo, com o diferente.

#### 5.1.1. Planejamento

O planejamento na Educação Infantil pauta-se na organização e na mobilização de experiências pertinentes ao tempo e espaço das crianças, compreendidos enquanto “espaço lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, tal como as culturas infantis” (PINTO; SARMENTO, 1997 *apud* REDIN, 2013, p. 25).

Entendemos que planejar é também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer. Para tanto, é necessário não deixar que os aspectos, muitas vezes, lineares, rígidos e burocratizados inibam os sujeitos e suas potencialidades de criadores de cultura.

O planejamento deve ser precedido de uma reflexão sobre o papel do professor que, a partir de suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e o espaço, seleciona e disponibiliza materiais (CORSINO, 2012, p. 115). Segundo Corsino, “é do lugar de um sujeito mais experiente que o professor pode conhecer e acompanhar os processos das crianças, perceber como cada uma está aprendendo e se desenvolvendo e planejar ações para ampliar as experiências infantis” (CORSINO, 2012, p. 114).

Planejar é, também, buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer, empoderando os sujeitos e suas potencialidades de criadores de cultura. Em acordo, o planejamento é realizado *para* as crianças e *com* elas, porque são suas ações,

gestos, falas, interesses e ideias que impulsionam o que é planejado. O planejamento é cotidianamente repensado, reformulado e transformado nas dinâmicas cotidianas orientadas pelos desejos e interesses de todos. Desse modo, as crianças, as professoras e os professores constroem, decidem e executam o planejamento tanto como “pré-ações” quanto como emergência na vida.

No Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II, implantamos as propostas de *planejamento semanal e diário*, respeitando-se a diversidade dos grupamentos e garantindo a autonomia e a organização de cada professor.

O *planejamento semanal* deve ser flexível e integrado aos objetivos propostos para a Educação Infantil do CREIR, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c). São considerados os projetos específicos da turma, bem como projetos coletivos que envolvem toda a escola. Ele possibilita que os orientadores pedagógicos e o coordenador de projetos dialoguem com os professores, com a intenção de contribuírem com um outro olhar às propostas apresentadas.

O *planejamento diário* é um instrumento pedagógico que tem como objetivo organizar e alimentar o espaço/tempo das crianças na escola. De maneira geral, deve orientar as possibilidades das ações educativas do dia, norteando as mediações docentes. Este instrumento de organização da ação pedagógica deve ser pensado e realizado coletivamente, tendo como questão fundamental o investimento na participação das crianças. A proposta do planejamento diário feito com, e não para, as crianças pequenas tem como objetivo desenvolver autonomia; garantir o respeito às diferenças e a experiência de alteridade; alimentar a imaginação, a criatividade e a ludicidade num movimento no qual propostas, falas e decisões comuns não são hierarquizadas, e sim acolhidas na organização de uma rotina flexível que acontece em um cotidiano que é feito também do inesperado, da surpresa.

### 5.1.2. Organização do tempo

Nosso cotidiano é composto por momentos fixos, definidos previamente no horário semanal, e flexíveis que garantam algumas práticas em todas as turmas.

*Quanto aos momentos fixos, temos:*

*Alimentação* – as refeições acontecem duas vezes ao dia, sendo uma de lanche e uma de almoço.

*Aulas de linguagens especializadas* – considerando a importância de proporcionar, diariamente, experiências com as diferentes linguagens, a organização semanal ocorre em: 2 tempos de Artes Visuais; 5 tempos de Educação Física; 2 tempos de Educação Musical; 2 tempos de Informática Educativa.



*Em relação aos momentos flexíveis:*

*Roda de conversa* – é um momento de interação, discussão, negociação e deliberação coletiva, entre crianças e crianças e entre elas e adultos. A atuação da criança na roda não a coloca no lugar de objeto da política, em que precise de permissão para falar e participar, mas, sim, como sujeito político. Apostamos nesse espaço de escuta, de abertura e de troca de ideias, a partir de um trabalho que valoriza o que as crianças trazem, configurando-se como uma prática que se expande em diversos momentos do cotidiano.

*Brincadeira* – a brincadeira é o eixo da proposta pedagógica. Entendemos que acontece o tempo inteiro e garantimos diariamente momentos em que elas possam se relacionar livremente com diferentes possibilidades de brincar, nos diferentes espaços e com materiais diversos, elaborando e negociando regras, com quem brincam e do que brincam. Ela permite a relação entre crianças, entre adultos e entre adultos e crianças, para brincarem juntos.

*Trabalho diversificado* - trata-se de uma estratégia de organização do trabalho que permite ao professor e às crianças movimentarem-se por diferentes atividades que ocorrem simultaneamente, em negociações que exigem um constante exercício de autonomia. As crianças também participam da escolha de atividades e brincadeiras para esses momentos. No trabalho diversificado, as crianças atuam individualmente ou em pequenos grupos – em mesas, cantos organizados para uma determinada atividade planejada, ou, mesmo em espaços externos – em propostas mais livres ou dirigidas. Essas propostas possibilitam diferentes formas de observação e intervenção do professor, garantidas pela bidocência.

Além desses momentos diários, fixos e flexíveis, outras práticas compõem o cotidiano da Educação Infantil, tais como:

*Passeios* - realizamos diversos passeios no decorrer do ano para lugares que enriqueçam a prática pedagógica e o convívio com as famílias, como museus, parques, bosques, praias, florestas, ateliês de artes, cinemas, teatros, fábricas e bibliotecas.

Saímos, também, em passeios à pé pelas redondezas da escola, para visitar os Correios, supermercados, praças, hortifrutis etc. Estes passeios podem estar relacionados aos projetos vivenciados por cada turma, às demandas das crianças ou como alargamento das experiências propostas.

*Eventos* - constituem-se como momentos de partilha dos processos vivenciados e conhecimentos construídos. Nesse contexto, o CREIR não trabalha com datas comemorativas convencionais, na medida em que nos envolvemos com questões significativas para as crianças e respeitamos as diversidades de suas histórias de vida. Os eventos levam em consideração a valorização do processo mais do que o produto final apresentado, respeitando as especificidades das turmas. O processo de organização contempla a participação dos responsáveis, sendo mais uma oportunidade de integrar, acolher as famílias e de consolidar essa parceria.

Os *aniversários* são eventos recorrentes na escola. Refletimos sobre essa prática e decidimos que as festas precisam estar em consonância com nossa proposta pedagógica, sem estimular o consumo de presentes e brindes, dando continuidade à alimentação saudável já praticada na instituição e contando com a participação de alguns familiares. A decoração do bolo e a confecção de uma lembrança para os aniversariantes podem ser realizados pelas crianças da turma.

