



CIBEC/INEP

B0032409

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
E CURRÍCULO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL**

1.2:371.214
65p

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental
1996

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

**PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS E
CURRÍCULO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIAGNÓSTICO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA
METODOLOGIA DE ANÁLISE**

Secretária de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Secretário Executivo do MEC

Luciano Oliva Patrício

Diretora do Departamento da Política de Educação Fundamental

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenadora-Geral de Educação Infantil

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

P965

Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996. 114p. 1. Educação infantil - proposta político-pedagógica 2. Currículo - educação infantil 3. Política Nacional de Educação Infantil.

CDU: 373.2:371.214

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS E
CURRÍCULO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIAGNÓSTICO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA
METODOLOGIA DE ANÁLISE**

**BRASÍLIA
- 1996 -**

COORDENAÇÃO DO PROJETO:

Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto
Coordenadora-Geral de Educação Infantil
Stela Maris Lagos Oliveira
Chefe da Divisão de Ação Pedagógica
Márcia Pacheco Tetzner Laiz
Técnica em Assuntos Educacionais

EQUIPE DE ANALISTAS:

Ana Maria Mello (CONSULTORA)
Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (MEC/COEDI)
Fátima Regina Teixeira de Salles Dias (DEMEC/MG)
Ludmila de Marcos Rabelo (MEC/COEDI)
Márcia Pacheco Tetzner Laiz (MEC/COEDI)
Maria Aparecida Camarano Martins (MEC/COEDI)
Maria Fernanda Rezende Nunes (DEMEC/RJ)
Maria Lúcia de A. Machado (CONSULTORA)
Miguel Farah Neto (DEMEC/RJ)
Rosana Miguel de Aragão Soares (DEMEC/MG)
Solange Jobim (DEMEC/RJ)
Sônia Kramer (CONSULTORA)
Stela Maris Lagos Oliveira (MEC/COEDI)
Teresa de Jesus Nery Barreto (MEC/COEDI)
Tizuko Morchida Kishimoto (CONSULTORA)
Vitória Líbia Barreto de Faria (DEMEC/MG)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (CONSULTORA)

COLABORAÇÃO NA CONCEPÇÃO DO PROJETO:

Rita de Cássia F. Coelho - MEC/IRHJP
Áurea Fucks Dreifus - MEC/IRHJP Jane
Margarete de Castro - MEC/IRHJP

DIGITAÇÃO E APOIO OPERACIONAL

Célia Honório Pereira
Cristina de Jesus Teixeira
Janaína Magalhães Saraiva
Luciene Cardoso Almeida
Maria Genilda Alves Lima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: questões conceituais.....	11
CAPÍTULO II - Análise de proposta pedagógica/currículo: metodologia utilizada no projeto.....	21
CAPÍTULO III - Propostas pedagógicas em educação infantil: resultados das análises	63
CAPÍTULO IV - Conclusões e recomendações	63
CAPÍTULO V - Roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/currículo: uma sugestão	69
BIBLIOGRAFIA.....	79
ANEXOS:	
I - Documentos analisados	89
II - Roteiro para análise das propostas pedagógicas/currículos.....	109
III - Roteiro para avaliação da implementação de proposta pedagógica/currículo de educação infantil	111

INTRODUÇÃO

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 70 e começo dos anos 80, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Neste período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômicas do país, que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias conseqüências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo.

Essa expansão, entretanto, não se fez acompanhar nem pela necessária preparação de quadros para atender à especificidade do serviço, nem por uma preocupação com a infra-estrutura necessária à realização de atividades indispensáveis ao desenvolvimento da criança menor de 7 anos. Na medida em que vem com a finalidade de minorar carências sociais, desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de sua família a um atendimento de qualidade, a educação infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido. Surge, assim, desarticulada da escola. Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio, a educação infantil - e aqui se fala mais especificamente da pré-escola - acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de "escolarização" que se sucede é a conseqüência natural de tal aproximação.

Contudo, essa "escolarização" não se dá sem conflito. A não definição de uma identidade própria é a grande marca de educação infantil durante toda sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988. Mas é inegável que persiste nas entrelinhas o conflito que opõe a concepção de uma pré-escola caracterizada como "extensão do lar, da família" - um lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência da mãe - à de instância preparatória para o ensino de primeiro grau, comprometida, inclusive, com o esforço de superação do fracasso escolar registrado nas primeiras séries desse ensino. Na verdade, existe uma identidade "móvel", ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente - embora inaceitável - em país com tamanha heterogeneidade Sócio-Cultural, política e econômica.

Se, por um lado, tais tendências levaram a um sem número de interpretações sobre como desenvolver o trabalho com a criança em idade pré-escolar, por outro permitiram, entre outras coisas, que um expressivo contingente de profissionais, sem formação específica para atuar num espaço educativo de características peculiares, pudesse construir no dia-a-dia, alheios às imposições de regras e modelos, um saber-fazer

próprio, carregado das experiências e das contradições inerentes às práticas sociais. Essa é, sem dúvida, uma das diversas formas como se expressa hoje a educação infantil no país.

Nos últimos vinte anos, desde que a educação infantil ganhou espaço, de fato. BO país, é possível reconhecer três instâncias de construção de um projeto educativo para a área, na sociedade brasileira: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional. É no âmbito de cada uma dessas instâncias que se manifestam, de forma diferenciada, tendências que demonstram uma insatisfação com o projeto vigente: o profissional buscando uma identidade própria e um reconhecimento, através da formação mais aprimorada: o poder público procurando traduzir em normas, regras e prioridades as novas exigências para a área; a academia preocupando-se com a consistência teórica e as bases científicas de um trabalho voltado à criança de 0 a 6 anos.

As propostas de currículo para a educação infantil brasileira refletem o nível de articulação das três instâncias referidas, assumindo contornos variados, traduzidos na heterogeneidade das propostas pedagógicas existentes. Não há dúvida de que esse dado representa uma riqueza nada desprezível, na medida em que espelha as múltiplas facetas da sociedade brasileira. Entretanto, há que se garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, sem que isso signifique anular essa pluralidade. A busca desse paradigma não é sinônimo, pois, de abandono do que já se construiu até aqui. Ao contrário, deve, isso sim, contribuir para a evolução desse processo.

Com essa preocupação em mente e considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994), o Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil.

Era essencial, entretanto, realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil. Além disso, considerou-se importante, como estratégia para implementar aquela ação prioritária, desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares.

Com esses objetivos, a Coordenação-Geral de Educação Infantil constituiu, em dezembro de 1994, uma equipe de trabalho formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área lotados nas Delegacias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, além de cinco consultores, especialistas em educação infantil. Essa equipe deveria desenvolver uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas/ curriculares em vigor nas secretarias de educação dos estados e dos municípios das

capitais. Para isto, considerou-se necessário iniciar o trabalho a partir de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em educação infantil. Essa análise foi realizada a partir de textos produzidos pelos consultores, por demanda do projeto (veja Capítulo 2).

No âmbito do Projeto "Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil", foram analisados 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes dos sistemas estaduais e 20 dos municípios de capitais, o que possibilitou a realização de um diagnóstico bastante representativo da realidade nacional. Além disso, foram visitadas cinco unidades da federação, uma por região, onde se buscou avaliar a implementação das propostas pelos órgãos estaduais e dos municípios das capitais.

Nos capítulos seguintes será apresentado o fruto do trabalho desta equipe: (1) um resumo das questões conceituais sobre proposta pedagógica/currículo em educação infantil; (2) a metodologia adotada no projeto Análise de propostas pedagógicas/curriculares em educação infantil; (3) os resultados das análises realizadas; (4) as conclusões e recomendações, e, (5) uma sugestão de roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/curriculares. Na Bibliografia encontram-se listados todos os autores citados nos textos dos consultores, bem como aqueles utilizados na elaboração desta publicação.

São anexados, também. (1) uma descrição dos documentos analisados; (2) o roteiro utilizado na análise dos documentos e (3) o roteiro aplicado na avaliação da implementação das propostas.

No desenvolvimento deste projeto foi possível aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil. Essa multiplicidade, própria da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo. Como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa etária, étnicas, culturais, raciais - e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos. contribuindo, assim, para a redução das desigualdades? Certamente as reflexões realizadas no decorrer desse trabalho serão de grande valia na construção de um projeto para a educação infantil brasileira que dê conta de tal desafio.

CAPITULO I
PROPOSTA PEDAGÓGICA
E CURRÍCULO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL:
QUESTÕES CONCEITUAIS

Os termos currículo e proposta pedagógica têm sido utilizados com diferentes sentidos, em diversos contextos da educação, em geral, e da educação infantil. Serão aqui apresentadas as principais idéias expressas pelas especialistas contratadas para este projeto, em resposta à seguinte questão: "o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?" Essas idéias serviram de ponto de partida para a construção dos procedimentos, critérios e instrumentos da análise das propostas pedagógicas/currículos dos estados e municípios de capitais realizada neste projeto.

Tisuko Morchida Kishimoto¹, para responder à questão colocada, retoma a etimologia da palavra currículo, derivada do termo latino "currus" - carro, carruagem, significando um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades.

A autora procura mostrar como o significado de "currículo" evolui na literatura americana, refletindo diferentes concepções de ensino na história da educação. Assim, a concepção de currículo como "um grupo sistemático de cursos ou seqüência de matérias necessárias à graduação num campo amplo de estudo" (Good, 1945) se ajustaria à imagem preponderante no período de expansão do ensino nos Estados Unidos, entre 1876 e 1929, associada à reprodução do material aprendido, enfatizando-se a memorização. A partir de 1929, a valorização das experiências sociais da criança reflete-se numa concepção de currículo como "o conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob a responsabilidade da escola" (Encyclopedia of Educational Research, 1941). priori/ando-se. assim, o aluno e não apenas o conteúdo curricular.

Kishimoto mostra como, nos países europeus, termos similares a currículo - tais como, programa e planos de estudos - passaram também por alterações de significados. Programa deixou de ser um receituário de conteúdos para tornar-se um programa de atividades escolares; plano de estudos, que era definido como catálogo das noções e mecanismos a serem adquiridos no decorrer de um determinado tempo de escolaridade, passa a assumir o sentido próximo ao de currículo.

O uso indistinto de termos como plano de estudo, programa, proposta pedagógica e currículo também aparece no campo da educação infantil, como demonstra Kishimoto, encontrando-se na literatura a palavra "currículo" sendo utilizada na acepção mais antiga de conteúdos a adquirir em áreas como arte, música, movimento, linguagem e outras, ou na acepção de experiências a serem adquiridas pela criança; o termo "programa" é usado no sentido de propostas governamentais ou institucionais, ou como linhas de trabalho ou mesmo como sinônimo de currículo.

A autora apresenta sua própria concepção sobre os termos, definindo **currículo** como "explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais"; **programa** como "delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano

KISHIMOTO, T. M. *Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação.* Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro. 1994 (mimeo).

mais geral (governamental ou institucional)" e **proposta pedagógica** como "explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma". Entendendo experiências de aprendizagem como " a interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir" (conforme Tyler, 1974), a autora pondera que, sendo os alunos individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de forma variada, podendo-se dizer, nesse sentido, que cada aluno tem um currículo.

Kishimoto afirma que as escolas utilizam diferentes tipos de experiências de aprendizagem segundo objetivos que se propõem atingir, enfatizando aspectos filosóficos ou relacionados ao desenvolvimento infantil; predominando ou integrando facetas cognitivas, afetivas, sociais, físicas; privilegiando o atendimento infantil e necessidades dos pais; optando por fortalecer a linguagem, os conteúdos acadêmicos; atendendo aspectos expressivos e criativos e outros. Esta variedade de orientações deve ser objeto de discussões dos profissionais, no sentido de explicitar as opções psicológicas, sócio-culturais, epistemológicas e políticas que assumem as experiências de aprendizagem. Assim, o currículo deve sempre incluir definições sobre: o tipo de escola que se deseja. O que se pretende oferecer aos seus participantes, a forma de administrá-la, o detalhamento do contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere, as relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais, nacionais ou domésticas.

A autora afirma que o currículo deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, abrangendo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica. Conclui, enfatizando a necessidade de que, na definição de qualquer currículo, responda-se aos seguintes questionamentos: a que criança se destina? qual é a concepção de educação presente? o que ensinar? como ensinar? de que forma, o que e como avaliar? Segundo a autora, a resposta a tais questões inclui elementos que comportam um currículo e que são parte do que se convencionou denominar fundamentos que influenciam e priorizam certas decisões no currículo.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira² define currículo educacional como "um balizador de ações", estando associado à orientação político-ideológica-técnica que, de modo mais ou menos consciente, têm seus proponentes. Assim, "o currículo envolve modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de conceber o processo de transmis-

² OLIVEIRA, Z.M.R. Uma contribuição ao debate promovido pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto acerca da *Análise e Avaliação de Propostas Pedagógicas Implementadas nas Creches e Pré-escolas Públicas Brasileiras*, visando oferecer uma co-orientação técnica aos estados e municípios. Dezembro, 1994 (mimeo).

são e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola trabalha" (Barreto et alii, 1994, p.8).

Partindo de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil e considerando a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de sentir e pensar, a autora afirma que é no espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa. Assim, considera o currículo como um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor. Atividades são programadas, estruturando um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos, em clima de autonomia e cooperação. Embora também incluam as necessárias tarefas de cuidado, como merenda e higiene, as atividades têm seu foco central no trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças.

A autora enfatiza que o planejamento curricular deve explicitar tanto uma fundamentação teórica quanto as alternativas de estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, incluindo a organização do espaço físico-social, uma vez que "este dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras, garantindo identidade, segurança e confiança às crianças e promovendo oportunidade de construção de competências diversas" (Carvalho & Rubiano, 1994). Ressalta que o planejamento das atividades feitas com as crianças integra-se com outros aspectos institucionais, como as condições de trabalho do educador/professor, sua qualificação profissional e os programas de capacitação em serviço a que tem acesso, o número de crianças por turma, o horário de atividades, os recursos humanos, materiais e financeiros existentes. A autora conclui que, sendo uma tarefa contínua, o planejamento curricular e a formação em serviço podem ser integrados, numa estratégia de planejamento participativo.

Maria Lúcia de A. Machado³ responde à questão "o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?", revisando definição que defendia no livro "Pré-escola é não é escola", de sua autoria. Assim, considera limitada a concepção de currículo como "conjunto de todas as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola" (Silveira Filho, 1982., p. 104). uma vez que é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, para quem e para quê ensinar, além do quando, do como e de onde. Nesta perspectiva, a autora identifica um currículo com uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações.

Quanto aos princípios. Machado aponta as concepções relativas à infância e às relações desenvolvimento/aprendizagem/ensino; à função da instituição e da educação; ao papel do profissional, da família e da comunidade; às questões relativas à divisão de trabalho, noções de hierarquia, poder e competência. As ações implicariam observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar, ou seja, **fazer**.

Reconhecendo que os termos proposta pedagógica, proposta educativa, projeto

³ MACHADO, M.L. de A. *Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para a educação infantil no Brasil*. Versão preliminar. São Paulo, dezembro, 1994 (mimeo).

pedagógico, projeto educativo têm sido utilizados com significados similares na literatura especializada sobre a criança na faixa de zero a seis anos, para indicar o conjunto de princípios e ações que rege o cotidiano das instituições, a autora prefere adotar o termo **projeto educacional-pedagógico**, apresentando os motivos para essa opção. O primeiro deles é que a palavra projeto traz em seu bojo a idéia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posições, decidir e escolher, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real. Estas ações partem de uma realidade configurada, mas, também antecedem uma ação concreta no real, estabelecendo, portanto, condições a priori para essa ação. Além disso, o termo **projeto** sugere também a idéia de esboço, de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil.

Machado recorre ao dicionário para defender que o termo *proposta* tem um significado mais vago que o termo *projeto*, aproximando-se o primeiro mais do sentido de estabelecer tópicos abertos à discussão, sem uma direção ainda definida, constituindo-se na ação de propor e, portanto, em iniciativas que antecedem um projeto. Assim, o uso da palavra projeto seguida do termo educacional indica, para tal autora, uma intencionalidade e um comprometimento por parte do adulto em relação à sobrevivência e ao desenvolvimento da criança, tanto no plano físico quanto no psicológico ou social. A complementação com o termo pedagógico explicita que a função do atendimento institucional às crianças menores de sete anos tem também um caráter de "intencionalidade planejada, acompanhada, sistematizada por parte dos adultos que desta tarefa participam" (Machado, 1993, pp. 75-92).

A autora conclui que um **projeto educacional-pedagógico**, numa instituição de educação infantil, deveria contemplar três planos distintos de princípios e ações registrados em documentos e articulados entre si. Num plano, de responsabilidade da equipe encarregada da definição das políticas, estariam contemplados temas relativos à história da instituição e sua função; à visão de criança, desenvolvimento infantil, conhecimento, aprendizagem, ensino; ao papel do corpo de profissionais envolvidos; às relações instituição/família/comunidade.

Ainda sob responsabilidade da equipe dirigente, com a colaboração dos profissionais diretamente envolvidos no trabalho institucional, um outro plano especificaria os procedimentos particulares a cada instituição; explicitaria prioridades, eixos e diretrizes para o trabalho da equipe de profissionais e dos educadores com os grupos de crianças, as formas de organização dos tempos, espaços e materiais de uso coletivo; definiria a caracterização geral da instituição quanto a período letivo, faixa etária, horários; apontaria os critérios de configuração dos agrupamentos, os procedimentos durante o período de adaptação, dias de chuva, emergências médicas etc.

Sob responsabilidade da equipe envolvida diretamente no trabalho com as crian-

ças, outro plano diria respeito à ação cotidiana dos educadores junto aos grupos de crianças (seleção de temas e organização das atividades, dos materiais e espaços, do tempo): às atividades dos educadores em relação ao trabalho pedagógico (utilização de instrumentos de acompanhamento, análise e planejamento, reuniões com supervisores); às atividades da equipe em conjunto, tais como, passeios, festas, reuniões com pais. participação em eventos da comunidade etc.

Ana Maria Mello⁴ trata da questão "o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?", partindo do pressuposto de que as instituições de cuidado e educação infantil coletivas podem ser espaços privilegiados de socialização e aprendizagem para as crianças, desde que o trabalho esteja adequadamente organizado e que seja assumida a função social de **educar** e **cuidar** das crianças. A organização e sistematização do trabalho passa necessariamente pela elaboração de uma **proposta psicopedagogia**.

A autora defende o termo psicopedagógico como mais adequado para currículos de tempo integral e também para a faixa de 3 meses a 3 anos, mesmo em tempo parcial, porque explicita melhor a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende. Afirma que se deve fazer opção por uma aprendizagem significativa que "é, por definição, uma aprendizagem globalizadora, na medida em que supõe que o novo material de aprendizagem se relaciona de forma substantiva e não arbitrária com aquilo que a criança já sabe". (Coll, 1991, p.120).

Mello defende a idéia de **currículo aberto**, tomando como referência a afirmação de Cesar Coll de que "o currículo aberto concede grande importância às diferenças individuais, no contexto social, cultural e geográfico onde se aplica o programa pedagógico. Propõe a interação permanente entre o sistema e seu entorno, integrando as influências externas no próprio desenvolvimento do programa educativo que está aberto a um contínuo processo de revisão e reorganização" (Coll, 1991, p.45).

A autora aponta três ordens de fatores que devem ser considerados na elaboração de um currículo aberto: a realidade dos atuais equipamentos de educação infantil, a formação e opção pedagógica dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças de zero a seis anos. Conclui que para não se cometer os mesmos erros que a história da educação já apontou, a proposta pedagógica deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais. Para tanto, deve partir do estabelecimento de critérios e metodologia de avaliação, deixando claros seus pressupostos teóricos, políticos e filosóficos.

Sônia Kramer⁵. para responder à questão "o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?", opta por uma análise que ultrapassa o enfoque apenas

⁴ MELLO, A.M. *Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo*. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dezembro, 1994 (mimeo).

KRAMER, S. *Propostas pedagógicas de educação infantil: subsídios para uma leitura crítica*. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC, em novembro de 1994 (mimeo).

escolar ou administrativo que tem marcado as propostas educacionais. Afirma que não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Partindo do pressuposto de que **uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar**. Kramer afirma que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e que **toda proposta contém uma aposta**. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. E, pois, um diálogo. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana: vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.

A autora alerta para os riscos que muitas vezes se corre quando se busca uma "nova" proposta pedagógica se se usa a lógica da atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno. Citando Benjamim (1987), que indagava "por que o moderno envelhece tão rápido?", a autora pergunta: por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido? E responde: talvez por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu.

Conforme afirma Kramer, uma nova proposta pedagógica é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos - crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral - levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Segundo a autora, isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória.

Partindo de uma concepção de infância como categoria social, em que se compreende a criança inserida na história e na cultura, e não como uma fase efêmera, que é preciso ser aligeirada em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação, a

autora chama a atenção para o desafio de se construir a unidade na diversidade. À pergunta que coloca a si própria, sobre como construir um currículo que leve em conta a heterogeneidade, a autora responde: privilegiando fatores sociais e culturais; entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania; garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do auto-conceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão. pois o desenvolvimento infantil pleno e a construção/aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente à conquista da autonomia, cooperação e inserção crítica da criança na sociedade.

Kramer enfatiza que uma proposição de educação infantil em que as crianças de desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que nela atuam. Como os professores/educadores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores/educadores se tornarem construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar?

Concluindo, a autora se impõe uma outra questão: qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Responde, afirmando que, além das condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação.

Esta apresentação das idéias expressas pelas especialistas mostra que definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece apenas a uma ordem cronologicamente estabelecida, mas, principalmente às contradições de um dado momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo recorte de tempo.

É possível verificar, na leitura desses textos, que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. As demais autoras, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos têm sido utilizados, buscam estabelecer diferenciações entre os mesmos, o que leva Maria Lúcia Machado e Ana Mello a optarem por aqueles, segundo elas, mais adequados à educação infantil: projeto educacional-pedagógico para Machado e proposta psicopedagógica para Mello. Apesar das diferenças nas conceituações, há muitos pontos comuns entre as idéias das especialistas, alguns dos quais serão destacados a seguir.

Independentemente do termo escolhido - currículo, proposta ou projeto - as concepções apresentadas pelas autoras expressam visões mais amplas do que as antigas concepções de currículo como seqüência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Nos vários textos fica evidente a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo, proposta ou projeto, uma vez que está sempre situado(a) num momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções.

De um modo geral, as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto explicitasse esses valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade.

Outra preocupação comum diz respeito à necessidade de se considerar os aspectos institucionais/organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto. Esses aspectos incluem os recursos humanos, materiais e financeiros. Entre eles se destacam a formação dos profissionais e a política de recursos humanos, em virtude da importância do papel do educador em todo o processo de definição e implementação.

Finalmente, uma percepção também de consenso entre os especialistas refere-se à natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e à necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos - crianças, profissionais, famílias e comunidade.

Foram essas idéias, discutidas por toda a equipe do projeto - técnicos e especialistas - que constituíram a base para a definição dos critérios de análise das propostas pedagógicas dos estados e municípios. Buscou-se, em vez de partir de concepções fechadas sobre currículo, proposta ou projeto pedagógico, identificar as próprias concepções, explicitadas ou subjacentes, nos documentos encaminhados ao MEC, inclusive as denominações que os mesmos receberam (currículo? proposta? projeto? programa? plano? etc). Essa identificação foi incluída, assim, como o primeiro item no roteiro de análise das propostas pedagógicas ou currículos em educação infantil.

CAPITULO II
ANÁLISE DE PROPOSTA
PEDAGÓGICA/CURRÍCULO:
METODOLOGIA UTILIZADA
NO PROJETO

Ao conceber o Projeto de Análise das propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil, a Coordenação-Geral de Educação Infantil tinha como objetivo realizar um diagnóstico das propostas pedagógicas e currículos de educação da criança de zero a seis anos, desenvolvidas pelo poder público, expressas tanto em documentos escritos quanto na forma de implementação no cotidiano das instituições. Para tanto, era necessário construir uma metodologia, incluindo procedimentos e critérios. Nesse processo de construção, concepções e pressupostos foram se ampliando, levando ao estabelecimento de um objetivo maior que seria o desenvolvimento de uma metodologia que subsidiasse tanto a análise e avaliação de propostas pedagógicas/curriculares de educação infantil, como a elaboração de novas propostas.

A construção da metodologia foi um processo coletivo e muito dinâmico, uma vez que não se partia de nenhum modelo fechado. Um dos fatores que contribuiu para este dinamismo, foi, sem dúvida, a opção da Coordenação-Geral de Educação Infantil em constituir uma equipe de trabalho, composta por técnicos do MEC e por consultores especialistas, indicados por instituições de renome, com diferentes inserções na área de Educação Infantil (ANPED, UNDIME, CONSED e FCC"), o que dotou o projeto de uma saudável pluralidade teórico-metodológica e possibilitou uma troca efetiva entre o saber acadêmico e institucional.

O trabalho foi desenvolvido nas seguintes etapas:

- 1) Definição da amostra e coleta de documentos de propostas pedagógicas/curriculares.
- 2) Elaboração de concepções de propostas pedagógicas/currículo para a educação infantil, bem como da metodologia e dos critérios para a análise dos documentos escritos das propostas (textos dos consultores). Discussão e definição, pela equipe, da metodologia de análise de propostas.
- 3) Análise dos documentos das propostas pedagógicas.
- 4) Discussão dos resultados da etapa 3 e definição de metodologia de avaliação da implementação de propostas pedagógicas/curriculares em educação infantil.
- 5) Análise da implementação de propostas pedagógicas.
- 6) Discussão dos resultados, elaboração do relatório final e de roteiro de indicadores e critérios para avaliação e elaboração de propostas pedagógicas em educação infantil.

Etapa 1. Definição da amostra e coleta de documentos

Buscando abranger tanto propostas implementadas pelos sistemas estaduais quanto pelos municípios, a coordenação do projeto definiu que a amostra incluiria as secre-

a saber: ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação; FCC - Fundação Carlos Chagas; UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

tarias de educação de todos os estados e dos municípios de capitais. Para a análise da implementação, definiu-se a escolha de uma unidade da federação de cada uma das cinco macro-regiões, priorizando-se aquelas que apresentassem tanto propostas do município da capital quanto do estado e que, preferencialmente, tivessem propostas para creches e pré-escolas.

Definida a amostra, a coordenação do projeto solicitou, em setembro de 1994, a todas as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios de capital, o envio das propostas pedagógicas e/ou curriculares de creches e pré-escolas, implementadas tanto por essas secretarias, quanto por outros órgãos da mesma instância administrativa que desenvolvessem trabalho nessa área.

Etapa 2. Elaboração e discussão de concepções, metodologias e critérios de análise

Foi solicitado a cada um dos cinco consultores contratados, a produção de documentos abordando: (1) concepções de proposta pedagógica/currículo em educação infantil. (2) sugestões de critérios para análise e avaliação dos documentos enviados pelos estados e municípios e (3) metodologia e critérios para análise da implementação das propostas.

Esta fase culminou com a discussão dos documentos produzidos pelos consultores, em reunião realizada com a equipe técnica envolvida no projeto. Neste encontro, foi também elaborado um roteiro (Anexo II), contendo indicadores de qualidade de propostas educativas voltadas à faixa etária de 0 a 6 anos e critérios de avaliação que seriam testados na análise das propostas pedagógicas de educação infantil enviadas ao MEC. Estes parâmetros comuns estavam embasados na concepção de proposta pedagógica/currículo que começava a ser delineada pelo grupo.

Na organização desse roteiro, levou-se em conta o fato de que se estaria fazendo uma avaliação de documentos escritos. Assim, a equipe de analistas dispôs-se a tentar compreender as condições em que os documentos foram produzidos, acreditando que tanto a produção de um texto quanto a sua leitura envolvem uma parceria ativa entre autor, leitor e obra, num determinado contexto Sócio-Cultural. Desse modo, ao se elaborar um texto, seu autor, em função de determinados objetivos, gerados por necessidades historicamente situadas e tendo em vista interlocutores específicos, organiza determinados conteúdos numa dada estrutura textual.

Na análise das propostas, os indicadores teriam como "pano de fundo", alguns critérios, quais sejam: pluralidade, diversidade, unidade, coerência (interna e externa), adequação, abrangência, participação, provisoriedade, historicidade, cientificidade, criticidade, dialeticidade, significação, articulação e organização. Assim, por exemplo, considerou-se:

- a **pluralidade** de enfoques, de concepções, de práticas pedagógicas emergentes das propostas:

- o respeito à **diversidade** da população abrangida, da formação e áreas dos que elaboraram a proposta;
- a **unidade** que deve se fazer presente num documento destinado a uma determinada instância do sistema (estado ou município);
- a **coerência** entre as formulações teóricas do documento, entre essas e as diretrizes pedagógicas, entre os dados do diagnóstico da realidade e as ações propostas, entre a formulação da proposta e a sua implementação;
- a **adequação** à faixa etária e público ao qual a proposta se destina, da linguagem aos interlocutores previstos;
- a **abrangência** em termos das redes atingidas, das dimensões a serem trabalhadas (cuidar/educar);
- a **participação** dos diversos segmentos envolvidos na elaboração das propostas. a relação entre participação e produto final;
- a **provisoriidade** necessária para tornar o documento passível de reformulações e a elaboração de estratégias que viabilizem essas reformulações;
- a **historicidade** em relação ao registro da trajetória de elaboração e implementação da proposta e a sua inserção no contexto sócio-político-cultural;
- a **cientificidade** em relação ao rigor quanto aos pressupostos teóricos assumidos;
- a **criticidade** evidenciada na tentativa de superação da realidade tal e qual se apresenta e para a qual se formula a proposta;
- a **dialeticidade**. na explicitação dos diferentes níveis de contradições envolvidos;
- a significação das concepções e pressupostos assumidos;
- a **articulação** entre a formulação da proposta de educação infantil e a política educacional mais ampla (no âmbito federal, estadual e municipal);
- a **organização** em termos de apresentação, formatação, cuidados de impressão e estruturação textual, definição clara das categorias que orientam a organização do trabalho.

Etapa 3. Análise dos documentos de propostas

Utilizando o roteiro construído na etapa anterior a equipe de analistas estava ciente de algumas das limitações que enfrentaria, já que se constituíam, também, em leitores de textos dos quais não eram os interlocutores privilegiados e cujas condições de produção desconheciam. As expectativas, nesta fase do projeto, eram muitas. Não se tinha, ainda, respostas para questionamentos tais como: possibilitaria a metodologia, em construção, detectar as características singulares de cada proposta? seria o roteiro elaborado para análise dos documentos um bom guia para a apreensão do processo pedagógico que estava sendo efetivado?

Além da obtenção de dados e informações sobre a proposta, tinha-se como objetivo nesta fase do trabalho, a testagem propriamente dita do roteiro anteriormente estabelecido. Afinal, o que se almejava era chegar a indicadores e critérios que constituíssem instrumentos de diálogo com qualquer proposta ou projeto de educação infantil.

Durante este processo, foi importante assegurar que cada uma das propostas fosse analisada por, no mínimo, um técnico do MEC e um consultor, de forma a possibilitar maior riqueza de interpretações, graças ao cruzamento da experiência construída na academia, com aquela proveniente da formulação de políticas públicas de educação.

Etapa 4. Discussão dos resultados da etapa 3 e definição de metodologia de avaliação da implementação

Nesta fase do projeto, houve o segundo encontro da equipe. Na ocasião foi possível compartilhar a experiência adquirida e discutir as idéias que emergiram da análise realizada na etapa anterior, aprofundando a discussão sobre os indicadores de critérios para a análise e a avaliação de propostas e projetos de educação infantil até então definidos.

Esses procedimentos permitiram realinhar as interpretações atribuídas ao universo pesquisado, além de ratificar o eixo norteador construído coletivamente pelo grupo de trabalho. Assim, foi possível extrair algumas conclusões sobre o panorama das propostas, definir a metodologia de trabalho da fase seguinte e elaborar roteiro da avaliação da implementação das propostas (veja Anexo III).

Etapa 5. Análise da implementação de propostas pedagógicas/curriculares

Esta etapa foi realizada nas capitais de cinco unidades da federação previamente selecionadas a partir os seguintes critérios:

1. garantir a representatividade regional, através da escolha de uma unidade da federação de cada região brasileira. Foram selecionados: Amazonas (Região Norte); Paraná (Região Sul); Rio Grande do Norte (Região Nordeste); Rio de Janeiro (Região Sudeste) e Mato Grosso do Sul (Região Centro-Oeste);
2. ter. tanto a rede estadual quanto a do município da capital, enviado suas propostas ao MEC e, se possível, possuírem propostas tanto para creches quanto para pré-escolas.

Tendo estes critérios determinado a escolha das localidades a serem visitadas, a equipe de analistas se distribuiu entre as cidades e os estados selecionados. As viagens propriamente ditas foram realizadas por duplas compostas por um técnico do MEC e um consultor. Nos locais visitados realizaram-se entrevistas com as equipes das secre-

tarias estaduais e municipais responsáveis pela área de educação infantil, acrescidas de visitas a unidades pré-escolares ou creches.

Para garantir o sucesso dessa etapa, foram realizados contatos prévios com as secretarias, quando foram fornecidas informações sobre o Projeto, os objetivos da visita, o interesse em contatar as duas instâncias (estadual e municipal), a apresentação do técnico do MEC e do consultor que iria à Unidade da Federação e a solicitação para o acesso a outros documentos que permitissem complementar os dados sobre a educação infantil no Estado ou Município.

Outra preocupação da equipe foi a de assegurar que se realizassem duas reuniões técnicas, no mínimo, com as equipes de educação infantil local. A primeira, no início dos trabalhos, tinha como finalidade conhecer a equipe e o processo de implementação da proposta, bem como estabelecer uma programação das atividades. A outra reunião, no final, objetivava complementar informações e discutir questões relevantes.

A fim de se ter um panorama realista do atendimento, nas localidades visitadas, solicitou-se, também, a realização de visitas técnicas a dois estabelecimentos vinculados às secretarias, que atendessem a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, sendo um deles aquele considerado uma experiência que melhor atendesse aos padrões de qualidade estabelecidos pela secretaria e outro que apresentasse dificuldades no atendimento a esses padrões.

Também nesta fase do trabalho buscou-se integrar a visão do técnico à do consultor especialista. Uma das preocupações era apreender a dinâmica da elaboração e implementação das propostas e, principalmente, o grau de envolvimento dos profissionais no processo.

Etapa 6 - Discussão dos resultados, elaboração do relatório final e de um roteiro de indicadores e critérios para avaliação e elaboração de propostas pedagógicas em educação infantil.

Com base nos relatórios da etapa anterior, promoveu-se a discussão, com toda a equipe, dos resultados da avaliação da implementação e da adequação da metodologia desenvolvida para aquela fase.