*Abertura da Ciranda Literária* é um evento que faz parte de um projeto permanente de todas as turmas do CREIR<sup>10</sup> e reúne crianças e seus familiares para dar início ao processo de enviar, semanalmente, livros de literatura para casa de todas as crianças.

*Festa da Cultura Popular* é um evento anual que abarca expressões artísticas e culturais, como dança, música, literatura, narrativas orais, artes visuais, culinária etc., fruto da vivência de diferentes manifestações da cultura popular brasileira e de outros países, além de criações com as crianças e dos professores.

*Mostra Pedagógica* ocorre anualmente e configura um momento de partilha da materialidade do vivido com toda a comunidade escolar.

Para finalizar o ano letivo, combinamos comemorações com as turmas e seus familiares. O Grupamento V ganha destaque neste evento, por ser o último ano dessas crianças no CREIR.

A escola pode propor, ainda, outros eventos ou receber artistas, contadores de história, músicos e outros profissionais e grupos que enriqueçam a nossa prática pedagógica e que contribuam para a potencialização do alargamento cultural e social de nossas crianças. Para tanto, mantemos o planejamento flexível e valorizamos essas oportunidades que surgem no nosso cotidiano, buscando abrir espaços e tempos para que elas ocorram de forma satisfatória para todos nós.

## **5.2. Projetos**

O trabalho com projetos é desenvolvido como uma das estratégias didáticas da Educação Infantil do Colégio Pedro II, não se constituindo como única possibilidade. Considerando que a prática pedagógica deve ser orientada por três princípios – escuta, cuidado e integração –, os projetos propostos surgem da relação de escuta e observação das curiosidades das crianças, expressas nas relações estabelecidas com os diferentes atores da escola. “O projeto não pode ser confundido com um conjunto de atividades que o professor propõe para as crianças realizarem a partir de um tema dado. O projeto surge a partir de uma questão, de algo que desperta a curiosidade.” (CORSINO, 2012, p. 102). Os projetos partem dos interesses das crianças e da observação dos professores no cotidiano, das experiências com o grupo.

---

<sup>10</sup> Este projeto será melhor explicado nas próximas páginas.

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto (BARBOSA; HORN, 2008, p. 86).

As propostas pensadas para e com as crianças podem conectar os projetos que nascem das brincadeiras, nas rodas de conversa ou nas aulas de linguagens especializadas.

Os projetos, por princípio, articulam diferentes linguagens e campos de conhecimento, indo além do conhecimento científico, visto que esse diálogo possibilita estreitar relações, explorar e ampliar saberes, formular hipóteses e diversificar formas de registro dos processos vividos por cada grupo. Essa escolha se dá pela oportunidade de trabalhar sentimentos de alteridade, cooperação, cumplicidade, responsabilidade e coletividade, em torno de objetivos comuns.

Não é interessante que haja uma definição rígida do tempo de duração do projeto, ainda que seja necessário um planejamento com previsões de cronograma. É fundamental que haja abertura às possibilidades de alterações de acordo com as demandas das turmas, sempre considerando a reciprocidade nas relações e conexões entre professores, crianças e seus familiares.

Os planejamentos de projetos coletivos, bem como dos projetos específicos de cada turma, podem ocorrer através de “redes antecipatórias para mapear as possibilidades de abordagem do tema” (CORSINO, 2012, p. 109). Ampliamos o conceito em nossa prática, entendendo que essa apresentação gráfica do planejamento também pode contemplar o registro do histórico dos projetos, abrindo possibilidades para o desdobramento desse trabalho e considerando os diálogos com todos os professores que atuam nas turmas.

Os projetos desenvolvidos criam relações significativas com o mundo para além dos muros da escola, envolvendo os diversos atores sociais que convivem nestes espaços. Desse modo, os espaços da escola são investigados, experimentados e forjados a partir dos usos habituais e novos que deles podem ser feitos. Esta relação inventiva de habitar de fato é o que faz pulsar o cotidiano da Educação Infantil. O gramado, muito usado para correr e jogar bola, transforma-se numa grande poça de lama nos dias de banho de mangueira. Ele também pode ser cavado para que se encontre “meteoros, pedras preciosas ou ossos de dinossauros”, e é ainda o mesmo lugar que, de súbito, pode virar uma cozinha ou uma fábrica de bolos de terra. Assim como a brincadeira transforma o gramado, ela transforma o pátio, a quadra, a casinha, que muitas vezes vira castelo, e as salas, que seguindo desejos e interesses, ganham configurações plurais: um portal de entrada para o tempo das cavernas, um laboratório para a investigação de monstros e animais fantásticos, borboletários ou qualquer sorte de coisas que uma prática ancorada em uma estética da invenção permita criar, isto é, algo em torno de possibilidades infinitas.<sup>11</sup>

Dentro das especificidades de cada turma podem surgir, ao longo do processo,

---

<sup>11</sup> Todos os exemplos citados no parágrafo foram vivenciados pelas crianças.

apresentações, entrevistas, exposições, festas, inaugurações de produções das crianças e outras propostas.

Neste contexto, os projetos não estão vinculados às datas comemorativas do calendário brasileiro convencional. Entendemos que este calendário configura-se como um campo de disputas e restringe relações culturais, religiosas, históricas, sociais, econômicas e políticas. Optamos pelo desenvolvimento de questões significativas para as crianças, respeitando as diversidades de histórias de vida.

É importante ressaltar que os projetos atravessam e são atravessados por aspectos latentes, sempre presentes em nossas escolhas, como cultura, identidade e alteridade, diversidade e espaço, alimentação entre outros.

Alguns projetos são considerados institucionais por nortear as práticas pedagógicas de todas as turmas por um determinado período ou por todo o ano letivo. Estes projetos são permanentes, porém cada grupo tem autonomia e autoria para desenvolvê-los dentro dos interesses e demandas específicas de cada turma. Entre eles está a *Ciranda Literária*, que consiste na troca e circulação do acervo literário da escola, com o objetivo de potencializar o envolvimento das crianças, famílias e servidores de forma prazerosa com a literatura. Para enfatizar a importância da parceria com as famílias, abrimos as portas da nossa escola para receber os responsáveis, com apresentações artísticas e oficinas contextualizadas sobre esse projeto.

#### 5.2.1. Proposta de integração do GV com o 1º ano do Ensino Fundamental

Reconhecemos a importância do momento de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dessa maneira, encontra-se em curso a elaboração de um projeto de integração entre estas duas etapas da Educação Básica do Colégio Pedro II, com o objetivo de que esta transição ocorra de forma gradativa e tranquila para as crianças e suas famílias.

Entendemos que a construção deste projeto deve ocorrer a partir do diálogo entre todos os envolvidos. Atualmente, existem ações desenvolvidas pelos departamentos que atuam em ambos os segmentos.