Nessa discussão, ficou evidenciado que o roteiro elaborado para a avaliação mostrou-se um bom guia para a apreensão do processo pedagógico que estava sendo efetivado, apenas exigindo a revisão de alguns itens.

A divisão do trabalho de avaliação da implementação em etapas mostrou-se adequada: o momento inicial para se ter uma visão geral, recolher informações mais amplas, conhecer a equipe técnica, com seus projetos e dificuldades, foi de grande utilidade.

A visita às pré-escolas e creches junto com técnicos da secretaria foi fundamental para revelar a diversidade das próprias funções e dos conceitos básicos que envolvem a educação infantil. A escolha, pela própria secretaria, dos estabelecimentos que

seriam visitados evidenciou o olhar que seus representantes têm sobre sua realidade, ora escolhendo o que consideram bons exemplos de um trabalho, ora apresentando situações críticas, revelando suas dificuldades.

Sem dúvida, o processo em curso nas secretarias e nas unidades de educação infantil mostrou-se muito mais dinâmico que o produto final expresso nos documentos analisados. Essa foi uma das conclusões a que se chegou nesta etapa desse trabalho, quando foi possível a concretização dos dois produtos desse projeto:

- 1) o diagnóstico, que reflete o estágio em que se encontram as propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil no Brasil, tema dos próximos capítulos III e IV;
- 2) o roteiro para avaliação/elaboração de propostas pedagógicas de educação infantil, reformulado a partir do processo vivido durante o projeto (veja o capítulo V).

O contato com a realidade das secretarias de educação e das salas de aula, aliado à experiência acumulada dos técnicos e consultores e ao confronto de suas idéias, possibilitou perceber que, subjacente ao propósito de se conhecer e avaliar o estado da arte da educação infantil no Brasil, reside a necessidade de um novo paradigma, um eixo norteador das ações correntes, que dê conta de sua diversidade, garantindo, porém, uma desejável unidade de princípios político-filosóficos.

CAPITULO III
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL:
RESULTADOS DAS ANÁLISES

As análises aqui desenvolvidas baseiam-se tanto nos dados obtidos pela leitura de todos os documentos enviados pelas secretarias de educação dos estados e dos municípios de capitais, quanto nas discussões realizadas pela equipe e nas informações levantadas durante as visitas realizadas nas cinco unidades da federação: Amazonas, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Paraná e suas respectivas capitais.

Ao utilizar esses dados, procurou-se, por um lado, levar em consideração a complexidade da tarefa de escrever um documento, trazendo para o papel idéias que expressem não só uma realidade, mas também os sonhos daqueles que participaram de sua execução, seus dilemas, entendimentos e desentendimentos. Por outro lado, as visitas para a análise da implementação evidenciaram o fato de que a prática é infinitamente mais complexa, mais contraditória e mais rica do que a teorização de uma proposta. Ao redigir um documento, seus elaboradores, de certa forma, "congelam" e obscurecem fatos que no cotidiano são sempre redimensionados, revistos, relativizados e revitalizados.

Ressalte-se que ao relatar a análise dessas propostas, a equipe técnica esteve vulnerável aos mesmos riscos. Desta forma, nem sempre foi possível retratar com fidelidade a riqueza e a diversidade encontrada.

O processo vivido por técnicos e consultores, desde os primeiros contatos com os documentos até a redação deste capítulo, foi marcado pelo dinamismo e pouca linearidade, apresentando no seu desenvolvimento conflitos, dificuldades e contradições decorrentes da própria natureza desse trabalho. Assim, a necessidade de sair de uma visão etnocêntrica, considerando determinações de contextos diversos, foi um imperativo para que, no entrecruzamento de olhares sobre o mesmo objeto, fossem se processando modificações gradativas na própria equipe de analistas e, conseqüentemente, nas suas análises. A forma como este capítulo se apresenta procura refletir a multiplicidade de situações encontradas.

Assim, os resultados das análises foram organizados através de questões elaboradas a partir do confronto entre os aspectos levantados no roteiro e os dados da realidade. Procurou-se responder a cada uma das questões, utilizando-se, primeiramente, as informações obtidas por meio do estudo dos documentos e, em seguida, aquelas levantadas quando da avaliação da implementação. Ressalte-se que esse processo foi permeado, todo o tempo, pelos critérios anteriormente definidos pela equipe.

Ao se explicitar, de forma detalhada, as presenças e ausências, os avanços e as dificuldades detectados na análise das propostas, acredita-se estar contribuindo para o objetivo pretendido neste trabalho, isto é, diagnosticar a realidade (que se mostrou múltipla) e oferecer subsídios para a elaboração ou o aperfeiçoamento de propostas pedagógicas/ curriculares.

1 - OS DOCUMENTOS E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Como se apresentam os documentos encaminhados ao MEC?

Foram encaminhados ao MEC 45 conjuntos de documentos, sendo 25 proveni-

entes dos estados e 20 de municípios de capitais (veja o Anexo I). Deste total, 39 referem-se à pré-escola, destinando-se ao trabalho com crianças de 4 a 6 anos, prioritariamente aquelas de 6 anos; cinco referem-se a creches e um à faixa etária de 0 a 6 anos. À exceção de duas propostas, da área da assistência social, os demais documentos foram elaborados por órgãos da área educacional.

As propostas pedagógicas/curriculares analisadas foram publicadas no período de 1985 a 1994, sendo a maioria datada de 92 a 94.

De maneira geral, os documentos se intitulam Proposta Curricular. Outros se denominam Currículo Básico. Conteúdo Programático. Plano Básico de Estudos, Proposta Complementar de Atividades, Reorientação Curricular, Listagem de Conteúdos ou Proposta de Revitalização.

Em um primeiro contato com o material ao qual a equipe teve acesso, pôde-se constatar uma grande diversidade quanto à sua natureza/a e forma:

- algumas secretarias enviaram documentos de natureza diversa, incluindo textos oficiais, artigos publicados em revistas, textos para subsidiar o trabalho pedagógico. planos de trabalho e documentos de articulação política; esses textos ora se restringem à especificidade da educação infantil, ora abrangem outros graus de ensino;
- alguns documentos apresentaram-se de forma organizada, com textos coerentes e coesos, além de demonstrarem rigor científico na utilização e citação de autores. Outros apresentavam problemas de impressão e Paginação, informações incompletas na identificação de dados e de anexos. Alguns se utilizaram de autores de forma equivocada ou fizeram citações sem as devidas referências bibliográficas.

Essas constatações levaram a equipe a formular algumas questões iniciais sobre os **possíveis** fatores determinantes dessa diversidade:

- houve interpretações variadas quanto à solicitação do MEC ou o que é distinto é o entendimento do que seja uma proposta pedagógica?

- a diversidade quanto a natureza e forma dos documentos apresentados decorre de diferentes condições dos recursos humanos e materiais existentes nas secretarias nas distintas regiões do país?

- a forma precária como alguns dos documentos se apresentaram deve-se ao caráter de provisoriedade que lhe é atribuído?

Independentemente das possíveis respostas a estas questões, o fato de existirem propostas elaboradas na maior parte dos estados e nas suas capitais aponta para o significativo avanço ocorrido no país, nas últimas décadas, no que se refere à pré-escola e à sistematização de suas propostas pedagógicas.

Onde estão as propostas de creche?

Dos documentos encaminhados, poucos se referem ao trabalho com crianças de

O a 3 anos de idade, não se podendo concluir, a partir daí, pela sua inexistência. No momento da avaliação da implementação das propostas, pôde-se confirmar uma hipótese levantada anteriormente, de que existem propostas pedagógicas sistematizadas relativas ao trabalho de creche. De fato, estas propostas são elaboradas, em geral, pelas secretarias ligadas à área de desenvolvimento e promoção social. Sua ausência neste Projeto pode ser explicada pelo fato de as secretarias de educação, a quem foi feita a solicitação de encaminhamento das propostas, não terem, ainda, assumido a responsabilidade pelas redes de creches. Neste sentido, raros são os casos em que as creches são incorporadas aos sistemas de educação. No entanto, pôde-se constatar que algumas secretarias de educação apresentaram, nas suas propostas, diretrizes pedagógicas bem gerais para esse atendimento. Outras estão iniciando uma articulação com aqueles setores que, historicamente, têm assumido as creches.

Com que objetivos foram elaboradas as propostas?

Partindo-se do pressuposto de que ao elaborar um texto, aquele que o produz sempre tem em vista alguns objetivos, buscou-se identificá-los na leitura dos documentos, quer se expressassem explicitamente, quer estivessem implícitos no discurso.

Assim, verificou-se que há um número expressivo de documentos que se propõem a fornecer subsídios aos educadores para a realização de seu trabalho diretamente com as crianças.

Há outros que estabelecem como objetivo trazer elementos para que as instituições construam suas próprias propostas pedagógicas. Nesses casos, embora tratem de uma forma mais geral da fundamentação teórica e dos subsídios práticos para o trabalho pedagógico, restringem-se, também, àqueles aspectos relativos ao trabalho direto do educador com as crianças.

Assim, em nenhum destes casos, os documentos se referem aos demais elementos de um projeto político-pedagógico que orientariam as instituições no sentido de se constituírem em unidades executoras de um projeto amplo para educação infantil. Por sua vez, esta perspectiva mais contemporânea de articulação projeto educativo e currículo pode ser vislumbrada em alguns poucos documentos, já elaborados nessa perspectiva.

A quem se dirigem as propostas/currículos? Qual o diálogo que elas estabelecem com seus leitores?

Em decorrência dos objetivos expressos da maioria das propostas, os interlocutores ocultos ou apontados nos documentos são, em geral, os professores/educadores. Todavia, a despeito da intenção de oferecer subsídios orientadores de sua prática, o diálogo que os textos pretendem estabelecer com esses leitores é, muitas vezes, prejudicado

pela falta de uma explicitação mais clara entre a dinâmica do cotidiano das pré-escolas e creches e os pressupostos que embasam a ação pedagógica.

Outro fator que dificulta essa interlocução é a linguagem utilizada, ora muito rebuscada, carregada de jargões, ora confusa e truncada, comprometendo a compreensão dos textos. Essa forma de tratamento do leitor leva a supor que não existe, por parte daqueles que redigiram a maioria destes documentos, uma consciência clara da importância de se formular um documento escrito tendo sempre em mente o público ao qual o texto se destina. Na verdade, o teor dos documentos e a forma como foram elaborados permite levantar a hipótese de que o processo de elaboração destes documentos se configura, também, numa forma de as equipes centrais se capacitarem e buscarem unidade filosófica/política, seja através da sistematização conjunta do estado do conhecimento na área da educação da criança menor de 7 anos, seja com o objetivo de servir de "cartão de visita" das administrações.

Por outro lado, há que se ressaltar a tentativa de aproximação de alguns documentos de seus possíveis leitores, tanto através da adequação de sua linguagem, quanto pelo seu conteúdo e a forma dinâmica de sua elaboração: os textos vão sendo construídos em etapas, oferecendo, desse modo, espaço para que os professores/educadores possam tecer críticas aos mesmos. Estas são incorporadas, citadas e discutidas nos documentos subsequentes. Além disso, inclui-se a análise dos pressupostos teóricos, a partir de inúmeras situações do dia-a-dia da escola e das dificuldades da prática pedagógica, possibilitando aos profissionais ultrapassarem esse cotidiano, pensando-o criticamente.

Durante as visitas para **análise da implementação**, procurou-se conhecer os mecanismos de divulgação dos documentos e buscar os indícios do alcance dessas propostas nos seus virtuais leitores e nas práticas desenvolvidas por eles. Em alguns casos, viram-se as propostas sendo traduzidas pelas secretarias de educação através de outros instrumentos, tais como, cadernos de subsídios ao professor/educador, revistas, apostilas com listagens de atividades, etc. Em outros, as equipes centrais ou regionais organizaram encontros para tentarem discutir ou "repassar" as propostas. Há os casos, ainda, das secretarias que propuseram a criação de espaço nas instituições para que elas fossem ali discutidas e reconstruídas.

No contato com alguns profissionais, foram constatadas situações diversas no que diz respeito ao real alcance das propostas:

- há situações em que os professores ou educadores têm acesso ao documento. apropriam-se de seu discurso, embora a sua prática seja norteadas por concepções próprias, distintas daquelas preconizadas na proposta;
- em muitos casos, a proposta não é sequer conhecida pelos professores ou educadores, o que indica problemas, sobretudo quanto às formas de divulgação e distribuição. Em geral, estes são determinados por questões de ordem político-administrativa;
- percebeu-se ainda que, quando o acesso à proposta se dá através dos instrumentos que as traduzem, elas conseguem atingir o profissional responsável pelas crianças. Entretanto, questiona-se sobre a real possibilidade de diálogo

do professor/educador com esses textos, já que ele os utiliza como algo pronto para ser seguido e não como um leitor ativo, transformador da proposta e de sua própria prática.

Assim, de um modo geral, constatou-se que há pouco investimento nos mecanismos que vão, de fato, favorecer essa interlocução, como por exemplo, um processo contínuo de formação em serviço dos profissionais, no qual se estabeleça um diálogo permanente entre as formulações expressas nos documentos e prática cotidiana. Ao invés disso, a cada nova gestão administrativa depende-se muito esforço, tempo e dinheiro público, na elaboração de novos documentos, consoantes, muitas vezes, com os mais recentes modismos teóricos, sem levar em conta o processo vivido por seus virtuais interlocutores. Estes, por sua vez, acabam tornando-se impermeáveis às novas definições. Neste sentido, constitui-se um paradoxo: as propostas privilegiam um interlocutor, mas distanciam-se dele, tendo existência autônoma em relação àquele a quem se direcionam.

Técnicos, consultores, professores/educadores, pais: afinal quem de fato participa da construção da proposta pedagógica/currículo?

Na análise das informações relativas à autoria ou à forma de produção explicitadas nos documentos, verifica-se que esses se concretizaram através de diferentes processos e envolvendo autores diferenciados, de alguma forma vinculados às secretarias de educação. Em alguns casos, trata-se de propostas elaboradas por técnicos, apoiados ou não por consultores: em outros verifica-se a utilização de modelos prontos de propostas ou elaboração de documentos apenas por consultores contratados para essa tarefa. Em outros, ainda, elas resultam de um amplo processo participativo, envolvendo educadores, famílias e comunidades em todas as suas etapas. Há também alguns casos em que essa participação ocorreu nos momentos de discussão, mas a redação final coube a técnicos.

Em muitos desses documentos, mesmo naqueles em que não houve uma participação dos vários sujeitos envolvidos no projeto educativo, há uma proposição de que esses sujeitos se constituam enquanto co-autores da proposta, questionando-a, fazendo novas sugestões, enfim, reformulando-a a partir de sua leitura e utilização.

De uma forma ou de outra, o discurso da participação está presente na maioria dos documentos. Esperava-se que esse discurso estivesse fundamentado na perspectiva de que uma proposta pedagógica, que tenha como objetivo contribuir para a construção de uma sociedade democrática, deva ser construída com a participação de todos os sujeitos que estivessem, de alguma forma, envolvidos: crianças e adultos, alunos, professores ou educadores e profissionais não docentes, famílias e população em geral. Nesse sentido, ela estaria intimamente ligada à realidade a que se dirige, expressando-a em sua multiplicidade de desejos, de concepções, de valores, de necessidades. No que

se refere mais especificamente à participação do professor/educador, interlocutor privilegiado dos documentos, esperava-se que fosse considerado como sujeito construtor de conhecimentos e não como mero executor de propostas prontas.

Na análise dos documentos, percebeu-se que alguns deles apontam para um avanço em termos de preocupação com mecanismos efetivos que assegurem a participação de diversos segmentos na discussão e implementação da proposta.

Entretanto, em alguns casos, embora a participação seja propagada, seus indícios não foram percebidos no produto. Em outros casos, embora fique evidente uma grande participação dos vários segmentos do sistema, o documento final apresenta justaposição de textos, fragmentação e falta de articulação entre as partes, prejudicando a possibilidade de interlocução.

Nas visitas para **avaliação da implementação**, muitas dessas questões foram corroboradas. Neste sentido, constatou-se, em alguns dos locais visitados, a criação de vários mecanismos viabilizadores dessa participação: seja através da abertura de espaços para discussão e elaboração da proposta, em encontros com a participação ampla dos vários segmentos envolvidos na educação infantil ou de seus representantes; seja através de formas indiretas de participação, como pesquisas avaliativas, sistemas de supervisão e acompanhamento, projetos-piloto, permitindo que os elementos do cotidiano subsidiem a construção da proposta. Entretanto, apesar do engajamento dessas equipes na busca desses mecanismos participativos, constataram-se várias dificuldades de ordem político-administrativa que emperram esse processo: a dimensão das redes versus o tamanho e a organização das equipes de supervisão e acompanhamento; a rotatividade e a pouca disponibilidade de tempo dos professores/educadores: a desvalorização desses profissionais, expressa nos baixos salários e na escassez de recursos financeiros para o setor.

Por outro lado, verificou-se, em algumas secretarias, que o discurso da ampla participação serviu apenas como uma estratégia de sua legitimação, não se constatando, de fato, a criação de mecanismos para a sua viabilização. Assim, em alguns locais, o convite ao debate feito aos profissionais da educação infantil pareceu envolver mais uma estratégia de trabalhar as resistências às mudanças, tratando de não identificar a proposta como um pacote autoritário, do que uma real possibilidade de sua construção ou reformulação coletiva.

Em que história se inserem os documentos?