Cabe destacar que a Educação Infantil não tem como finalidade preparar as crianças para o Ensino Fundamental, já que essa etapa tem seus objetivos próprios, organizados a partir de propostas pedagógicas que oportunizem experiências diversas para as crianças. Pensar um projeto de Integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não significa buscar estratégias para compilar conteúdos de duas etapas da Educação Básica, mas buscar uma prática coerente com as especificidades da infância, conforme discriminado no Artigo 11, na resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), que determina as diretrizes da Educação Infantil:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Acreditamos nesse projeto como meio de implementação de uma política que respeite as crianças. A despeito de suas especificidades, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas que envolvem atenção, brincadeira, afetos, valores, seriedade, risos etc.

### **5.3. A Educação Infantil: um conteúdo a descobrir?**

Há, nos acontecimentos do dia a dia, entre brincadeiras, interações e inovações, um conteúdo a ser identificado na Educação Infantil? Objetivos específicos que nos ajudariam a dar contorno ao trabalho desenvolvido? Partimos do princípio da inseparabilidade e assimetria na relação entre forma e conteúdo. O currículo na Educação Infantil, ou antes, a articulação entre os saberes e experiências das crianças e os conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade assumem formas diversas no cotidiano, a partir de um trabalho integrado. Não poderíamos, assim, falar em conteúdos programáticos, delimitados por áreas de conhecimento, ou de objetivos a serem alcançados por todas as crianças, de forma linear, do simples para o complexo, como se estes existissem em uma relação de ordem crescente ou decrescente.

Entendemos “conteúdo” no sentido daquilo que preenche e dá sentido à vida, aos dias de adultos e crianças. Sorrisos, choros, xixi na calça, brincadeiras de corda, mordidas, quebra-cabeças, pinturas e esculturas, danças e festas, ponta de canetinha mordiscada e amassada, tudo isso e muito mais compõem o cotidiano na Educação Infantil.

São “conteúdos” possíveis, nesse sentido, as RELAÇÕES, as EXPERIÊNCIAS.

Experiências que envolvem narrativas, registros, técnicas, tecnologias e expressões artísticas das mais diversas sociedades e momentos históricos, de forma que tenhamos a oportunidade de nos apropriar do patrimônio artístico-científico-filosófico-cultural produzido pela humanidade.

Experiências que nos fazem atravessar tempos e espaços, bailando, correndo ou pulando em espaços abertos e fechados em um tempo que tanto se faz em um antes e um depois quanto em um eterno agora, em movimentos que nos trazem perto ou nos afastam para longe.

Experiências com o ambiente natural e cultural, que são, de fato, um só ambiente no qual natureza e cultura estão interligados de modo que não há como reconhecer um sem o outro.

Jamais reeditáveis, as RELAÇÕES e EXPERIÊNCIAS atravessam os sujeitos e deslocam sentidos, saberes e interesses diferentes em cada um e em cada coletivo de forma inaugural. Somos nós, os sujeitos, em carne, vida e cultura, no seu sentido mais amplo, esse “conteúdo” da Educação Infantil.

Poderíamos dizer, assim, que o “conteúdo” da Educação Infantil é do tamanho da distância da *terra para a lua, indo e vindo*<sup>12</sup>, pois, assim como prevemos que o Universo é infinito, a cada

---

12 MCBRATNEY, Sam. *Adivinha quanto eu te amo*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.

criança e a cada novo grupo de crianças e adultos, infinitas possibilidades de relações ACONTECEM.

Podemos prever ACONTECIMENTOS? Será que algo pode ser planejado previamente? Há intencionalidade nas ações educativas?

Instituições, creches e escolas de Educação Infantil EDUCAM crianças e EDUCAM adultos NAS relações que se constroem e se desconstroem no cotidiano. O “Nós-escola”, o “Coletivo-escola”, transforma os sujeitos a cada encontro, em uma metamorfose constante e infinita.

Na escola, crianças e adultos aprendem com todos a todo momento. APRENDEM, também, no sentido de DESAPRENDER e de se DESAPRENDEREM, em movimentos de apreender e de desprender. Movimentos de ir e vir. De ver e rever. De ser e deixar de ser. De acreditar e de duvidar. Um aprender que é também ENSINAR, olhando o outro em si e para si no outro.

### 5.3.1. Cada coisa a seu tempo e um lugar a definir: encontros e intencionalidades na Educação Infantil

Pensar os ENCONTROS entre crianças e adultos como espaço/tempo de aprendizagem de si, tempo/espaço de aprendizagem do outro e tempo/espaço de aprendizagem do mundo é algo que professores, assistentes, técnicos, cozinheiras, jardineiros, porteiros, vigilantes, equipe de manutenção e limpeza, famílias e crianças da escola não poderiam se furtar. Afinal, *somos responsáveis por aquilo que cativamos* (1943)<sup>13</sup>.

O registro desses ENCONTROS pelas(os) docentes é fundamental na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. As crianças possuem estratégias e tempos próprios para se organizarem e se expressarem. Elas NARRAM através de múltiplas linguagens, exigindo que os adultos aprendam a dialogar e a se organizar a partir destas narrativas.

Na Educação Infantil, há espaço para adultos e crianças se fecharem, serem CASULO, e para conhecerem a si mesmos. Há espaço, também, para serem BORBOLETAS e alçarem voos. Nesta etapa, um dos OBJETIVOS é deslocar-se do individual para o coletivo em busca de NOVOS POUSOS, novas moradas.

Sabemos que as crianças e os adultos de nossa escola amam viajar. Estão sempre buscando novos caminhos, novas direções e NOVOS POUSOS.

Com os pequenos, as viagens são infinitas e se ampliam para além das áreas de conhecimento, das diferentes linguagens. Ao mesmo tempo, seus pousos podem se dar em um ou outro terreno, na linguagem própria da Matemática ou da História, com conceitos científicos ou inventados. De acordo com a história de cada criança e de cada grupo, pode-se pousar em um

---

13 O Pequeno Príncipe é uma obra do escritor e ilustrador Antoine de Saint-Exupéry, publicada em 1943 nos Estados Unidos. Disponível em: <<https://apreendaapreender.files.wordpress.com/2012/05/o-pequeno-principe.pdf>>. Visitado em 12/06/2017.

terreno mais rico em produções culturais da Literatura ou em gêneros textuais mais ligados à vida prática, como os textos culinários, uma conversa de telefone, ou documentos de identidades.

Em suas bagagens, as crianças podem carregar ora “filhotes de flores”, ora “filhotes de gente”. As brincadeiras e as interações ACONTECEM no MUNDO, um mundo cheio de SENTIMENTOS, SEGREDOS, SABERES, INVENÇÕES, CULTURAS e MEMÓRIAS a serem REPAGINADOS pelos seus novos LEITORES.