A maior parte das propostas foi elaborada no início da década de 90. Apesar de haver documentos que buscam se contextualizar, muitos deles parecem soltos, sem apresentarem evidências da história que os constituiu. Em geral, as propostas não se referem à sua inserção na história da educação local e nacional. Alguns documentos chegam a fazer um histórico da educação infantil em nível internacional e nacional, mas não estabelecem relações entre estas questões mais amplas e a história da educação do

estado e/ou município, que culmina com a elaboração da proposta em questão. Ressalte-se a existência de pouquíssimos documentos que buscam retratar, de forma bastante comprometida, a história da educação infantil, vivida e construída pelos educadores na sua prática e na sua ação, enquanto sujeitos históricos. Esses documentos sintetizam a trajetória do atendimento na rede, discutindo e analisando as conseqüências das reformas administrativas, as tendências teóricas que predominavam nas propostas pedagógicas anteriores e as concepções norteadoras do trabalho em uma perspectiva histórica.

Em grande parte das propostas apresentadas não foi possível identificar qualquer preocupação com o resgate das experiências acumuladas pela rede.

Mesmo os documentos que procuram justificar a necessidade de sua elaboração, não parecem guardar nenhum compromisso com a história anterior. Poucos apresentam informações sobre o processo de construção da proposta e sobre os fatores que geraram a necessidade de adoção do novo modelo curricular. Da mesma maneira que a situação e a evolução da rede não são retratadas, os problemas históricos e atuais também não são inventariados, fazendo com que grande parte das propostas se apresente descontextualizada e não forneça, também, elementos para futuras investigações. Assim, negando-se o passado, nega-se também o futuro. E como se cada proposta existisse apenas enquanto durasse uma gestão administrativa e depois desaparecesse sem deixar rastros. Por outro lado, naquelas poucas propostas em que a historicidade permeia a construção do projeto político-pedagógico, o texto aponta para a convicção de que a história continuará sendo construída por todos aqueles, de alguma forma, envolvidos nesse processo, independentemente das mudanças administrativas.

As visitas para avaliação da implementação parecem ter reforçado as análises iniciais feitas a partir dos documentos. A maioria dos estados e municípios visitados possui poucos dados a respeito da história anterior que culmina com a elaboração da proposta em vigor, quer seja por serem equipes recém constituídas, quer seja por falta de registro. Em qualquer um dos casos, o que se evidencia é a falta de reconhecimento, por parte da maioria das equipes, da sua inserção num processo histórico e político mais amplo.

Entretanto, há que se ressaltar que, em um dos locais observados, a educação infantil vem ganhando um espaço cada vez maior, em decorrência do resgate do processo histórico vivido. Assim, o trabalho mais consistente na área se inicia a partir de um pesquisa da realidade, organiza-se enquanto projeto-piloto e consegue atravessar algumas administrações, estruturando-se progressivamente, sem perder as suas concepções básicas iniciais.

Como planejar sem um diagnóstico?

Na análise dos documentos, foi possível constatar que a grande maioria das secretarias não se utiliza de nenhum tipo de diagnóstico para a organização e implantação de suas propostas. De uma maneira geral, os documentos não apresentam e nem pare-

cem estar pautados em dados relativos ao contexto sócio-econômico-cultural e educacional a que se destinam. Tampouco caracterizam a rede de atendimento de educação infantil ou informam sobre dados de demanda. O silêncio também é notável no que diz respeito ao perfil e carreira dos profissionais, às expectativas da família, e aos problemas e obstáculos a serem enfrentados. Da mesma forma, não há evidências de que as opções conceituais privilegiadas nos documentos estejam baseadas num diagnóstico das múltiplas concepções norteadoras das diversas práticas existentes nas redes.

Em alguns casos, foram verificadas tentativas de levantamento e de sistematização de alguns desses dados para servirem de base para a elaboração das propostas. Como exemplo dessas tentativas, um dos documentos analisados faz um levantamento dos problemas e dificuldades enfrentados em relação à rede física, ao material didático, ao perfil dos profissionais, e às concepções que norteiam o trabalho pedagógico, com a finalidade de definir e priorizar metas de ação. Outro documento, ao historiar sua proposta e a educação infantil de sua rede, oferece dados sobre as diversas concepções que permeiam ou permearam historicamente o trabalho junto às crianças, visando o delineamento das concepções defendidas na proposta. Outra proposta, ainda, apresenta um diagnóstico detalhado e aprofundado da sua rede, com o objetivo de sustentar e orientar a definição de uma política de educação infantil para o município. Neste sentido, são coletados e analisados dados sobre: a caracterização geral do atendimento (abrangência, horários e períodos, formas de atendimento, situação dos equipamentos, fontes de recursos para a manutenção); perfil dos profissionais; formas de acompanhamento do trabalho; organização e funcionamento; saúde: abastecimento e relação com as famílias.

Entretanto, nem sempre foi possível perceber nos documentos indícios da real utilização das informações levantadas. Esse é o caso de uma das propostas que apresenta dados relevantes sobre o contexto sócio-econômico-cultural da clientela atendida pela sua rede, mas que não os incorpora, ao definir seus objetivos, conteúdos e estratégias de trabalho junto às crianças.

Acreditava-se que, nas **visitas aos estados**, seria possível ter acesso a dados contidos em outros documentos que pudessem complementar e enriquecer a análise. O que se pôde verificar, de um modo geral, foi a confirmação das impressões iniciais no que se refere à pouca utilização dos dados na implementação das propostas. Verificaram-se situações diferenciadas nos locais visitados: há redes em que alguns dos dados encontram-se dispersos em outros setores da secretaria, não se constituindo em material para o planejamento de ações da equipe de educação infantil: existem outras redes em que essa equipe detém apenas dados relativos às questões estritamente pedagógicas; ocorrem também situações em que, por falta de registro, há um conhecimento empírico da realidade, constituído por um saber não sistematizado: finalmente, encontraram-se casos em que, apesar de existir um diagnóstico mais amplo da situação, questões político-administrativas inviabilizam a sua utilização na perspectiva de mudança da realidade.

Pôde-se, ainda, verificar, nas visitas para avaliação da implementação, uma mai-

or proximidade dos órgãos municipais com os dados que informam suas propostas, quando comparados com aos órgãos estaduais que, pela dimensão de suas redes, mostram-se mais distantes da realidade sobre a qual pretendem atuar.

De toda forma, constatou-se que a maior ou menor quantidade de dados disponíveis, sua dispersão por vários setores ou concentração no setor responsável pela educação infantil, sua abrangência ou restrição apenas aos aspectos pedagógicos e, principalmente, sua utilização ou não no delineamento das propostas estão diretamente relacionados à concepção do que seja uma proposta pedagógica/currículo para os seus elaboradores e dos elementos que lhe dão suporte.

2 - AS PROPOSTAS E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: O DISCURSO E A PRÁTICA

Como as concepções teóricas permeiam a proposta?

A maioria dos documentos apresenta uma fundamentação teórica, podendo-se identificar concepções variadas de criança, educação, pré-escola, desenvolvimento, aprendizagem, além de outras. Algumas vezes estas concepções não são explicitadas mas aparecem subjacentes ao texto.

Quanto às concepções de criança, muitas das propostas caracterizam-na enquanto ser social, psicológico e histórico, abordando-a na sua concretude. Nessa perspectiva, alguns documentos enfatizam a criança como cidadã. Outras consideram-na apenas na sua dimensão psicológica, enfatizando-a enquanto ser em desenvolvimento.

A maioria das propostas defende uma educação democrática, transformadora da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, predomina a defesa de uma escola que cumpre seu papel na sociedade, na medida em que possibilita ao indivíduo o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Estes conhecimentos, na maioria das vezes, se apresentam organizados no formato das tradicionais disciplinas presentes no currículo do ensino fundamental. Como decorrência dessa visão, optam por uma concepção de instituição de educação infantil com função pedagógica, numa perspectiva restrita, que tende a se caracterizar por um modelo de escolarização, tendo como foco principal a alfabetização. Algumas poucas propostas, entretanto, já buscam redimensionar o conceito de pré-escola/creche e retomar, de forma mais ampla, o conceito de função pedagógica da instituição de educação infantil. Considerando, também, o conjunto de experiências e valores vivenciados na cultura, além de abranger as necessidades específicas do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e suas formas privilegiadas de aprender, incluem a dimensão do cuidar, entendido enquanto atendimento às necessidades básicas da criança.

Dentre os poucos documentos direcionados ao trabalho nas creches, pode-se constatar a existência de propostas que enfatizam a questão da guarda e do cuidado, em oposição a outras que procuram garantir também a dimensão educativa.

No que se refere às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o construtivismo piagetiano é o mais frequentemente citado. Constatam-se também outras influências, sobretudo do sócio-interacionismo.

Os fundamentos teóricos acima descritos muitas vezes ocupam boa parte dos documentos. Se essa postura mostra uma busca de fundamentação para explicitar, justificar ou informar a prática, ela mostra, também, as formas de apropriação da teoria pelos autores das propostas.

Assim, há documentos que apresentam fundamentos consistentes e coerentes entre si, bem como com seus objetivos, diretrizes e encaminhamentos metodológicos. Além disso, esses documentos buscam, na teoria, formas de compreender e explicitar a diversidade das práticas existentes. Ressalte-se que, em algumas das propostas analisadas, isso aparece de forma bastante simples e clara. Por outro lado, em alguns documentos, embora os fundamentos teóricos sejam explicitados de forma aprofundada e consistente, não guardam coerência com o restante da proposta, dicotomizando-se, desse modo, teoria e orientações para a prática. Muitos deles, entretanto, na tentativa de embasar teoricamente o trabalho pedagógico, apropriam-se de diversos e, por vezes, antagônicos discursos teóricos: misturam e superpõem autores, sem a diferenciação de suas concepções epistemológicas, tratam superficialmente e até banalizam produções teóricas, copiam fragmentos de textos, sem a devida citação de suas fontes. Como exemplo, constatou-se a utilização inadequada de termos como: "construtivismo", "sócio-interacionismo", "educação democrática e transformadora", "criança cidadã", "professor/educador mediador", entre outros. Corre-se o risco, assim, de que essa abordagem superficial venha a fomentar práticas pedagógicas sem consistência.

Nas visitas para **avaliação da implementação**, pôde-se confrontar o discurso textual, presente nas propostas, com o discurso dos técnicos dos diversos órgãos. Constatou-se, em alguns casos, uma grande coerência entre esses discursos: as falas dos diferentes profissionais estão impregnadas dos pressupostos filosóficos da proposta. Em outros, pôde-se verificar que alguns dos referenciais teóricos apontados no documento não foram ainda incorporados pela equipe responsável pela implementação da proposta, evidenciando-se a utilização, no papel, de um discurso acadêmico, sem a sua real compreensão.

No que se refere à prática pedagógica desenvolvida nas instituições, não se pôde perceber em que medida a maior ou menor apropriação dos fundamentos teóricos pelas equipes técnicas tem reflexos no cotidiano, uma vez que esse é também influenciado por outros fatores. Assim, quando os profissionais de educação infantil conhecem a proposta (já que muitos sequer tiveram acesso a ela), **incorporam-na** de diferentes maneiras. Há aqueles que desenvolvem uma prática coerente com os pressupostos norteadores da proposta, embora utilizem-na enquanto um receituário. A maioria, entretanto, na tentativa de se apropriar dos fundamentos preconizados, distorce-os ou se utiliza de alguns fragmentos, misturando-os às suas próprias concepções. Outros, ainda, na perspectiva de resistirem ao que lhes foi imposto, têm sua prática norteadada por referenciais diversos daqueles da proposta. Predomina, assim, uma prática pedagógica

informada pelas próprias crenças dos educadores, sua história, seu empenho pessoal e por suas condições de trabalho, ao invés de se pautar pelos ditames do documento.

Mesmo considerando as dificuldades político-administrativas na implementação das propostas, essas constatações permitem fazer inúmeros questionamentos. Dentre eles, pergunta-se. até que ponto não se está privilegiando a teoria em detrimento da prática na elaboração de propostas, ao invés de possibilitar que a prática informe a teoria, ou mesmo que a teoria venha contribuir na melhor compreensão e avanço das múltiplas práticas existentes?

Construtivismo: é essa a solução?

O construtivismo é a referência teórica utilizada com maior frequência nos documentos analisados. É como se fosse uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas ou uma chave valiosa que abriria as portas da credibilidade de qualquer projeto.

O suposto valor no mercado educacional dado a essa palavra parece ser O maior responsável pelo seu uso indiscriminado e por suas inúmeras utilizações. Desta forma, O que se verificou no discurso foi uma utilização bastante generalizada do construtivismo piagetiano, com múltiplas interpretações:

- construtivismo enquanto concepção de aprendizagem e desenvolvimento;
- construtivismo enquanto concepção de alfabetização;
- construtivismo enquanto método.

Nos documentos, outra referência feita também com grande frequência diz respeito à perspectiva sócio-interacionista ou sócio-histórica de Wallon e Vygotsky. Algumas vezes essas referências se fazem enquanto uma complementação à perspectiva piagetiana, outras vezes enquanto oposição a esta e outras ainda como superação dessa forma de abordagem. Em alguns casos, constata-se uma confusão de perspectivas, evidenciada na justaposição desses enfoques teóricos. Contudo, há propostas em que essas visões são utilizadas na busca efetiva de maior entendimento da relação ensino-aprendizagem, inspirando avanços na ação pedagógica.

Nas visitas feitas aos estados, para **avaliação da implementação**, foi possível perceber, no discurso dos técnicos, diversas formas de incorporação dessas perspectivas, algumas vezes guardando coerência com O que aparecia no discurso textual, outras evidenciando um total descompasso entre essas duas instâncias discursivas.

Essa dissociação também é percebida na forma como. algumas vezes, os técnicos conduzem O processo de formação dos educadores. Desse modo, O novo modelo lhes é imposto, arbitrariamente, sem possibilitar que estabeleçam relações entre esses conhecimentos, impedindo que construam conceitos a partir de uma reflexão crítica. Contraditoriamente, pretende-se que haja uma apropriação dessa concepção de aprendizagem através de treinamentos e cursos de curta duração, onde esses conceitos são "repassados".

O trato inadequado dessa questão leva, algumas vezes, a mudanças no discurso dos educadores, com a incorporação de "chavões", enquanto suas práticas permanecem inalteradas. Observaram-se, assim, em algumas classes visitadas, práticas empiristas ao invés de construtivistas, evidenciadas através de trabalhos mecânicos e repetitivos desenvolvidos pelas crianças, poucas situações de interação de crianças na busca de construção de conhecimento e a não-consideração da inserção cultural da criança no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, é possível concluir que não é a adoção de um modismo teórico, tal como vem sendo feito com O construtivismo, que irá solucionar os problemas das relações ensino/aprendizagem na educação infantil.

Qual é a identidade da educação infantil?

Na fundamentação teórica da quase totalidade dos documentos, verificou-se a afirmação incondicional de uma educação infantil, mais especificamente de uma pré-escola. com função pedagógica, da forma como foi explicitada por Sônia Kramer (1991):

... "reconhecer O papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos e, mais do que isso, assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer O papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem incapaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si mesma, a pré-escola tem sim. como papel social O de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo O que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola. para diferenciá-la das demais (in Souza. S.J. & Kramer. S. Educação ou Tutela. 1991. pág. 52).

Entretanto, constata-se uma série de confusões na apropriação dessa concepção, evidenciadas tanto na incoerência entre os próprios fundamentos teóricos, quanto entre esses e O corpo da proposta. A maior parte dessas confusões origina-se do fato de se buscar a realização dessa função, espelhando-se no modelo tradicional da escola de primeiro grau. Embora essa tendência manifeste-se em graus diferenciados, de um modo geral, predominam:

- a não-consideração, de fato, do universo cultural da criança;
- O privilégio aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, organizados em áreas de conhecimento compartimentadas conforme as disciplinas escolares, com ênfase especial na alfabetização;
- a dicotomização entre O conhecer e O desenvolver-se;
- a não-valorização do jogo e do brinquedo como atividades fundamentais da

criança nessa faixa etária, mas, apenas como estratégia para trabalhar conteúdos;

- a articulação da pré-escola com O 1º grau compreendida enquanto antecipação da escolaridade;
- a ausência de uma menção clara sobre a forma como as atividades relativas ao cuidado da criança pequena se articulam à função pedagógica preconizada.

Nos documentos, essa tendência aparece, em geral, associada à idéia de uma educação democrática e transformadora, trazendo, em seu bojo, um discurso sobre a criança enquanto ser social, inserida numa cultura e vista como sujeito de direitos. Percebe-se, no entanto, que a opção por essas concepções tem servido para legitimar a defesa apenas do direito de aprender os conteúdos escolares. Com esse entendimento restrito do conceito de cidadania, os direitos fundamentais das crianças não são estendidos àqueles relativos aos cuidados, ao brincar, e ao acesso a outros bens da cultura.

Na ida aos estados, para **avaliação da implementação**, tanto nas entrevistas quanto nas visitas às instituições, perceberam-se marcas da escolarização tradicional em grande parte dos locais visitados: trabalho centrado no adulto; carteiras enfileiradas ou espaços e mobiliários inadequados (mesmo quando há espaços, estes são mal utilizados); ausência do lúdico, de atividades corporais, do trabalho com diferentes formas de expressão: ênfase no aspecto cognitivo, principalmente em atividades de alfabetização, dentre outras. Essas marcas são mais fortes nas classes de pré-escola, principalmente naquelas de crianças de 6 anos, que funcionam dentro de escolas de 1º grau públicas, tanto em função da proximidade do modelo quanto pelas próprias pressões da escola, dos professores de 1º grau ou mesmo dos pais.

Talvez seja possível explicar as questões analisadas acima, relativas aos documentos e às observações feitas durante as visitas, pela trajetória histórica da educação infantil em nosso país, na busca de construção de sua identidade. Nesse processo, O trabalho com a criança pequena, que na sua origem voltava-se apenas para a assistência, \ ai. num movimento dialético, entremeado por conflitos, idas e vindas, buscando sua função educativa. Assim, tentando construir um espaço próprio, encontra no modelo escolar a forma privilegiada de sua legitimação, O que acaba por constituir um paradoxo. Entretanto, como não há linearidade nessa caminhada, a busca de identidade própria é constantemente retomada.

Na análise realizada neste projeto foi possível identificar propostas e experiências que trazem em si O germe do novo. apontando para uma identidade própria para a educação infantil. Assim:

- buscam atender às necessidades e cuidados específicos demandados pelas crianças;
- não dicotomizam O brincar e O aprender;
- ampliam os conhecimentos trabalhados para além daqueles compartmentados em disciplinas escolares;

- consideram a criança, de fato, como ser social, produtor de cultura;
- buscam formas concretas de articular a educação infantil com O 1º grau.

Como a antiga polêmica sobre a questão da alfabetização na pré-escola vem sendo revisitada nas propostas pedagógicas?

A quase totalidade das propostas pedagógicas faz referência à questão da alfabetização. E, em geral, no bojo da discussão sobre a função pedagógica da pré-escola que surge a necessidade de se incluir a alfabetização, muitas vezes como prioridade, chegando-se até a confundir essas duas questões. Há casos em que esta postura parece se constituir numa busca para conferir maior legitimidade à pré-escola.

Entretanto, nessa busca, são cometidos alguns equívocos conceituais. Nesse sentido, tomam a parte pelo todo, quando, ao defenderem uma concepção construtivista, referem-se apenas ao trabalho de alfabetização, apoiando-se na perspectiva trazida por Emilia Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita. Desta forma, confundem concepção de aprendizagem com processo de construção da escrita pela criança.

Outra questão bastante recorrente diz respeito à própria concepção de alfabetização implícita ou explicitamente tratada nos documentos. O processo de aquisição da leitura é visto, em muitas das propostas, de forma restrita, sendo entendido apenas enquanto domínio do código.

Existem alguns textos que revelam incoerência entre seus pressupostos teóricos e as diretrizes para O trabalho de alfabetização. Nessa categoria encontram-se alguns documentos bem fundamentados, com abordagens consistentes, mas que, ao tentarem fornecer orientações mais gerais para a ação alfabetizadora ou indicativos quanto a conteúdos, objetivos e metodologia, revelam a não incorporação desses fundamentos. Há casos em que, até mesmo, pode-se questionar se a parte teórica e as diretrizes para a prática foram redigidas pela mesma equipe.

Contudo, em algumas poucas propostas, ao contrário do que se verificou na maioria delas, foi possível perceber um grande esforço teórico na busca do entendimento da complexidade do processo de construção do conhecimento pela criança, bem como da especificidade da alfabetização nesse contexto. Além disso, concebem a alfabetização enquanto processo de aquisição da língua escrita pela criança, considerando a amplitude desse processo. Nesse sentido, enfatizam a importância de trabalhar a função social da leitura e da escrita, apontando para a necessidade de, desde a creche ou a pré-escola, utilizá-la de forma contextualizada e significativa, contribuindo para que a criança construa tanto a textualidade, quanto os aspectos relativos ao domínio do código. Assim, apoiando-se em estudos recentes desenvolvidos no Brasil e em outros países, buscam construir uma proposta que dê conta, ao mesmo tempo, dos interesses e possibilidades das crianças e das necessidades impostas pela cultura na qual estão inseridas. Buscam, ainda, conjugar a fundamentação teórica com as diretrizes

metodológicas fornecidas para o desenvolvimento do trabalho nessa área.

Nas visitas aos estados para análise da implementação, duas posturas antagônicas frente a alfabetização se colocaram como as mais recorrentes. Ressalte-se que essas são também contraditórias em relação aos próprios discursos defendidos nas propostas: práticas espontaneístas, que não assumiam a alfabetização enquanto meta, apesar de essa ser defendida no documento; práticas condutistas, limitadas ao trabalho de apropriação do código, em oposição ao discurso construtivista que aparece no texto escrito. Em ambos os casos, evidencia-se uma dificuldade em assumir o próprio discurso, o que traz como consequência grandes distorções na prática. Essas questões, se por um lado apontam para a complexidade e históricas dificuldades do trabalho de alfabetização, por outro refletem as polêmicas e deslocam para a prática cotidiana os impasses surgidos nos meios acadêmicos, nas equipes centrais e até mesmo nos movimentos sociais, no que diz respeito às relações entre instituição de educação infantil e alfabetização.

Verificou-se também, nas visitas, que o entendimento deformado da problemática da alfabetização vem gerando anomalias nos sistemas públicos de educação, com sérias consequências sobretudo para as crianças das camadas populares. A mais grave, sem dúvida, é a existência das chamadas "classes de alfabetização", que conferem à pré-escola o caráter de terminalidade. Assim, além de lhe atribuir uma função preparatória, responsabilizam-na pela alfabetização. Essas classes atendem crianças a partir dos 6 anos de idade, retendo-as até que se alfabetizem, ou seja, não permitindo que ingressem na primeira série do ensino fundamental, caso não tenham atingido os padrões desejáveis no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. A essas crianças é vedado, assim, o acesso ao direito de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos 7 anos.

Esta é uma das mais sérias consequências do processo de escolarização que vem impregnando as pré-escolas e creches, levando a inúmeras distorções. Além de não atender às necessidades das crianças menores de 7 anos, deslocam-se, para a educação infantil desvios produzidos no interior do primeiro grau: o ensino desprovido de significado, o descaso em relação às consequências nefastas deste ensino sobre as crianças, a repetência. Chegou-se a encontrar crianças de até 14 anos em classes de pré-escolas ou creches, em alguns locais. Soma-se a essa problemática o agravante de que o trabalho imposto às crianças por essas pré-escolas/creches, limita-se à codificação e decodificação de sinais gráficos, de forma mecânica e repetitiva, através de métodos silábicos e outros materiais didáticos totalmente ultrapassados.

Em contraposição a esse tipo de trabalho, encontraram-se algumas unidades, onde, mesmo a alfabetização não sendo o centro do trabalho, a maioria das crianças, em geral, se alfabetiza aos 6 anos de idade. Buscando investigar as razões desse fato, pode-se verificar que nesses locais, embora os jogos, as brincadeiras, as relações afetivas e as interações sociais se constituíssem nos aspectos centrais do trabalho, havia momentos intencionalmente planejados para atividades de leitura e escrita. Com esse objetivo, desenvolviam-se atividades contextualizadas e significativas, tais como: leitura de histórias e outros tipos de textos, cópias de receitas a partir de atividades de culinária.

cartas coletivas, recados e bilhetes ditados pelas crianças, tendo O professor/educador como escriba, atividades com O nome das crianças, listas diversas, montagem de livros de parlendas, de histórias, de pesquisas e outras atividades, visando, além da aquisição do código, a apropriação de vários usos e funções da leitura e da escrita.

3 - ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existe lugar para a educação infantil nas secretarias?

Constatou-se, por ocasião da leitura das páginas de rosto dos documentos, que os setores responsáveis pela elaboração das propostas são, geralmente, Coordenadorias, núcleos ou divisões de educação pré-escolar, vinculados aos departamentos de ensino fundamental ou educação básica. Há também aquelas que são de responsabilidade dos departamentos de desenvolvimento curricular, de diretorias de ensino e pesquisa, ou ainda de departamento de apoio técnico-pedagógico, que tratam das questões mais gerais da educação nas secretarias.

Alguns desses documentos contemplam questões sobre O papel das equipes de coordenação da educação infantil nas secretarias. Dentre esses, encontram-se aqueles que apenas fazem sugestões quanto à reestruturação da equipe, ou citam um cronograma de atividades a serem desenvolvidas pelo grupo.

Poucas são as propostas que se referem detalhadamente a essa questão. Assim, apontam como atribuições da equipe de coordenação:

- elaboração de diretrizes norteadoras de uma política de educação infantil;
- criação de mecanismos de articulação entre os órgãos dos sistemas municipal e estadual de educação, na perspectiva de promover ações integradas na área de educação infantil;
- oferecer elementos para a definição de uma política de recursos humanos;
- acompanhamento direto às pré-escolas e creches;
- promoção de cursos seminários e encontros;
- elaboração de textos e bibliografia de apoio ao trabalho dos profissionais das unidades de educação infantil;
- desenvolvimento de pesquisas.

Na **avaliação da implementação** confirmou-se que, na maior parte das secretarias visitadas, O setor de educação infantil encontra-se dentro do departamento ou Coordenadoria de ensino, junto com o 1º grau. Constatou-se que O maior ou menor grau de importância e especificidade conferido à educação infantil nas secretarias está a depender das diferentes gestões administrativas. Assim, existem secretarias em que essas equipes estão se dissolvendo, outras em que começam a se reconstruir após um longo período de inexistência e outras, ainda, que vêm se fortalecendo, cada vez mais.

chegando a assumir espaços que historicamente pertenceram ao 1º grau.

Os efeitos da descontinuidade político-administrativa foram mais evidenciados nas secretarias estaduais, uma vez que as visitas ocorreram no momento em que os recém-eleitos governos se instalavam.

Pôde-se verificar também que as equipes estaduais encontram-se mais distantes da prática pedagógica, quer seja pela abrangência da rede a ser atendida, quer seja pelo tamanho reduzido da equipe ou pela forma como a secretaria se estrutura.

Por outro lado, percebeu-se uma maior proximidade das equipes municipais em relação ao cotidiano da educação infantil, possibilitando-lhes mais efetivo engajamento no trabalho e interação com os educadores na construção e/ou implementação da proposta.

Tanto as secretarias estaduais quanto as municipais visitadas atuam exclusivamente junto à sua própria rede e restringem o seu papel aos aspectos estritamente pedagógicos, deixando de lado as questões político-administrativas. Estas, muitas vezes, cabem a outros setores, com os quais as equipes pouco se articulam. Consta-se, através da limitação de seu papel e do esfacelamento de suas funções, a pouca autonomia das equipes enquanto formuladoras de políticas públicas.

Outra questão verificada na maior parte das visitas refere-se às precárias condições de infra-estrutura (equipamentos, transporte, biblioteca) encontradas nas secretarias, para o desenvolvimento do trabalho junto à rede de educação infantil.

Os elementos acima descritos permitem concluir que não há um delineamento claro do espaço ocupado pela educação infantil nas secretarias, na medida em que esta encontra-se, em geral, atrelada ao primeiro grau e, ainda, à mercê das ingerências políticas. Há uma superposição de competências entre as instâncias estaduais e municipais, ambas assumindo o papel de executoras, sem que haja uma coordenação das ações de educação infantil, em nível estadual.

Cabe ressaltar, entretanto, que apesar dessas limitações do setor público na área, grandes avanços vêm se verificando nos últimos anos. Nesse sentido, foi possível constatar tentativas de articulação entre secretarias de educação, desenvolvimento social e da criança. Papel fundamental tem sido assumido pelos movimentos populares e as organizações não-governamentais, tanto no que diz respeito às pressões políticas, quanto no que concerne ao incremento de ações relativas à educação infantil, muitas delas desenvolvidas por essas organizações em parceria com as secretarias.

A unidade de educação infantil: afinal, que espaço é esse?

As informações pertinentes às modalidades e tipos de atendimento, organização e utilização do espaço, equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento de um trabalho voltado à faixa etária entre 0 e 6 anos são precárias em quase todas as propostas. Também, pouco se fala sobre período letivo, organização dos turnos e horários, tanto no que se refere ao trabalho com as crianças, quanto com os profissionais.

Além disso, havia poucos dados sobre a faixa etária atendida, critérios de seleção, formas de agrupamento, razão adulto/criança e procedimentos durante O período de adaptação. Percebeu-se, ainda, nos textos enviados, poucas referências sobre as formas de gestão, os papéis assumidos e os tipos de interação entre os profissionais das unidades e sobre as relações destes com as famílias e a comunidade.

Da leitura de muitos documentos depreende-se uma preocupação em estimular as unidades a construírem suas próprias propostas. Entretanto, não são oferecidos mecanismos para a sua viabilização. Isso vem determinando que a maioria das unidades não tenha sistematizado propostas específicas, O que foi possível constatar por ocasião das visitas. Os raros casos em que isso acontece devem-se mais ao empenho pessoal dos envolvidos do que às condições concretas de sua realização.

Nas visitas para a **avaliação da implementação**, constatou-se também que as unidades de educação infantil se organizam de formas diversas, ganhando múltiplos contornos, que variam de acordo com as necessidades e características do espaço em que se instalam. Desta forma, encontram-se pré-escolas funcionando em escolas de 1º grau ou em prédios próprios, classes de pré-escolas em creches, educação infantil como sub-programas em CIEPs, creches oficiais, creches comunitárias, etc. As escolas ligadas às escolas de 1º grau trabalham prioritariamente com crianças de 5 e 6 anos e tendem a adotar O modelo escolar: salas de aula com carteiras inadequadas para crianças pequenas e enfileiradas diante de um quadro-negro; material de uso das crianças constituído basicamente por lápis, papel e folhas mimeografadas; ausência ou impossibilidade de acesso pelas crianças a jogos e brinquedos; inexistência de brinquedos como trepa-trepa ou tanques de areia: espaços externos restritos ou pouco aproveitados, em muitos casos, utilizados apenas nos momentos destinados ao recreio; horários rígidos e condicionados à rotina da escola de 1º grau. Além disso, nessas pré-escolas, O falo de haver um supervisor único que atende da pré-escola à 4ª série traz como consequência, em alguns casos, ou O reforço ao modelo escolar, em geral melhor conhecido por esse especialista ou O abandono das classes de pré-escolares, em função da prioridade dada ao 1º grau e/ou da insegurança do supervisor em relação ao trabalho nessa área.

Já as pré-escolas que funcionam em prédios próprios (jardins de infância ou centros infantis) atendem em geral crianças na faixa etária de 4 a 6 anos e têm características mais específicas em relação à sua estrutura, organização e funcionamento, apesar de não estarem totalmente desvinculadas do modelo escolar, sobretudo no trabalho com crianças de 6 anos. Os espaços internos e externos são mais adequados e melhor utilizados: os equipamentos e materiais são mais apropriados para O desenvolvimento de atividades com crianças pequenas e a orientação e supervisão são específicas.

Cabe destacar uma grande distorção encontrada em relação à faixa etária atendida em algumas pré-escolas/creches das modalidades acima citadas: trata-se das crianças de 6 a até 14 anos que freqüentam as ditas "classes de alfabetização", não podendo ingressar no 1º grau antes que se alfabetizem. Essa distorção torna-se mais grave, na medida em que é regulamentada por portarias em nível municipal e estadual, as quais se contrapõem aos direitos constitucionais dessas crianças.

As creches, por sua vez, pelo fato de, em geral, atenderem crianças de 0 a 6 anos, em período integral e de, necessariamente, assumirem também a função de cuidar, revelam um maior distanciamento do modelo escolar. Isso se manifesta tanto na forma como nelas se organizam o tempo e o espaço, quanto nas relações estabelecidas entre seus profissionais e destas com as crianças e as famílias. Entretanto, há que se ressaltar que as classes de pré-escola visitadas que funcionam em creches tendem a adotar características de escolarização.

É importante enfatizar, ainda, a grande diversidade encontrada, principalmente no que se refere às creches enquanto modalidade de atendimento. Das instituições observadas, algumas funcionavam em espaços extremamente precários, com condições de infra-estrutura totalmente adversas; por outro lado, havia aquelas em excelentes condições de funcionamento: prédios especialmente projetados para atender à criança dessa faixa etária, que contam com berçários e salas amplas, arejadas e limpas, solários, parquinhos, tanques de areia, materiais variados, apropriados para as diversas idades e acessíveis às crianças, agrupamentos e organização flexíveis que favorecem as interações.

Enfim, os múltiplos espaços que caracterizam as unidades de educação infantil, refletem, por um lado, a diversidade que acompanha a busca de construção de uma identidade própria para essa área: por outro, traduz as indefinições, no âmbito das secretarias, quanto a uma política consistente de educação infantil, que ofereça diretrizes e propicie condições favoráveis para estruturação, organização e funcionamento das suas unidades de atendimento.

O cotidiano do trabalho pedagógico: quais os elementos que constituem esse cenário?

A quase totalidade dos documentos faz referência às prioridades, princípios e diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico. Alguns tratam essas questões de forma mais ampla e outros descem a minúcias, chegando até mesmo a sugerir as perguntas que o professor/educador deverá fazer às crianças em determinada atividade.

O princípio metodológico mais defendido nas propostas diz respeito à importância de se considerar os interesses, conhecimentos e o nível de desenvolvimento das crianças como ponto de partida para a ampliação de sua aprendizagem, respeitando a sua realidade social e cultural, bem como suas experiências concretas de vida.

Quanto aos organizadores curriculares do trabalho pedagógico, as opções mais recorrentes oscilam entre áreas do conhecimento e do desenvolvimento.

Além disso, há documentos em que o trabalho pedagógico se estrutura a partir de temas ou unidades de experiências, bem como através do jogo e da brincadeira.