### 5.3.2. Para os encontros e viagens: combinados coletivos

- Temos pontos de partida (crianças, adultos).
- Temos bagagens (nossas histórias, culturas).
- Não temos pontos de chegada. Pensamos sempre em caminhos e POUSOS possíveis.
- Não podemos deixar ninguém sozinho na viagem:
  - vale se separar do grupo por algum tempo, mas o reencontro e o pertencimento são necessários;
  - vale mãos dadas, colos, conversas e mais;
  - vale fazer viagens paralelas em pequenos grupos;
  - vale fazer paradas e novos planos;
  - vale desistir da viagem em curso se a próxima for mais interessante.
- Professoras, professores, amigas e amigos são sujeitos essenciais para que a viagem possa ser ricamente vivida, elaborada e reelaborada através de diferentes formas de registro.
  - É preciso falar, é preciso escutar.
  - É preciso olhar para o outro para que se possa ESCUTAR. TROCAR.
  - É preciso amar.

### 5.3.3. Desbravadores leitores do mundo: sobre o que se interessam?

O que sabemos sobre as crianças? O que sabemos sobre o que as crianças sabem?

A partir do que conhecemos sobre as crianças com as quais convivemos nos últimos 6 anos, sobre o que gostam, sobre o que se interessam, planejamos situações, atividades, projetos, para que elas troquem estes saberes e fazeres umas com as outras e conosco, transformando-nos e enriquecendo nosso repertório, de forma que continuemos desejando voar.

De forma geral, entendendo que todos somos únicos, e existimos tanto em coletivos como em singularidades, em um processo de construção eterno, identificamos/inventamos três encontros e aprendizagens nodais. São estes: os *Encontros e aprendizagens de si*; os *Encontros e aprendizagens do/com o outro* e os *Encontros e aprendizagens do/com o mundo*. São imagens que se fazem, desfazem e refazem como em um caleidoscópio. Nenhum destes encontros e

aprendizagens existe sem os outros. Só podemos falar de um EU no reconhecimento das fronteiras que um OUTRO nos apresenta e todo e qualquer encontro acontece no MUNDO.

*Encontros e aprendizados de si*

- As crianças gostam de novidades, mas também da segurança do conhecido.
- As crianças gostam de ACOLHIMENTO e de LIBERDADE.
- Gostam de COLO, NINHO e de PLANOS DE FUGA.
- São curiosas pelas sensações do corpo.
- As crianças gostam de brincar com os sons de seu corpo.
- Gostam de cantar, assoviar, bailar, correr e pular do seu jeito e também dos jeitos que outros inventam.
- Gostam de se mover de diferentes formas, sozinhas e acompanhadas.
- Gostam de enfrentar desafios, passar por lugares escuros, subir bem alto, mas também podem sentir medo e precisar dar as mãos para alguém para se sentirem mais confiantes.
- Gostam que gostem do que elas gostam, mas também gostam de gostarem sozinhas das coisas, de serem ÚNICAS.
- As suas vontades são muito importantes e, por isso, muitas vezes, é bem difícil abrir mão delas. Nos grupos, vão aprendendo a negociar suas propostas.
- Gostam de se olhar no espelho, fazer caretas, expressões dramáticas ou poses.
- As crianças gostam de narrar histórias reais e inventadas.
- Gostam de falar sobre machucados e marcas que revelam suas aventuras.
- Choram alto, mas também choram baixo, e até silenciam o choro.
- Gostam de gritar e de ficar em silêncio.
- Gostam de calma e de agitação.
- Gostam de criar regras e também de subvertê-las.
- Gostam de brincar com a própria voz, com palavras e sem palavras.
- Gostam de bater os pés bem forte no chão e em poças de água.
- Gostam de bater palmas e brincar com as mãos.
- Gostam de estalar os dedos, mas nem sempre conseguem.
- Gostam de inventar palavras e coisas.
- Gostam muiiiito de se esconder e de aparecer.
- Gostam de se enrolar e de se desenrolar em panos.
- Gostam de se fantasiar de gatinho manso e depois de leão.
- Gostam de ser príncipes, princesas e de serem heróis poderosos.
- Gostam de brincar em dupla, trios e até grupos, mas, às vezes, querem ficar sozinhas.
- Nas rodas, preferem falar e ser ouvidas do que ouvir muita gente. Gostam de ouvir um ou dois amigos, não muito mais do que isso. Podem ampliar sua paciência e prazer na escuta, com a mediação dos adultos.



- Gostam de dramatizar com crianças e adultos.

- Gostam de desenhar e pintar em pé, deitadas, embaixo das mesas, nas paredes e azulejos, no escuro e de mostrar suas produções para os amigos e amigas.

- As crianças desenham coisas que veem, que sentem e que os adultos nem imaginam. Às vezes, ficam inseguras por terem ouvido falar que AINDA NÃO SABEM DESENHAR ou que, na escola, VÃO APRENDER A DESENHAR.

- Gostam de explorar suas potencialidades plásticas, musicais, verbais e corporais, e precisam de materiais e tempo para isto. Gostam de ser incentivadas e de ter alguém ao seu lado nesses momentos e, às vezes, querem fazer sozinhas.

- Quando estão em processo de retirada de fralda, costumam fazer cocô e xixi nas roupas e precisam de paciência para aprender a ir ao banheiro.

- Algumas crianças usam chupetas e mamadeiras e querem trazê-las para a escola.

Precisam de acolhimento das suas histórias.

- Durante brincadeiras de faz de conta, podem ser o que quiserem. Gostam de se transformar em animais domésticos e receber carinhos, ou fazer “aquela” bagunça na casinha. Algumas gostam de se transformar em personagens de filmes, desenhos ou pessoas que admiram.

- Gostam de testar os seus limites e os limites dos outros.

- Gostam de imitar.

- Gostam de cantar juntas canções significativas.

- Gostam de mostrar que sabem algo.

- Gostam de mostrar o que têm em suas mochilas para todos e todas e precisam ser orientadas a cuidar de seus pertences.

#### *Encontros e aprendizados do/com o outro*

- As crianças, de forma geral, gostam da companhia de outras crianças, mas podem se estranhar em suas diferenças e disputas por espaços e objetos. Podem ser ajudadas a valorizar essas diferenças no cotidiano, nas brincadeiras e nas interações.

- Gostam de brincar com amigas e amigos já conhecidos, mas podem ser ajudadas a conhecer novos amigos e novas amigas e, com eles e elas, criar novas brincadeiras.

- Quando se sentem seguras com uma ou mais crianças, colam nelas e podem ser ajudadas a ampliar o círculo de amizade.

- Gostam de comparar seu tamanho com as demais e de comparar todo mundo com seus pais, mães e familiares.

- Gostam de reparar nos cabelos, nos olhos e nos corpos dos outros.

- Gostam de brincar com os brinquedos trazidos pelos outros, e algumas precisam ser incentivadas a emprestar os seus também.

- Gostam de comer o lanche dos amigos e amigas e de dividir os lanches que levam para a escola, mas, às vezes, precisam de ajuda para que ninguém fique triste ou indignado.

- Gostam de fazer times, equipes e bandos.
- Gostam de brincar de luta e de se agarrar para ver se colam um nos outros de vez.
- Gostam de rir dos tombos dos outros e, ao mesmo tempo, amam ajudar a cuidar do outro.
- Quando brigam, são capazes de perdoar, mas também de “se vingar”. Às vezes, a raiva passa rápido, às vezes não. Conversar ajuda.
- Adoram sair de suas salas, mas se sentem seguras e acolhidas nelas e, às vezes, quando todas estão no pátio, querem mesmo é brincar na sala, sem nenhum adulto por perto.
- Quando observam/sentem adultos e crianças quietos, parecem mais quietos.
- Quando observam/sentem adultos e crianças ativos, parecem mais ativos.
- Crianças gostam de contar e ouvir histórias reais, surreais e irreais, quer tenham acontecido ou não, das mais diversas maneiras e com os mais diversos suportes e materiais, até mesmo com o próprio corpo e a própria voz.
- As crianças parecem achar interessante conhecer pessoas, imagens e histórias que falem de “gente” diferente delas.
- Gostam de tirar fotos de si mesmas, dos amigos e das amigas e de todo mundo junto, de tudo que veem e mesmo do que não veem.

#### *Encontros e aprendizados do/com o mundo*

- A escola é um mundo de possibilidades para as crianças.
- Lá, costumam investigar cantinhos, escondendo-se e correndo por todo lado.
- Lá, passeiam de triciclos, fazem viagens pelo mundo “ZUMBI”, e podem passar dias acompanhando um “FORMIGUEIRO”.
- Lá, se divertem ao usar a concha de feijão.
- Lá, podem – e até gostam! – ajudar a guardar os jogos em suas caixas, guardar a massinha e brinquedos, varrer o chão com pequenas pás e vassouras.
- Preferem aprender um jogo, jogando. Elas não têm muita paciência para esse negócio de explicar muito antes de fazer.
- As crianças costumam perguntar e se perguntar sobre e observar os mistérios do céu, da lua, do sol, das nuvens, dos aviões, das pipas, passarinhos e borboletas, formigas e joaninhas, dinossauros e dragões, sobre árvores, flores, galhos e flores, carros, trens, barcos e submarinos...
- Elas não abrem mão de brincar com a água.
- Amam passear. Muitas vezes, o mais legal é sair da escola com todas as amigas e todos os amigos juntos.
- Gostam de sentir o cheiro das coisas, das pessoas, das plantas e dos bichos, de tocar tudo! Veem com as mãos!
- Nem sempre querem experimentar todas as comidas. Costumam precisar da ajuda dos amigos e amigas ou adultos para experimentarem novos sabores.

- Gostam de desafiar as leis da física, fazendo os mais diversos objetos voarem. Por vezes, gostam simplesmente de se maravilhar com elas, fazendo bolhas de sabão pequenas, grandes, ou mesmo GIGANTES.

- Gostam de construir e inventar coisas com aquilo que descobrem, desde aviões de papel, bolos de terra, até dinossauros de “VERDADE”, casas na árvore e navios piratas...

- Gostam de histórias de outros tempos e outros lugares, quer existam ou não, estejam em livros, desenhos, pinturas ou guardadas na memória de alguém.

- Gostam de descobrir e inventar nomes de gente, nomes de bicho e nomes estranhos.

- Acham engraçado encontrar rimas para nomes e palavras e, muitas vezes, brincam com diferentes ritmos para essas rimas.

- De tanto quererem marcar o mundo com as mãos e o corpo todo, começam a querer deixar suas marcas com desenhos e letras. “Lê para mim o que eu escrevi aqui” é muito comum.

- Gostam de levar histórias, jornais, informativos e pequenos impressos com escritas feitas por eles, para mostrarem às famílias seus dias na escola ou mesmo para presentear suas mães e seus pais.

- As crianças gostam de saber e conversar sobre o que está acontecendo no MUNDO, sejam notícias sobre outras crianças ou sobre adultos, comidas, animais, flores, e podem ser ajudadas a identificar diferentes fontes de informação.

- É comum vê-las agrupando objetos por características diversas. Gostam muito de serem desafiadas a fazerem novas arrumações nos espaços e nos objetos.

- Descobrem que têm coisas muito pesadas e outras muito leves. Querem carregar as pesadas. Quando não conseguem, fica mais divertido quando têm a ajuda dos amigos e amigas.

- Medem o que é grande e o que é pequeno, com as mãos, com os braços abertos e comparam as alturas dos próprios corpos. Gostam de crescer e de ser bem grandes!

- Adoram ver mais de cem coisas juntas e dizer que têm mais que cem, mesmo que não saibam contar até cem.

- Em suas histórias, ontem pode acontecer muita coisa e amanhã, às vezes, já passou, mas o que importa mais do que qualquer tempo é o agora.

- Gostam de jogar e desenhar no computador, no *tablet*, no celular, sozinhas e juntas com amigos e amigas.

- Em situações de culinária, gostam de fazer tudo: separar as coisas, adicionar ingrediente, mexer, provar, e de comer quando fica pronto, se gostam do aspecto final...

- Gostam de plantar e molhar as plantas e arrancar suas flores para dar para alguém.

- Gostam de explorar sons de diferentes objetos e instrumentos musicais.

- Tocam instrumentos juntas, apreciando e experimentando diferentes sons, jogos rítmicos e melódicos, composições coletivas e jogos de improvisação.

Nesses encontros e aprendizagens de si, do/com o outro e do/com o mundo, nas imagens que se fazem, desfazem e refazem como em um caleidoscópio, como já escrito anteriormente, após esse período de 6 anos de nossa Educação Infantil, o nosso desafio é continuar escrevendo essa história...