Nos casos em que a opção é organizar a proposta pedagógica/curricular por áreas de conhecimento, geralmente privilegiam: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências

Naturais e Sociais. Algumas incluem outras áreas nessa categoria, tais como: Artes. Educação Física. Atividades Culturais. Educação Religiosa e até mesmo Língua Estrangeira. Determinados documentos elegem claramente as áreas de conhecimento, estruturando todo o seu trabalho a partir delas. Nesse conjunto de propostas, algumas utilizam o desenvolvimento infantil como fundamento que possibilita a adequação do trabalho em torno dos conteúdos: outras fazem tentativas de articulação entre conhecimento e desenvolvimento. na perspectiva de defender a não dicotomia entre esses dois eixos.

Já aquelas que se organizam a partir das áreas de desenvolvimento privilegiam. em geral, os aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores (ou perceptivo-motores).

Os documentos que se organizam a partir de temas ou unidades de experiências determinam alguns assuntos em torno dos quais são propostas as atividades.

Quando alguns poucos documentos se propõem a incluir jogos e brincadeiras como organizadores curriculares, fazem-no na perspectiva de enfatizar que estas são atividades básicas da criança nessa faixa etária e que possibilitam, ao mesmo tempo, incidir sobre seu processo de desenvolvimento e contribuir para que ela construa seus conhecimentos.

Há documentos que definem a linguagem como eixo de seu trabalho, na medida em que esta perpassa as demais áreas, enquanto mediadora das interações.

Na busca da definição de organizadores curriculares e dos eixos do trabalho foram observadas algumas confusões e mistura de categorias. Isto, se por um lado revela a falta da clareza teórica e equívocos conceituais, por outro aponta para a complexidade da tarefa de organizar o cotidiano da instituição de educação infantil e mostra o estágio em que se encontra a produção do conhecimento sobre essa questão. O que se verifica é que os educadores, na busca de construção de identidade para a educação infantil, vêm contracenando num cenário onde posicionamentos ora se aproximam, ora se opõem e onde aparecem novos personagens ou antigos são re-significados. Assim, sem deixar de considerar as questões do desenvolvimento, vislumbra-se a sua relação intrínseca com o conhecimento, retomando o jogo e a brincadeira enquanto essência da atividade infantil e tendo a linguagem como elemento que perpassa todo esse movimento.

No que diz respeito à metodologia de trabalho, o mais usual é propor temas integradores para organizar as atividades ou oferecer uma lista de atividades isoladas a serem realizadas com a criança.

Os temas aparecem quase sempre como uma metodologia que possibilita unir as atividades em torno de um assunto, numa perspectiva interdisciplinar. No caso das listas de atividades, pelo fato de serem isoladas, padronizadas e previamente definidas, o que se verifica é que, em geral, são destituídas de sentido e de significado para as crianças às quais se destinam, ao mesmo tempo que são esvaziadoras do trabalho dos profissionais envolvidos.

É interessante ressaltar que nas orientações que aparecem nos documentos não são explicitadas as formas como essas metodologias propostas possibilitam a articula-

ção entre O universo cultural das crianças, as áreas do desenvolvimento e as áreas do conhecimento.

Na visita às unidades para **avaliação da implementação**, ao se buscar perceber, no desenvolvimento do planejamento dos profissionais e nas atividades planejadas com as crianças, indícios dos princípios e diretrizes metodológicos, dos eixos e dos organizadores do currículo, foram encontradas situações diversas:

- locais onde os profissionais seguem à risca O modelo das propostas, quando estas são traduzidas em manuais ou guias para a prática;
- locais onde a proposta é totalmente desconhecida e O trabalho se organiza a partir das experiências dos professores/educadores;
- unidades que oferecem suas próprias orientações aos professores/educadores, concretizadas através de planejamentos elaborados pelos supervisores, independentemente do que é preconizado na proposta;
- locais onde a proposta é utilizada como referência, criando, a partir daí, um espaço próprio de trabalho, marcado pelas experiências dos educadores que neles atuam.

Assim, encontraram-se casos em que se pôde perceber, nas diferentes unidades visitadas, uma certa padronização no desenvolvimento da prática pedagógica: os mesmos conteúdos trabalhados de forma semelhante, a realização do mesmo tipo de atividade. os mesmos filmes projetados, paredes nuas ou povoadas pelos mesmos tipos de cartazes e de trabalhos. Isso nos leva a questionar sobre até que ponto a prática está consonante com O princípio metodológico mais defendido nos documentos, ou seja, O de tomar O universo cultural das crianças como ponto de partida para O trabalho. Por outro lado, em alguns locais, esse princípio metodológico é traduzido num trabalho espontaneista e vazio de significado, restringindo-se ao já vivido pela criança e não revelando intencionalidade no que diz respeito a ampliação de seus conhecimentos.

Em algumas unidades, a metodologia utilizada para concretizar O trabalho, quer seja padronizado ou espontaneista, era a execução de uma seqüência de atividades isoladas. organizadas muitas vezes por disciplina (num dos casos apenas alfabetização) ou por períodos de trabalho, dentro de uma rotina. Na maioria dos locais, entretanto, a metodologia predominante era "tema integrador". Cabe ressaltar que, na tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar, integrando todas as áreas do conhecimento, acabam por não adequar O trabalho às possibilidades da criança, não considerando suas formas privilegiadas de aprender. Nessa tentativa, fazem também junções forçadas e artificiais e tratam de forma superficial os próprios conteúdos.

Entretanto, foi possível constatar uma outra maneira de organizar O planejamento e desenvolver as atividades junto às crianças. Pôde-se perceber que. em alguns lugares, a educação infantil parece ir ganhando feições próprias e caminhando seguramente na busca de uma identidade própria. Neste sentido, foi possível observar algumas práticas que. partindo da cultura da criança e de suas experiências de vida, buscam articular as áreas do conhecimento e do desenvolvimento, tendo os jogos e as brincadeiras como

organizadores do currículo e as interações de crianças como O motor da aprendizagem. Observando as crianças e as educadoras em atividades, nesses locais, foi possível perceber uma relação muito afetiva, tanto entre as crianças, quanto destas com as educadoras. Havia um trabalho vivo e pulsante, permeado pelo prazer e pleno de sentido e significado para ambas. As paredes dessas unidades também revelavam uma outra forma de conceber O trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Ornamentadas por desenhos e trabalhos infantis, descortinavam, por um lado, a riqueza das fantasias das crianças e, por outro, a intencionalidade do trabalho do educador.

Enfim, apesar do pouco contato estabelecido com O cotidiano das unidades, pôde-se observar que na organização e dinâmica da prática pedagógica há também um movimento de construção da identidade da educação infantil, em que, da mesma forma que na elaboração do documento, contracenam várias posições e surgem antigos e novos personagens. Esse outro cenário nem sempre reproduz aquele preconizado na proposta, principalmente quando a elaboração desta não retlete um processo participativo. Esse movimento é muito mais informado pelas vivências e experiências dos educadores que lidam diretamente com as crianças e que, diante do compromisso e exigências imediatas apontadas por sua prática, re-significam as orientações ou informações a que têm acesso, recriando e dando forma ao seu trabalho.

4 - POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Existe uma política de recursos humanos para a educação infantil?

De um modo geral, os documentos não explicitam uma política articulada de recursos humanos. Alguns nem ao menos fazem referência à sua necessidade; outros ressaltam a sua importância e outros, ainda, apontam algumas diretrizes para sua formulação. Entretanto, na maioria dessas situações, não apresentam medidas concretas, alternativas ou sugestões para a viabilização dessa política, nem tampouco mencionam quem serão os seus formuladores, apenas evidenciando a sua inexistência.

Naqueles documentos onde são apontadas diretrizes, as mais recorrentes se referem à formação dos profissionais para a educação infantil. Nesse sentido, aparecem proposições diversas quanto à formação em serviço:

- estratégias de formação intrinsecamente associadas ao processo de construção da proposta (grupos de estudos ou de trabalho, programas contínuos de capacitação);
- momentos esporádicos e esparsos, visando atender necessidades imediatas, sem guardar uma relação direta com a construção da proposta (seminários, encontros, treinamentos, cursos);
- acompanhamento sistemático, nas unidades, ao trabalho dos educadores.

Ainda nessa perspectiva de formação existem documentos que propõem uma articulação mais efetiva:

- com as universidades, na organização de cursos extensão e especialização;
- com setores das secretarias responsáveis pelos cursos de magistério ou estudos adicionais em educação pré-escolar, no sentido de reestruturar seus currículos;
- entre as secretarias de educação e desenvolvimento social, na perspectiva de formulação de uma política comum de formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

As dificuldades mais citadas nos documentos, no que se refere à formação dos recursos humanos, dizem respeito à rotatividade e/ou mobilidade dos profissionais, acarretando descontinuidade no processo formativo, bem como às conhecidas diferenças entre os níveis de formação dos educadores de creche (monitor, recreador, agente comunitário, atendente) e os professores de pré-escolas, com a conseqüente desvalorização desses profissionais, problemas estes que evidenciam, claramente, a inexistência de uma política de recursos humanos para a área.

Há que se ressaltar a iniciativa contida em uma das propostas, no sentido de estruturar essa política. Buscando a valorização e profissionalização do educador de creche, O documento apresenta um projeto de formação desses educadores, em nível de suplência de 1º e 2º graus, associada à sua especialização em educação infantil. Esse projeto é fruto da parceria entre as secretaria de educação e desenvolvimento social, organizações não-governamentais, além de instituições de pesquisa e agências financiadoras.

Alguns documentos apresentam outras diretrizes, nem sempre integradas, relativas a plano de cargos e salários, seleção de profissionais, condições culturais e materiais necessárias ao trabalho dos educadores.

Em pouquíssimos documentos, no entanto, percebe-se a preocupação em propor uma política consistente e articulada de recursos humanos, vinculada a um projeto político mais amplo de educação infantil, detalhando mecanismos para sua viabilização. Nesse sentido, explicitam diretrizes e estratégias quanto a;

- quadro de pessoal, especificando os diferentes profissionais necessários ao trabalho tanto nas secretarias e suas regionais, quanto em centros infantis, creches e pré-escolas, definindo suas atribuições e níveis de escolaridade;
- processo de seleção e contratação de profissionais, instituindo concurso público e/ou análise de currículos, com lotação específica de profissionais na área de educação infantil;
- fixação do profissional na educação infantil;
- gestão democrática das unidades de educação infantil, estabelecendo eleição de diretores e coordenadores pedagógicos e instituindo conselhos escolares com a participação de todos os profissionais e dos pais;
- articulação da administração pública com as entidades representativas das categorias profissionais;

- formação dos educadores, propondo tanto estratégias de formação em serviço, quanto implantação de cursos de nível médio, com habilitação em educação infantil, indissociada da profissionalização, promovendo avanços na escolaridade, progressão na carreira e aumento de salários;
- organização do trabalho dos educadores, estabelecendo carga horária adequada para estudo, planejamento e avaliação;
- acesso dos educadores a materiais de consumo e didático-pedagógicos (livros de literatura infantil, filmes, discos, enciclopédias, brinquedos) e a produções científicas.

Entretanto, em nenhum dos estados em que se analisou a **implementação da proposta**, pôde-se observar uma política de recursos humanos tão articulada quanto a que foi definida nesses poucos documentos.

Assim, nas visitas, no que se refere aos quadros de pessoal, percebeu-se pouca diversidade quanto ao tipo de formação dos profissionais. Em geral, nas secretarias de educação, as equipes são constituídas por pedagogos e professores de pré-escola ou professores licenciados em áreas específicas do conhecimento.

Nas pré-escolas/creches, os profissionais se dividem entre os especialistas (diretor, supervisor ou orientador) que, em geral, não têm formação específica na área de educação infantil, e os professores/educadores que possuem habilitação Magistério, em nível de segundo grau. Alguns desses professores têm estudos adicionais em educação pré-escolar e outros estão cursando ou são formados em nível de 3º grau.

Já nas secretarias ou órgãos visitados que atuam mais diretamente com as creches, pôde-se observar uma ampliação do universo de formação de seus profissionais, encontrando-se, além de técnicos ligados à área pedagógica, aqueles vinculados à assistência, nutrição e saúde, psicologia, fonoaudiologia, recreação e às artes. Essa maior diversidade reflete a preocupação desses órgãos centrais em abarcar tanto a dimensão do cuidar quanto a do educar no trabalho desenvolvido nas creches. Assim, além de se possibilitar um atendimento integral às crianças, essa multidisciplinaridade favorece as trocas e o conseqüente enriquecimento do trabalho.

Entretanto, se por um lado, há essa possibilidade de avanço em função das múltiplas visões que se entrecruzam, por outro há ainda uma situação bastante precária no que se refere aos profissionais que atuam mais diretamente com as crianças nas creches. Esses possuem, em sua maioria, apenas o 1º grau. Muitos deles são bolsistas, sem vínculo empregatício algum. Mesmo quando existe um plano de cargos e salários, o que sem dúvida significa um avanço, a remuneração é baixa em relação à carga horária de trabalho exigida. Acrescenta-se a isso a contradição vivida por esses profissionais, ao conviverem, num mesmo espaço, com professores vinculados às secretarias de educação, que trabalham em classes de pré-escola nas creches, com melhor situação funcional e trabalho diferenciado, tanto no que se refere à carga horária quanto às atribuições.

É necessário ressaltar as tentativas de alguns desses órgãos que atuam com as creches, no sentido de estruturar uma política de recursos humanos, baseada na valori-

zação e profissionalização dos educadores. Assim, além das estratégias diversas de formação, acompanhamento e avaliação, instituíram seleção interna e/ou concurso público, exigindo 2º grau completo (ou em curso) para aqueles profissionais que trabalham diretamente com as crianças, oferecendo remuneração próxima àquela dos professores do município. Apesar dos avanços propiciados por estas definições, há também que se considerar a importância de se buscarem estratégias para a formação, em nível de segundo grau, dos profissionais que já atuam nas creches e que, historicamente, têm contribuído para o fortalecimento dessas instituições.

No que se refere à contratação de profissionais para se integrarem aos quadros das secretarias de educação, pôde-se constatar nas visitas que o critério predominante de seleção é o concurso público, havendo alguns casos de contratação em regime especial. Em geral, esses concursos são realizados para todos os interessados, não havendo um direcionamento específico para a seleção daqueles que irão atuar na creche/pré-escola. Também os critérios utilizados para **alocação** dos selecionados nas classes pré-escolares poucas vezes levam em consideração a habilitação específica dos educadores nessa área. Além disso, não existem mecanismos que garantam a permanência dos profissionais em qualquer nível de ensino. Esses fatores contribuem para a grande mobilidade entre as séries, relatada pelos técnicos na maioria dos locais visitados. Em algumas secretarias existem tentativas de articulação com o sindicato de professores, na perspectiva de encontrar soluções para o problema.

Na maioria dos locais onde avaliou-se a **implementação**, constatou-se que os professores de pré-escola estão vinculados aos planos de cargos e salários instituídos para o magistério, tanto nas secretarias estaduais quanto das municipais. Há de comum entre eles o acesso à carreira em função do nível de escolaridade, mas apenas alguns estabelecem os estudos adicionais em educação pré-escolar como um pré-requisito para o acesso. Apesar de haver uma variação às vezes significativa entre os salários dos professores municipais e estaduais e entre os profissionais dos diversos estados e municípios visitados, a remuneração, de um modo geral, é muito baixa. Poucos são os planos que estipulam, dentro da carga horária semanal do professor/educador, um tempo adequado para planejamento e estudos, além de incluírem outros incentivos à ascensão na carreira, tais como aumento de salário-base por publicação de artigos em periódicos da Secretaria ou por participação em cursos promovidos pela instituição.

É interessante constatar que as poucas propostas que vinculam salários à formação são as únicas que apresentam também um projeto de qualificação permanente de seus profissionais. Nesse sentido, na perspectiva de construir coletivamente a proposta, a equipe de uma das secretarias organizou estratégias de formação contínua, articuladas entre si, que compreendem:

- encontros, envolvendo todos os profissionais, com o objetivo de possibilitar trocas de informações, conhecimentos e experiências;
- módulos de estudo, intercalados a esses encontros, tendo por base textos e questionários enviados aos professores/educadores, com discussões posteri-

ores e acompanhamento pelos técnicos da prática construída a partir desses estudos:

- intervenção direta da equipe em algumas instituições, enquanto projeto-piloto, observando e refletindo sobre a prática observada;
- publicações de registros das atividades acima vivenciadas ou de uma revista, específica sobre pré-escola, que se constituíam em possibilidade de divulgação de eventos e conhecimentos científicos produzidos na área e em canal aberto para os profissionais trocarem suas experiências e reflexões.

Entretanto, O referido projeto de formação permanente encontra dificuldades no que se refere ao acompanhamento direto e reflexão sobre a prática cotidiana do professor/educador, principalmente nas pré-escolas que funcionam em escolas de 1º grau. Isso se deve, em grande parte, à inexistência de um supervisor específico para a pré-escola, uma vez que este tem que atuar desde O pré até a 4ª série, sem ter experiência e habilitação para acompanhar os profissionais que trabalham com as crianças menores. Assim, há um certo abandono desses profissionais que vêm, constantemente, reivindicando um interlocutor mais direto e mais experiente para O seu trabalho no dia-a-dia.

A problemática acima descrita não é exclusiva do projeto citado, sendo recorrente na grande maioria dos locais visitados. Em alguns deles há, inclusive, a tentativa de criar cursos de especialização destinados aos técnicos da instituição ou de descentralizar a capacitação, passando para a unidade de educação infantil a responsabilidade de seus próprios projetos. Em outros adotam-se medidas paliativas para solucionar a questão, como O estabelecimento de uma carga horária para estudo, dentro do período de trabalho, ou a destinação de algumas poucas horas remuneradas dentro do mês, para esse fim. Entretanto, as necessidades emergentes de preparar materiais e de discutir, mesmo que de forma precária, O planejamento, acabam por ocupar esse espaço destinado ao estudo. Além disso, como algumas dessas atividades contam com a dispensa dos alunos para se viabilizarem, questiona-se até que ponto se configuram em política de formação enquanto direito dos alunos e dos profissionais.