#### **5.4 Ações inclusivas**

No decorrer do ano letivo, podemos recorrer à Direção de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis do Colégio Pedro II, no intuito de observar questões específicas de determinadas crianças. Caso demonstrem precisar de algum atendimento especializado, da escola ou de profissionais da área de saúde, contamos com o serviço de NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. O CREIR se esforça, assim, na busca por formas de observar, mediar e avaliar as crianças de forma global, e em todos os aspectos possíveis, esperando sempre poder contar com a parceria das famílias e dos outros profissionais de saúde que prestam atendimento à criança, de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

#### **5.5 Avaliação: documentação e registro**

A proposta de avaliação no CREIR visa a garantia de uma observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano através da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), compondo documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

A avaliação das crianças, especificamente, é realizada, em acordo com determinações expressas nas DCNEI (BRASIL, 2013, p. 11 e14), “mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, não se admitindo a utilização de provinhas ou outros instrumentos de avaliação que as submetam a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração” e “sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças”.

Um importante aspecto a ser observado no processo avaliativo, ainda, são os momentos de transição. Tais momentos envolvem a transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental. Sobre este último, apesar de já evidenciado anteriormente, cabe repetir que na articulação com o Ensino Fundamental, “a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2009c, art. 11º).

Acreditamos que a documentação e o registro da prática pedagógica contribuem para o compartilhamento de ideias e a troca de reflexões entre os educadores do CREIR, ampliam o olhar e o sentido do vivido, revelando uma disponibilidade, de quem registra, de ter suas ações e produções interpretadas, lidas e vistas pelo outro.

Trabalhamos com o princípio das diferentes linguagens em toda a nossa prática pedagógica, portanto, nossa documentação e registro, bases de todo esse processo, não poderiam seguir caminhos distintos. Vídeos, fotos, produções plásticas, gráficas, de expressões corporais ou de outras tecnologias são constantes no nosso dia a dia, sendo produzidos e utilizados com as crianças e adultos, pelas crianças e pelos adultos. Muito desse material, quando não é entregue às crianças e a seus familiares, é arquivado para diversos fins, como: produção de artigos, vídeos para exposição em outros espaços (presenciais ou virtuais), consultas para repensar a prática cotidiana, montagem de slides com fotos e recortes de falas das crianças para apresentação para a comunidade escolar, eventos acadêmicos, divulgação em outras escolas, material de divulgação em nossa própria unidade etc.

#### 5.5.1. Instrumentos de avaliação das crianças

Antes do início do ano letivo, convidamos os responsáveis para conversar sobre cada criança que se matricula pela primeira vez no CREIR. Para esse encontro, eles preenchem um formulário, preparado pela equipe do SESOP, e a reunião se baseia nas informações contidas neste documento preenchido (anamnese)<sup>14</sup>. No primeiro trimestre, a avaliação das crianças assume a forma de um relatório de observação individual, que abarca, principalmente o período de acolhimento. Este primeiro relatório é composto por um relato do trabalho desenvolvido com a turmas e observações individuais das crianças ao longo deste período. No segundo trimestre, a ferramenta de avaliação proposta é um portfólio de atividades, em desenvolvimento desde o primeiro. No terceiro trimestre, juntamos os dois registros: o relatório escrito final, com um relato sobre o trabalho desenvolvido com a turma e observações individuais das crianças; e o portfólio, com a produção das crianças – ambos contextualizam as atividades e os projetos desenvolvidos e vivenciados.

#### *Relatório de Observação*

Um dos itens que compõe a avaliação individual da criança, como mencionado, é o relatório escrito, entendido como um instrumento de acompanhamento da vivência das crianças no ambiente

---

<sup>14</sup> A Anamnese se trata de uma entrevista com o intuito de conhecer a história da criança que ingressa na Educação Infantil. Ela é realizada sob a responsabilidade da equipe do SESOP e com a presença dos responsáveis da criança e professores do Departamento de Educação Infantil. Ocorre no período entre a matrícula e o início do ano letivo, para que os professores de turma e a equipe do SESOP já saibam um pouco sobre as novas crianças desde o primeiro dia na escola.

escolar. Ele se estrutura a partir de registros escritos, visuais, de vídeo e áudio realizados ao longo do ano, e busca apresentar o processo de produção de conhecimento e saberes próprios das crianças em sua articulação com aqueles produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Aborda, ainda, questões específicas sobre a criança relativas às interações com o espaço, com outras crianças e com adultos, à sua participação e envolvimento nas atividades. Participam desta escrita todos os professores da turma.

### *Portfólio Processual de Avaliação*

Um portfólio é organizado em diferentes formatos: pastas, caixas, mídias diversas, cadernos, diários, fichários, sacolas etc. Inclusive, é possível conjugar mais de um destes formatos, configurando um documento híbrido. É individual, elaborado e organizado com as crianças e, assim, revela a singularidade de cada uma em suas produções, interações e brincadeiras.

Durante o ano letivo, a organização do portfólio ocorre de modo processual, contemplando, por um lado, a seleção de materiais e produções das crianças, consideradas representativas das experiências vivenciadas; por outro lado, entendendo que a participação das crianças neste processo abarca também a seleção das produções que consideram significativas para elas. Esses momentos são planejados de modo que elas participem ativamente do processo de seleção das produções que farão parte do portfólio.

O portfólio é um interessante instrumento no processo de avaliação pois não só permite um acompanhamento diferenciado, mais concreto, das vivências de cada criança ao longo do período avaliado, por elas mesmas e por outros, como também permite às crianças reviver, e assim, reelaborar o caminho percorrido (HERNANDEZ, 2000). Para Hernandez, “a função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada criança, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino” (HERNANDEZ, 2000, apud BARBOSA; HORN, 2008, p. 112) Nesse sentido, ele deve estar organizado de tal forma que possibilite a quem não estava presente no contexto acompanhar o desenvolvimento da criança no percurso dos projetos desenvolvidos na escola.

REFERÊNCIAS

Figura 09: Lorena – 5 anos

ALÓ, Leda Cristina F. M. P; BRITO, Maria Estela Lopes (coord.). *Projeto de implantação da Educação Infantil (3 a 5 anos)*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Barbosa. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12/06/2017.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 12/06/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11ed. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 19/3/2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Visitada em 30/11/2015.

BRASIL. *Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Visitado em 12/06/2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 002/1999*: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999b). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb002\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb002_99.pdf). Visitado em: 12/06/2017.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009* (2009a). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Visitado em 12/06/2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB, nº 20/2009*: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009b). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Visitado em 12/06/2017.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009c).

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

BRASIL. *Brinquedos e brincadeiras de creches*: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*: diversidade e inclusão. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12/06/2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.



BRASIL. *Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12317:programa-nacional-de-reestruturacao-e-aparelhagem-da-rede-escolar-publica-de-educacao-infantil-proinfancia>>. Visitado no dia 30/05/2016.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre planejamento na Educação Infantil. In: CORSINO, Patrícia (Org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Coleção Biblioteca de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes/Graal, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões: uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In: CAROLYN, Edwards; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. v1. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MCBRATNEY, Sam. *Adivinha quanto eu te amo*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.

REDIN, Marita Martins. Planejamento na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Martins... [Et al.]. *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. 2ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da Educação Infantil no Brasil: subsídios para o debate. In: REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. *Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: significando conceitos e práticas*. Curitiba: Editora Champagnat, 2015.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Trad. Vania Cury. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O Pequeno Príncipe. Estados Unidos: 1943. Disponível em: <<https://apreendaapreender.files.wordpress.com/2012/05/o-pequeno-principe.pdf>>. Visitado em 12/06/2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

#### **Outras páginas da web consultadas:**

COLÉGIO PEDRO II. *Blog do CREIR*. Disponível em: <<http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/>>. Visitado em 12/06/2017.

COLÉGIO PEDRO II. *Blog do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II*. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>>. Visitado em 12/06/2017.

**ANEXO**  
**CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A PRIMEIRA VERSÃO DO PROJETO**  
**POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CREIR<sup>15</sup>**

<b>Nome do responsável:</b> Alessandra Garrido <sup>16</sup>	
<b>Nome da criança:</b> Pedro Levi Sotero da Silva	<b>Turma:</b> 31
<b>CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO IV – PRINCÍPIOS DO PROJETO EDUCATIVO</b>	
<p>No item 4.2, aborda-se um item muito crucial para que qualquer processo de ensino-aprendizagem se dê: a escuta. Logo, entendo que o diálogo constante e a reconstrução desse projeto se dê constantemente a partir das demandas surgidas. Fico muito feliz por isso. As rodas de conversa abordadas na página 39 contribuem, na minha leitura, fundamentalmente, para o desenvolvimento seguro da língua do falante nativo em português. Formar alunos como "sujeitos políticos" está bem de acordo com a proposta do Colégio Pedro II como um todo e aguça na criança, desde a mais tenra infância, a participação crítica no mundo em que vive. A brincadeira é considerada o eixo da proposta pedagógica na página 39. Concordo plenamente, mas acredito que deva haver uma progressão entre os objetivos das brincadeiras. Talvez isso já aconteça, mas não está claro no projeto, na minha leitura. A brincadeira pode ser poderosa aliada para um trabalho com a leitura e a escrita, já que estas devem ser práticas sempre associadas ao lúdico e ao prazer para que sejam efetivadas no desenvolvimento da criança de forma bastante natural. Acho que poderiam ser criados norteadores no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em português. Entendo que a proposta da Educação Infantil não seja alfabetizar, mas acredito que, se houvesse elementos norteadores a serem desenvolvidos a cada faixa etária da criança, haveria uma introdução ao mundo letrado de forma gradual, sem exigências descabidas, no entanto, sem ignorar o papel inclusivo da escola na iniciação ao mundo letrado. Repito, talvez isso já aconteça na escola, mas poderia estar mais bem documentado no projeto político-pedagógico. Dessa forma, acredito, possibilitaria à criança um suave processo de letramento gradual, com momentos de acordo com a faixa etária. As crianças são muito curiosas e muitas querem ler, principalmente, devido ao constante incentivo à leitura promovido pela Educação Infantil no CP2.</p>	
<b>CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO V – PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	
<p>Sou muito adepta enquanto mãe e educadora aos princípios organizados pelo grupo de Educação Infantil do CP2, escola em que confio plenamente: "escuta, cuidado e integração". p.40 . Tais princípios são essenciais e os vejo em prática nas ações das professoras do meu filho. Acho fantástica a ideia de integração, proposta que envolve alunos da Educação Infantil, usando espaços dos outros <i>campi</i> de Realengo. Vivemos em uma sociedade em que a escuta e o respeito ao outro cada vez mais são raros,</p>	

<sup>15</sup> Retiradas do blog <http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/>, em julho de 2017.

<sup>16</sup> Respeitamos a forma de divulgação do nome do responsável, conforme autorizado pelo mesmo.

por isso, é de fundamental importância que esses princípios sejam cultivados e que ultrapassem os muros da Educação Infantil, atingindo RI e RII. Sugiro que haja palestras de interação com professores dos outros *campi* a fim de universalizarmos em Realengo esse discurso. No item 5.2.1, sobre a proposta de integração com RI, sinto falta de mais subsídios, mais aproximação entre os *campi*, pois, depois desse mundo maravilhoso proposto pela Educação Infantil, a criança esbarra com mundos muito distintos em RI e RII. De certa forma, essas mudanças abruptas podem ser muito violentas, sendo muito necessário mesmo que haja um esforço coletivo das três unidades de Realengo para esse diálogo, vindo ao encontro do que é afirmado nesse projeto "acreditamos nesse projeto como meio de implementação de uma política que respeite as crianças". Não há diálogo sem concessões, logo, suponho que também o projeto da Educação Infantil precise sofrer algumas modificações a fim de atender esse transitar suave das crianças entre os níveis de escolaridade.

### CONTRIBUIÇÕES GERAIS

Finalizo, afirmando que sou fã incondicional do trabalho poético, humano e politizado proposto nessa escola. Confio sem restrições meu filho às professoras, aos inspetores e a todos funcionários envolvidos no processo, pois vejo nos olhos desses profissionais uma integração talvez única nas terras "realengas". Chamam as crianças pelos nomes e lhes dão uma liberdade essencial em dias de tanta castração opressora das pessoas. As contribuições que fiz acima são no intuito de somar, principalmente no que diz respeito aos domínios da compreensão e da produção da língua escrita e falada (que configuram minha área de atuação). Agradeço imensamente por essa oportunidade de diálogo e abertura na construção de um projeto realmente inclusivo e coletivo.

**Nome do responsável:** Regilenne<sup>17</sup>

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO I – A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Unidade detalhadamente descrita. Não sei se cabe ao documento, mas poderia haver referência às necessidades de outras áreas ainda não contempladas atualmente, tais como portão próprio, sala de professores etc.

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO CPII

Boa contextualização, sempre referenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Achei que poderia ser um pouco mais desenvolvida a importância da autonomia da Educação Infantil dentro de prerrogativas legais.

<sup>17</sup> Respeitamos a forma de divulgação do nome do responsável, conforme autorizado pelo mesmo.

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO III – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO

Acho que o item 3.1 poderia ser mais desenvolvido. Uma vez que o Colégio sempre está à frente desse tipo de questão, caberia mencionar o tratamento de questões políticas, éticas e estéticas com mais clareza, uma vez que são itens essencialmente subjetivos, sendo a descrição como está pouca referência de como de fato o trabalho é realizado nesse sentido. Atualmente não identifico um trabalho pautado na Educação Infantil nesse sentido, seja pela proteção das crianças quando necessário, seja pela discussão em si (com os pais) de temas polêmicos.