Resta, portanto, nos demais locais onde não existe um projeto de formação permanente, a utilização de alternativas esporádicas de atualização dos educadores, quer em forma de cursos, encontros, seminários, oficinas ou outros do mesmo tipo, quer enquanto capacitação à distância (boletins, tele-educação, etc).

Dessa maneira, mesmo que de forma menos freqüente e pouco sistemática, há uma busca das secretarias de formarem, em serviço, seus educadores. Ressalta-se a importância dessa iniciativa, principalmente quando se leva em consideração a quase inexistência de cursos regulares que habilitam os profissionais para a especificidade da educação infantil.

No entanto, nessa busca, as equipes pedagógicas pautam sua ação por concepções diferenciadas de formação de recursos humanos:

- ora elegem um modelo de formação que preconiza ser a apropriação da teoria que faz avançar a prática, (partem de textos ou discursos teóricos, acreditam do que os educadores farão sua transposição imediata para a prática):

- ora optam por um modelo baseado na crença de que pode haver uma passagem direta das atividades sugeridas ou vivenciadas nos cursos e oficinas para o trabalho cotidiano com as crianças (restringem-se à apresentação de sugestões de atividades ou a vivências artificiais e descontextualizadas, que não propiciam uma compreensão real da "práxis" pedagógica).

Em ambos os casos a complexidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos na dinâmica da prática cotidiana dos educadores não são consideradas. Dessa maneira, os reflexos das estratégias de formação utilizadas são pouco percebidos nos trabalhos dos educadores e as equipes das secretarias se deparam, constantemente, com a demanda desses profissionais quanto ao "como trabalhar". Muitas vezes, sem compreender tal reivindicação, acabam por culpabilizar os educadores por não se apropriarem das teorias discutidas nos cursos ou, então, entregam-lhes novos "receituários", com sugestões de atividades.

Acresce-se a essa situação a precariedade de recursos materiais e a dificuldade de acesso aos bens culturais por parte dos professores/educadores. Em apenas alguns dos locais visitados os profissionais recebem material de apoio ao seu trabalho, bem como publicações específicas sobre a produção científica na área de educação infantil para compor a biblioteca de suas instituições, além de terem videotecas à sua disposição.

Após a análise que revelou tanto os avanços quanto as dificuldades e ausências enfrentadas na área da educação infantil para a formulação e implantação de uma política articulada de valorização e profissionalização de seus recursos humanos, cabe, mais uma vez, ressaltar as conseqüências desastrosas decorrentes das constantes mudanças de rumo que ocorrem nas políticas estaduais e municipais a cada novo governo. Medidas arbitrárias, implementadas de forma centralizadora, verticalizada, sem prever qualquer tipo de participação das instâncias intermediárias, das escolas ou das categorias profissionais, como as mudanças nas correntes teóricas que devem embasar o trabalho, as discontinuidades no processo formativo, recuos nas estratégias de gestão democrática ou, ainda, a reestruturação administrativa das secretarias, acabam por afetar as unidades de educação infantil e a todos os profissionais nela envolvidos. Dessa maneira, geram sentimentos de insatisfação, desesperança, desânimo e impotência, que são exatamente o avesso daquilo que tem sido uma das principais forças propulsoras do avanço da educação infantil: O entusiasmo e O empenho pessoal dos seus profissionais.

5 - ARTICULAÇÕES

Como e com quem se articula a Educação Infantil?

Na análise dos documentos, pôde-se verificar que poucas propostas apontam formas consistentes de articulação da Educação Infantil com outras instâncias educacionais ou com órgãos e instituições governamentais e não-governamentais. Alguns não

fazem sequer referência a essa questão. Outros apenas mencionam a necessidade e importância de serem criadas formas de articulação. A grande maioria, contudo, aponta para uma ou outra forma de integração, sem definir com clareza estratégias e metas para sua viabilização. Deste modo, alguns fazem referência à articulação da pré-escola com o 1º grau e/ou com a creche, outros destacam a importância da relação com os cursos de magistério, das universidades e dos Conselhos Estaduais de Educação. Mais raramente, destacam a necessidade de articulação com outras secretarias, instituições de natureza cultural e social. Ministério da Educação e entre as próprias instâncias educativas do estado e do município.

A integração entre o pré e o 1º grau, que é a citada com maior frequência, aparece enfocada de diferentes maneiras: ora tendo os conteúdos curriculares como eixo, visando garantir o fluxo contínuo do pré-escolar ao 1º grau, tratando esses dois níveis como um bloco único; ora defendendo o caráter preparatório da instituição de educação infantil e seu papel preventivo nas possíveis dificuldades escolares futuras da criança. Ressalte-se que, em ambos os casos, a especificidade da creche/pré-escola não é considerada, trazendo como consequência apenas a antecipação dos conteúdos propostos para a escola de 1º grau. Em alguns casos, ao caracterizar a instituição de educação infantil por sua função pedagógica, tentam integrar esses dois níveis, sem, entretanto, abandonar o que cada um tem de específico.

A articulação da pré-escola com as creches, embora menos mencionada, aparece em algumas propostas, nas quais defende-se que as relações com essa instância devam também ser mediadas pelo conhecimento.

Quanto aos cursos de magistério, os argumentos na defesa de uma maior proximidade destes com as instituições de educação infantil dizem respeito à deficiência de formação de educadores para atuarem em creches, especialmente junto às crianças menores de 4 anos. Nada consta, entretanto, em relação a medidas concretas de superação dessa situação.

No que tange às interconexões da educação infantil com as universidades, em algumas propostas fica claro o papel relevante atribuído às instituições de ensino superior na formação dos educadores. Entretanto, nas poucas propostas em que aparecem marcas dessa articulação, predominam contribuições isoladas de profissionais ligados a essas instituições que, em geral, prestam serviços aos sistemas públicos de educação infantil, enquanto consultores.

No que diz respeito aos Conselhos Estaduais de Educação, alguns documentos apenas fazem referência à importância de um projeto de educação infantil, articulado com as diretrizes desses órgãos, sem, contudo, apontar caminhos para a sua concretização.

Os documentos que destacam a importância de uma ação conjunta das secretarias da educação e as da área de assistência social e saúde, no atendimento à criança pequena, em geral, não explicitam as possibilidades reais de interfaces na atuação dessas secretarias. A inexistência de mecanismos que legitimem parcerias com instituições culturais e sociais, como museus, centros culturais, associações diversas e com as pró-

prias famílias das crianças, evidencia-se na grande maioria dos documentos, embora, em alguns casos, uma ou outra instância seja lembrada.

Um dos aspectos cruciais, no que diz respeito às formas de articulação, é aquele relativo à ausência de referências às interconexões políticas entre as esferas municipal, estadual e federal. Transparece nos documentos uma falta de clareza quanto aos papéis e competências de cada uma dessas instâncias. Nesse sentido, parecem não diferenciar, de forma precisa, as funções da União, do estado e do município em relação à educação infantil. Assim, evidencia-se uma tendência, das secretarias de estado, a se omitirem quanto ao cumprimento de seu papel como coordenadora e orientadora das ações educacionais executadas pelos municípios, limitando-se apenas a oferecer orientações pedagógicas aos educadores da própria rede. Por sua vez, O município, ao elaborar suas propostas, não leva em consideração as propostas estaduais, não as utilizando, na maioria das vezes, sequer como subsídio.

Cabe destacar que, embora na maioria das propostas não se evidenciem mecanismos de articulação da educação infantil com outros segmentos, há uns poucos documentos que apontam tentativas bastante promissoras nesta direção. Assim, existem propostas pedagógicas/curriculares que, desde a fase de elaboração, tiveram a participação efetiva de diversos setores das próprias secretarias, representantes de outras secretarias, pais de alunos, sindicatos, representantes do poder municipal e estadual, universidades, representantes do curso de magistério, educadores de 1º grau, pré-escola e creche, visando refletir e, conjuntamente, delimitar competências, definir interfaces e parcerias.

Existem, também, planos de trabalho, elaborados em conjunto por técnicos das secretarias de educação e do desenvolvimento social, visando uma definição de política articulada para a educação infantil, no âmbito do município, em consonância com as normas e orientações emanadas do Ministério de Educação. Nesse sentido, propõem:

- planejamentos articulados para a pré-escola e a creche, levando em consideração a demanda local em relação ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos;
- definição conjunta de uma política de recursos humanos, incluindo parcerias com outras instituições formadoras;
- definição de estratégias e estabelecimento de metas, buscando diversas interconexões políticas, com vistas a um atendimento de qualidade para a infância.

Encontrou-se, ainda, uma proposta que define ações articuladas entre instituições governamentais, não-governamentais e agências financiadoras de programas sociais, no sentido de promover cursos supletivos de 1º e 2º graus para os educadores de creche.

Nas visitas aos estados, para avaliação **da implementação**, pôde-se constatar que, embora os documentos façam pouca referência às ações integradas em educação infantil com outros órgãos e instituições, existem várias articulações acontecendo. Algumas, na verdade, bastante frágeis, estruturando-se informalmente ou sustentando-se em vínculos pessoais e outras com mecanismos que garantem ações efetivas, com vistas a um atendimento de qualidade à criança. Cabe ressaltar as ações levadas a efeito

pelos órgãos centrais das secretarias, em parceria com organizações não-governamentais, as quais, por sua vez, oferecem subsídios técnicos e/ou financeiros para o desenvolvimento do trabalho. Muitas desempenham um papel fundamental nas ações capacitadoras do pessoal envolvido diretamente com a criança, acompanhando e avaliando permanentemente todas as etapas do processo e fazendo exigências em relação à obrigatoriedade de registros periódicos das ações em curso.

Pôde-se perceber, também, que algumas universidades já começam a se engajar em ações na área da educação infantil, quer desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos necessários à melhoria do atendimento nessa área, quer capacitando os educadores/professores, através de programas de extensão, cursos de especialização e aperfeiçoamento, bem como através de assessorias. Entretanto, parece que a grande maioria das instituições de ensino superior ainda atua timidamente junto aos sistemas de educação, predominando ações isoladas de um ou outro professor ou consultorias esporádicas, muitas vezes, não institucionais. Constatou-se ainda, além disso, O ressentimento de equipes técnicas de secretarias quanto a unilateralidade dos benefícios auferidos nas parcerias com as universidades, seja pela falta de retorno à própria rede dos resultados das pesquisas realizadas nas suas unidades, seja pela falta de diálogo com a prática real cotidiana dos técnicos e professores/educadores que participam de cursos promovidos em convênio com as faculdades de educação.

Algumas parcerias com instituições de natureza cultural e social também vêm sendo tentadas, sobretudo com O objetivo de qualificar os profissionais de educação infantil, através de negociações que viabilizem O acesso dos educadores às bibliotecas e videotecas, à difusão e à popularização de subsídios teóricos e práticos para as intervenções pedagógicas, em publicações, produção de vídeos, programas de rádio e televisão.

No entanto, pôde-se constatar que a ausência de um trabalho integrado com os pais e comunidades é flagrante. Estes, na maioria das vezes, só participam das festas e das raras reuniões promovidas. Os sindicatos, também, são ainda pouco presentes como organismos de representação dos educadores nas tomadas de posição sobre os direitos da categoria.

O conjunto dos dados analisados neste item evidencia a complexidade da tarefa de construção de uma política articulada de atendimento à criança de 0 a 6 anos. Apon-ta, outrossim, para a multiplicidade de iniciativas que se entrecruzam na teia de relações constituídas por setores, órgãos, instituições e sistemas que direta ou indiretamente são responsáveis pela área.

6 - DESTAQUES

Neste item, serão enumerados alguns aspectos positivos observados ora na análise dos documentos, ora nas visitas realizadas em algumas unidades da federação para avaliação da implementação de suas propostas pedagógicas. Sem pretender ser exausti-

va. esta seção apontará iniciativas que podem levar à melhoria da qualidade da educação infantil.

Destacam-se:

- As propostas pedagógicas das secretarias de educação do estado de Sergipe e do município de Aracaju, incluídas num amplo projeto político-pedagógico de educação infantil.
- A forma dinâmica e criativa como se estrutura a proposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, possibilitando um diálogo com os educadores.
- A historicidade que permeia a construção da proposta das EMEIs de São Paulo.
- A efetiva participação dos educadores nas propostas dos municípios de Vitória e de São Paulo.
- O movimento contínuo e dinâmico na elaboração da proposta da Secretaria Municipal de Natal.
- O dinamismo, entusiasmo e O caráter de interdisciplinariedade do trabalho da ATIVA em Natal.
- O diagnóstico da educação infantil do município de Belo Horizonte, realizado com O objetivo de sustentar e orientar a definição de uma política de educação infantil para O município.
- O levantamento e a atualização de dados realizados pela Secretaria Municipal de Cuiabá, envolvendo escola, família e comunidade que, embora em andamento, já vem sendo utilizado na busca de transformação da realidade.
- As concepções norteadoras das propostas das Secretaria Municipal da Criança de Curitiba e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que apontam para a possibilidade da constituição de uma identidade própria para a educação infantil.
- A busca da proposta da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro em compreender e explicitar a diversidade das práticas existentes, através de uma multiplicidade de concepções teóricas.
- A clareza da proposta da Secretaria de Educação de Sergipe na definição de suas competências e atribuições de seus técnicos, na formulação e coordenação de políticas públicas.
- As diretrizes gerais sobre estrutura, organização e funcionamento das unidades de educação infantil, fornecidas pelas propostas das Secretarias de Educação de Sergipe e de Aracaju.
- A qualidade dos equipamentos e das condições de funcionamento das unidades de educação infantil das Secretarias de Educação e da Criança do município de Curitiba.
- O caminho percorrido pela ATIVA na busca de uma melhor organização e funcionamento das unidades de educação infantil a ela vinculadas.
- A forma de organização curricular da proposta da Secretaria Municipal de São Paulo.

- O trabalho desenvolvido em unidades pertencentes à Secretaria da Criança, de Curitiba.
- O projeto de formação de educadores de creche, em nível de suplência de 1º e 2º graus, associada à sua especialização em educação infantil, desenvolvido em parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e de Desenvolvimento Social de Belo Horizonte, O MEC/Instituto de Recursos João Pinheiro, a AMEPPE/Associação Movimento Popular Integral Paulo Englert. FCC/Fundação Carlos Chagas e Fundação VITAE.
- A política consistente e articulada de recursos humanos apresentada na proposta da Secretaria Estadual de Sergipe, vinculada a um projeto político mais amplo de educação infantil, que detalha, inclusive, mecanismos para sua viabilização.
- A diversidade e integração dos profissionais que atuam no órgão central da ATIVA, em Natal, e sua tentativa de estabelecimento de uma política mais avançada de recursos humanos para a creche.
- O importante papel de algumas instituições de ensino superior, que atuam de forma integrada com as secretarias municipais e/ou estaduais de educação, como as de Cuiabá, Curitiba, Florianópolis, Aracaju e Sergipe, tanto na formação de educadores, quanto no desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimentos na área de educação infantil.
- A articulação política entre as propostas da Secretaria Estadual de Sergipe e Municipal de Aracaju, delimitando as competências de cada nível e integrando suas ações.
- A elaboração de um plano de trabalho conjunto pelas Secretarias de Educação e Desenvolvimento Social do Município do Rio de Janeiro, visando definição de uma política articulada de educação infantil, no âmbito do município.
- A busca da ATIVA, em Natal, de se articular com instâncias culturais, sociais, com a família e com agências financiadoras, na promoção de eventos culturais.
- As parcerias estabelecidas entre as Secretarias Municipais de Educação de Curitiba e do Rio de Janeiro com instituições de natureza cultural e social, visando a busca de estratégias de formação de seus educadores.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E

RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho, por meio de um processo de análise e avaliação de propostas pedagógicas/curriculares e de sua implementação, tem o mérito, sem dúvida, de oferecer um diagnóstico atual da educação infantil no Brasil e contribuir para o resgate de sua originalidade, expondo a diversidade, os diferentes caminhos e a pluralidade que lhe são característicos. É necessário observar, entretanto, que as análises realizadas circunscrevem-se ao universo pesquisado, configurando, portanto, um retrato extenso, porém parcial da realidade brasileira.

A opção teórico-metodológica adotada mostrou-se suficientemente aberta e abrangente para abarcar essas peculiaridades da educação infantil brasileira, permitindo emergir um olhar o mais isento possível dos formalismos que, via de regra, conduzem a uma percepção pasteurizada da realidade.

A análise demonstrou claramente que uma proposta educativa não se define "no papel", mas na conjugação de múltiplas variáveis, notadamente em um contexto sócio-econômico e cultural como o brasileiro, marcado por diversidade ímpar e por profundas desigualdades. A proposta "de fato" é aquela produzida pela mediação entre "o que se quer" e "o que se faz".

Acredita-se, portanto, que o processo aqui vivenciado constitua referencial de grande valia para as secretarias estaduais e municipais de educação desenvolverem, elas próprias, uma reflexão conseqüente a respeito da política para a área e das ações que se realizam sob sua gerência, suas possibilidades e limitações. A metodologia em pauta parece flexível o suficiente para atender, dentro de critérios universais, às especificidades de cada realidade a ser analisada.