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO IV – PRINCÍPIOS DO PROJETO EDUCATIVO

Excelente descrição do cuidado e escuta. No entanto o item de integração poderia ir além das linguagens e tratar também da integração entre os setores (SESOP, secretaria, direção...), além da integração entre as próprias crianças de diferentes grupamentos e da importância da participação dos pais junto à escola.

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO V – PROPOSTA PEDAGÓGICA

Também, nesse item, me parece faltar a integração pais e escola que percebo ocorrer no dia a dia e que tanto contribui para a proposta pedagógica da escola.

### CONTRIBUIÇÕES GERAIS

Documento muito bem descrito. Outras sugestões já identificadas acima.

**Responsáveis:** pais do Miguel<sup>18</sup>

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO I – A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Escola Pública contemporânea, compreendida enquanto espaço formativo laico que introduz e problematiza o repertório cultural produzido pela humanidade, tem por missão a contribuição para a transformação da realidade social, na qual ela está inserida. A Escola Pública é produto e ao mesmo tempo sujeito das mudanças necessárias para a superação das iniquidades socioraciais brasileiras. Ela faz parte de um território, com sua história e personagens, e este lugar se chama Zona Oeste Carioca. Habitada por índios, ocupada por portugueses, e funcional ao processo de formação do Estado da

<sup>18</sup> Respeitamos a forma de divulgação do nome do responsável, conforme autorizado pelo mesmo.

Guanabara e da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, a Zona Oeste estabelece sua identidade nos seus artistas, na sua ligação com o maciço da Pedra Branca e na sua produção econômica. O CREIR nasce com esse legado que é imprescindível para a conformação de uma escola comprometida com seu entorno, com suas especificidades e suas histórias. Acredito que a contextualização do CREIR neste território Zona Oeste, narrando seu desenvolvimento, suas transformações e sua atual condição, seja fundamental para tornar o PPP um projeto situado historicamente, geograficamente e antenado a incessante produção cultural da região.

Por que Realengo? Quem foi Bernardo de Vasconcellos? E Francisco Real? Onde é o Maciço da Pedra Branca? Perguntas exploratórias que estreitam os caminhos para novas descobertas.

<http://bairroderealengo.blogspot.com.br/p/historia.html>

### **CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO CPII**

Percebe-se um movimento crescente por reinvenções no fazer democrático. Em um momento de crise nas democracias representativas planetárias, as Escolas Públicas podem mostrar-se na vanguarda de um novo fazer que traga a população para dentro dessa construção coletiva que é a Escola, a começar pelo começo da escolarização, a Educação Infantil. Nesta linha, percebe-se uma ausência dos conceitos de Participação Social ou Popular nas linhas do PPP, ainda que o item 2.3 esteja dentro deste campo, que poderiam contemplar ferramentas já utilizadas em outras escolas públicas, como assembleias, rodas e plebiscitos que tragam a Comunidade Escolar para dentro do processo, comprometendo-a, inclusive com a missão social e os objetivos do CREIR, para além dos RRR (Reunião de Responsáveis Representantes). Temas como a Merenda Escolar, a gestão do espaço, a organização de eventos e o próprio PPP poderiam ser objetos de uma Assembleia com a Comunidade Escolar.

Relaciono a valorização da pluralidade de ideias como defesa do PPP, com a diversidade etnoracial presente na cultura brasileira. 14 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda são necessários esforços que pautem a formação do povo brasileiro e transformem as narrativas que ainda conferem um lugar secundário à discussão sobre a questão racial no Brasil e seus rebatimentos cotidianos.

### **CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO III – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Na direção de um PPP que reflita as demandas pela diminuição das injustiças sociais, é pertinente colocarmos a discussão de gênero que já se apresenta de maneira visível na Educação Infantil, a contar das representações familiares a respeito das crianças refletivas nas vestimentas e nas brincadeiras escolhidas pelas mesmas. É papel da Escola, mesmo na Educação Infantil, apresentar o debate sobre as repercussões cotidianas de uma sociedade marcada pelo machismo. Desafiante, porém, em um cenário de crescente conservadorismo, pensar estratégias de envolvimento das crianças neste terreno que passará necessariamente pelo envolvimento das famílias no processo.

<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>

<http://naescola.eduqa.me/carreira/educacao-de-genero-por-um-ensino-sem-coisa-de-menino-e-coisa-de-menina/>

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO IV – PRINCÍPIOS DO PROJETO EDUCATIVO

As DCNEI (2009) apontam como eixo o envolvimento das crianças com a Natureza. O PPP, neste caso, se voltou pouco ao tema da Sustentabilidade que, se configura hoje, como uma preocupação importante no que tange a manutenção da vida na Terra. Desde a ECO 92, onde 179 países participantes acordaram e assinaram a Agenda 21 Global, há uma tentativa de promover um novo padrão de desenvolvimento, chamado “desenvolvimento sustentável”. A Agenda 21 também pode ser entendida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis. Recentemente, em 2015, também tivemos um novo pacto planetário que gerou os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que estabelece diretrizes para o planejamento de ações locais para a melhoria de qualidade de vida. Em um contexto de esgotamento dos recursos naturais e aquecimento global, é urgente que pensemos estratégias de promoção da sustentabilidade entre aqueles e aquelas que herdarão um mundo mais poluído e quente do que as gerações anteriores. Muitas escolas na própria cidade têm experimentado ações voltadas para a sustentabilidade.

<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/11632-escolas-sustent%C3%A1veis-na-rede-municipal-do-rio>, como, também, escolas estaduais:

<http://www.ecodesenvolvimento.org/posts/2013/novembro/colégio-publico-do-rio-e-certificado-primeira?tag=educacao>

### CONTRIBUIÇÕES PARA O CAPÍTULO V – PROPOSTA PEDAGÓGICA

Em consonância com a argumentação das datas comemorativas, em destaque o tradicional Dia do Índio, é fundamental o destaque à Lei 11.645, que torna obrigatório o ensino de Cultura e História Indígena. No percurso das crianças à iniciação ao universo linguístico, principalmente no grupamento V, o trabalho com as linguagens indígenas são estratégias importantes de desmistificação da representação comum dos povos indígenas brasileiros marcados por estereótipos.

<http://fundacaoarapora.org.br/moitara/wp-content/uploads/2016/02/Repensando-a-quest%C3%A3o-ind%C3%ADgena-na-escola-Paula-M.-Menezes.pdf>

### CONTRIBUIÇÕES GERAIS

Parabenizar a direção pela iniciativa e pelo texto poético, claro e bem referenciado teoricamente. E torcendo para que tenhamos uma oportunidade de termos esses temas em uma grande plenária, onde a comunidade escolar possa se reconhecer e partilhar deste lindo sonho que é o CREIR.