O retrato da educação infantil a que se chegou pode ser interpretado sob vários ângulos e traz questões que, apesar de referendadas no todo dos projetos analisados e, por conseguinte, dizerem respeito a um quadro mais global do universo brasileiro, certamente apontam, também, para situações de maior especificidade.

Algumas ausências devem ser consideradas. A primeira refere-se ao próprio roteiro de análise e avaliação utilizado no trabalho, que não trazia questões específicas relativas a financiamento e municipalização, cuja abordagem, certamente, deve ser contemplada em trabalhos semelhantes. A segunda diz respeito às propostas de estados e municípios de capitais que não foram enviadas no prazo estipulado.

Serão, a seguir, apontadas algumas conclusões advindas da análise realizada, que mostram avanços, desvios, entraves, dificuldades e incoerências, entre outras constatações. Algumas recomendações serão, também, explicitadas.

AVANÇOS:

- O fato de os setores ligados à educação estarem, gradativamente, assumindo o trabalho com a faixa de 0 a 6 anos.
- O fato de praticamente todos os estados e da grande maioria das capitais terem sistematizado em documentos seus currículos/propostas pedagógicas para a educação infantil, mesmo que restritos ao segmento pré-escolar.

- A existência de iniciativas promissoras e significativas na área de formação do profissional de educação infantil.

DESVIOS:

- A forma e os objetivos com que se têm configurado as classes de alfabetização, situadas em uma espécie de "limbo funcional" entre a pré-escola e o 1º grau.
- O processo de escolarização precoce das crianças expresso na rigidez e no formalismo das atividades desenvolvidas no trabalho principalmente com crianças de 4 a 6 anos.

ENTRAVES E DIFICULDADES:

- A escassez de recursos financeiros e a não-definição de fontes de financiamento específicos para a educação infantil.
- A descontinuidade político-administrativa.
- A indefinição de competências das várias instâncias (municipal e estadual) e falta de articulação sobre as ações das redes.
- A falta de supervisão, acompanhamento direto e reflexão sobre a prática cotidiana dos profissionais, notadamente nas pré-escolas que funcionam em escolas de 1º grau, onde inexistente supervisor com formação específica para o trabalho com crianças menores de 7 anos.
- A mobilidade/rotatividade dos profissionais que atuam na área.
- A inexistência de especificidade, nos concursos públicos, no que concerne à educação infantil.
- A não-definição de responsabilidades na formulação e na implementação de uma política de recursos humanos.

INCOERÊNCIAS:

- O desencontro entre os fundamentos teóricos e as orientações/diretrizes metodológicas.
- A desarticulação entre O discurso das equipes técnicas, a práticas dos educadores e O discurso expresso nos documentos das propostas.

OUTRAS CONSTATAÇÕES:

- De modo geral, é grande O empenho pessoal das equipes e dos demais educadores no trabalho com a educação infantil.

- Na busca de sua identidade, a pré-escola muitas vezes incorre numa escolarização excessiva, em detrimento do brincar e do cuidado (vide O item sobre identidade).
- Quanto maior a clareza das equipes da secretaria quanto ao seu papel como gestoras de políticas públicas, mais indícios de uma estruturação e organização de uma política de educação infantil articulada e integrada aos demais setores da própria secretaria foram percebidos.
- Há espaços diversos de funcionamento da educação infantil (creches, jardins. pré-escolas etc), refletindo a sua busca de identidade.
- Nem sempre os bons trabalhos observados estão respaldados em documentos bem elaborados.
- O fato de os educadores serem vistos como sujeitos históricos determina uma maior participação na elaboração da proposta que, por sua vez, abre uma maior possibilidade de interlocução contínua desses educadores com a respectiva proposta.
- A despeito das orientações emanadas da Política de Educação Infantil do Ministério da Educação, com relação às denominações creche e pré-escola, ocorrem ainda muitas confusões: ora O critério para a denominação é a faixa etária, ora é O equipamento e ora misturam-se ambos os critérios.

ALGUMAS RECOMENDAÇÕES:

- Que as equipes das secretarias busquem caminhos para a sua qualificação profissional, tanto no que tange à especificidade pedagógica da educação infantil, quanto no que se refere à gestão da mesma.
- Que sejam criados cursos de suplência ou outros que viabilizem a profissionalização dos educadores de creche que ainda não completaram sua formação regular.
- Que nos concursos públicos para seleção de profissionais seja considerada a especificidade da educação infantil.
- Que sejam criados mecanismos efetivos de fixação dos educadores no âmbito da educação infantil, diminuindo a rotatividade desses profissionais.
- Que sejam feitos estudos em relação à municipalização.
- Que sejam criados mecanismos que favoreçam, de fato, a interlocução dos educadores com a proposta pedagógica.

CAPITULO V
ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO
E ANÁLISE DE PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS/CURRÍCULO:
UMA SUGESTÃO

As questões que se seguem constituem-se em sugestão de roteiro para avaliação e/ou elaboração de propostas pedagógicas/currículo para a educação infantil. Este roteiro foi formulado no processo de desenvolvimento desse projeto, sendo revisto, reformulado e enriquecido, ao longo de todas as etapas do trabalho. Contém, inclusive, questões que não foram levantadas por ocasião da análise dos documentos, mas que, posteriormente, foram avaliadas como necessárias à constituição de um projeto político-pedagógico mais completo e consistente para a área.

Optou-se por fazer um roteiro único, não separando as questões relativas à análise ou elaboração de documentos daquelas referentes à avaliação da implementação, na medida em que há uma complementaridade entre esses momentos. Os critérios levantados como norteadores da análise permeiam todo o roteiro.

Ressalte-se que a forma como estão organizadas as questões adequa-se à tarefa realizada nesse projeto, isto é, análise de documentos já elaborados e de propostas em andamento. Entretanto, tem-se a convicção de que essas questões levantadas podem ser adaptadas como indicadores para a elaboração de futuras propostas pedagógicas de educação infantil.

Além disso, cabe ainda enfatizar que se trata de sugestão de um roteiro - não de um questionário - e, como tal, não pretende esgotar as questões orientadoras de práticas como as que aqui se propõe. Portanto, acredita-se que aqueles que irão tomá-lo como referência para seu trabalho terão questionamentos e pontos a acrescentar, o que, sem dúvida, é essencial, dadas as especificidades de cada realidade.

INDICADORES E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1 - OS DOCUMENTOS E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Sobre seus autores (quem?)

- Quem são seus autores? Em que nível e de que forma participaram da elaboração da proposta? Quais os mecanismos ou fontes de financiamento viabilizadores dessa participação? Em que condições a produziram?
- O texto permite escutar/ler as vozes dos vários participantes?
- É possível constatar na proposta em andamento indícios da efetiva participação dos autores mencionados no documento?

Sobre seus objetivos (para que?)

- Com que objetivos se elaborou essa proposta?

- Em que medida esses objetivos expressam O papel das equipes responsáveis pela educação infantil nos órgãos centrais?
- Até que ponto os objetivos definidos para a elaboração do documento estão sendo alcançados na implementação da proposta?

Sobre seus interlocutores (para quem?)

- A quem se destina esse documento: pré-escolas ou creches, profissionais de educação infantil, supervisores, diretores, famílias, crianças? Qual O diálogo que O texto tenta estabelecer com esses leitores? São estabelecidas pontes com O dia-a-dia da creche e pré-escola? As reflexões que a proposta enseja permitem aos leitores irem além desse cotidiano, pensando-o criticamente? Há indícios no texto de que esses interlocutores serão levados em conta como co-autores da proposta, podendo questioná-la ou modificá-la? Há mecanismos de interação previstos? Quais?
- Quais as estratégias de distribuição e/ou divulgação das propostas?
- Qual O real alcance dessas propostas nos seus virtuais leitores e nas práticas por eles desenvolvidas?

Sobre O tipo de documento (O que?)

- Como é denominado O documento? Qual a concepção de proposta/curriculo explicitada ou subjacente ao documento? É um procedimento burocrático a ser cumprido ou um instrumento que, colocado nas mãos dos profissionais, pode ser apropriado e reapropriado por eles, mudado, criticado e superado?

Sobre sua história (quando?)

- Quando teve início a elaboração da proposta?
- Que contexto histórico e político gerou a necessidade de sua elaboração?
- Há registro das propostas anteriormente desenvolvidas pela Secretaria?
- Resgata-se, nessa proposta, as experiências acumuladas pela rede?
- Os processos vividos na elaboração da proposta, as dificuldades, os consensos ou divergências sentidas pela equipe são registrados no seu texto?
- Quando foi editada? Quando foi divulgada e/ou distribuída? Que momentos foram previstos para sua avaliação e reformulação?
- Essa história da proposta é conhecida pelas equipes que atuam nos órgãos centrais? E pelos demais educadores'?

Sobre a organização e estrutura do documento (como?)

- Que tipo de estrutura e conteúdo foram pensados para esse documento, tendo em vista seus objetivos, autores, interlocutores e contexto em que foi elaborado?
- A linguagem do texto possibilita a interlocução com os leitores previstos?
- Contextualiza-se a proposta, apresentando-se diagnóstico relativo à situação da educação infantil na localidade em questão, com dados sobre:
 - realidade Sócio-Cultural da população a que se destina;
 - caracterização da rede de atendimento à faixa etária entre zero e seis anos (quais as idades das crianças efetivamente atingidas, horários e períodos de funcionamento, denominação das instituições, formas de atendimento, situação dos equipamentos, fontes de recurso para manutenção, recursos materiais disponíveis, recursos humanos, atuação direta ou convênio, etc.);
 - demanda e metas de expansão;
 - levantamento dos problemas e dificuldades enfrentados;
 - as concepções norteadoras das práticas existentes?
- A equipe detém esses dados e os utiliza, de fato, no planejamento de suas ações? Define objetivos, conteúdos e estratégias levando em conta esse diagnóstico? Há projetos prevendo a superação dos problemas enfrentados?
- Considerou-se importante manter um processo de auto-avaliação permanente de suas ações, com o objetivo de reformulá-las ao longo do caminho?

2 - AS PROPOSTAS E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: O DISCURSO E A PRÁTICA

- Os fundamentos teóricos são explicitados na proposta? Qual a concepção subjacente ou explícita de infância, educação infantil, proposta pedagógica, currículo, conhecimento, cultura, sociedade, relação pré-escola/creche - família - sociedade?
- Quais os enfoques privilegiados? Garante-se a identidade da educação infantil ou a proposta se espelha num modelo tradicional de escolarização? Enfatizam-se as necessidades específicas do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, o brincar como sua atividade fundamental e suas possibilidades de acesso aos diversos bens culturais ou prioriza-se a alfabetização e os aspectos cognitivos compartmentados nas tradicionais disciplinas escolares? Garante-se a dimensão educativa sem perder de vista a dimensão do cuidado ou enfatiza-se apenas um desses enfoques?
- As concepções são explicitadas de forma consistente ou adotam-se "modismos" teóricos, tomados de modo superficial?
- Há coerência e complementaridade entre estas concepções ou elas se antagonizam e se superpõem?

- Há coerência entre os fundamentos teóricos, os objetivos, diretrizes e encaminhamentos metodológicos da proposta?
- As opções conceituais privilegiadas nos documentos estão baseadas num diagnóstico das múltiplas concepções norteadoras das diversas práticas existentes na rede?
- Há coerência entre essas bases teóricas e as reais condições de implementação da proposta?
- Como os educadores que atuam nas unidades se apropriaram desses fundamentos? Há coerência entre os referenciais da proposta e seu discurso? E entre esse discurso e sua prática? Como as concepções norteadoras se refletem nas suas atitudes, na sua relação com as crianças, na organização e dinâmica de seu trabalho?

3 - ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Sobre O lugar da educação infantil nas secretarias

- Há explicitação no documento sobre qual é O setor da secretaria responsável pela educação infantil? Como ele se localiza na estrutura organizacional da secretaria? Como esse setor se articula com os demais?
- Quantos profissionais atuam nesse setor e qual a sua formação? Há quanto tempo estão atuando nesse setor?
- Qual a abrangência de sua atuação: assumem O trabalho com creches e pré-escolas?
- Quais as atribuições dos profissionais desse setor: assumem apenas O trabalho de orientação dos educadores/professores quanto a sua prática cotidiana com as crianças ou assumem um papel mais amplo enquanto formuladores de políticas públicas?
- Quais os recursos financeiros e as condições de infra-estrutura e apoio técnico pedagógico com os quais os profissionais desse setor contam para desenvolverem seu trabalho?

Sobre a unidade de educação infantil

- Os documentos fornecem informações e/ou diretrizes sobre:
 - locais de funcionamento?
 - modalidades de atendimento?
 - organização e utilização do espaço referentes às crianças e aos adultos?

- equipamentos e materiais necessários para os profissionais e para O trabalho com as crianças?
 - período letivo?
 - organização dos turnos?
 - carga horária de trabalho dos profissionais com as crianças?
 - carga horária de trabalho para planejamento e reuniões?
 - faixa etária atendida?
 - critérios de seleção das crianças?
 - formas de agrupá- las?
 - atendimento às crianças portadoras de deficiência?
 - razão adulto/criança?
 - procedimentos durante O período de adaptação?
 - formas de gestão das unidades de atendimento?
 - papéis assumidos pelos diversos profissionais e O tipo de interação entre eles?
 - participação dos pais/ famílias/comunidade na gestão do cotidiano das unidades?
- No trabalho em andamento, quais as reais condições de estrutura, organização e funcionamento das unidades de educação infantil? Como se apresentam na realidade os aspectos citados na proposta?

Sobre O cotidiano do trabalho pedagógico

- Quais os princípios metodológicos preconizados pela proposta? E quais as diretrizes metodológicas que viabilizam a concretização desses princípios? Há coerência entre os princípios e as diretrizes propostas?
- Quais os organizadores curriculares do trabalho pedagógico:
 - como são tratadas as áreas de desenvolvimento?
 - os conteúdos enfocados restringem-se às áreas do conhecimento organizadas por disciplinas escolares ou são ampliados para os demais conhecimentos e valores construídos na cultura?
 - como são tratados os jogos e brincadeiras?
- Define-se algum eixo em torno do qual se organiza O trabalho pedagógico?
- Qual O papel atribuído às interações crianças da mesma faixa etária: crianças maiores e menores, crianças e adultos?
- Como se propõe a organização do cotidiano do trabalho do profissional junto às crianças? Qual(is) a(s) metodologia(s) de trabalho proposta(s)? Essa(s) metodologia(s) está(ão) de acordo com os princípios metodológicos preconizados? Em que medida essa(s) proposta(s) metodológica(s) possibilita(m) a articulação entre os organizadores curriculares definidos na proposta?
- Quais os mecanismos previstos de avaliação do trabalho pedagógico?

- Como se pode perceber, no desenvolvimento do planejamento dos profissionais e nas atividades planejadas com as crianças, indícios dos princípios e diretrizes metodológicos, dos eixos e organizadores do currículo apontados nos documentos?

4 - POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

- A proposta apresenta uma política articulada de recursos humanos para a educação infantil?
 - há orientações quanto ao quadro de pessoal, especificando os diferentes profissionais necessários ao trabalho, tanto nas secretarias e suas regionais, quanto nas unidades de atendimento à criança?
 - são definidas as atribuições desses profissionais?
 - são definidos níveis de escolaridade desses profissionais?
 - há diretrizes claras quanto ao processo de seleção e contratação desses profissionais? Há critérios específicos para lotação de profissionais na área de educação infantil?
 - há previsão de mecanismos para fixação desses profissionais nesse nível de ensino?
 - há um plano de carreira docente que inclui esses profissionais?
 - define-se jornada de trabalho e remuneração?
 - há projetos de formação permanente? Essa formação está associada à profissionalização, redundando em avanço na escolaridade, progressão na carreira e aumento de salários?
 - há articulação com a universidade, com outras secretarias ou com os setores responsáveis pela habilitação magistério em nível de 2º grau?
 - quais as estratégias privilegiadas para a formação dos profissionais que atuam ou irão atuar com a proposta em questão? Trabalha-se em momentos esporádicos, visando atender necessidades imediatas ou se utiliza de estratégias contínuas de formação, intrinsecamente associadas ao processo de construção da proposta? É feito um acompanhamento sistemático ao trabalho dos educadores nas unidades como estratégia de formação em serviço? Há outros caminhos alternativos instituídos nessa implementação?
 - quais as concepções de formação de recursos humanos que norteiam esse trabalho? Acredita-se no efeito multiplicador, supondo transmitir, quando não meramente repassar os conhecimentos necessários para colocar a proposta em prática? Privilegia-se a teoria, acreditando-se que os educadores farão sua transposição imediata para a prática ou se enfatiza apenas a prática, acreditando-se que pode haver uma passagem direta das atividades sugeridas ou vivenciadas em oficinas para o trabalho cotidiano com as crianças? Ou ainda, investe-se mais na reflexão crítica da prática, com busca de

novos conhecimentos e transformação da mesma, considerando-se a complexidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos na dinâmica dessa prática cotidiana dos educadores?

- há diretrizes quanto à organização do trabalho dos educadores, com estabelecimento de carga horária adequada para estudo, planejamento e avaliação? Quais as condições materiais e culturais previstas para os profissionais no que se refere a recursos permanentes, materiais de consumo, além de bibliotecas, salas de estudo, jornais, revistas, filmes para consulta e aprimoramento da prática?

- há na proposta previsão de articulação da administração pública com as entidades representativas das categorias profissionais?

- há diretrizes quanto à gestão das unidades de educação infantil, oferecendo indicativos para que essa ocorra de forma democrática?

- Como se viabilizam, no trabalho em andamento, essas diretrizes, orientações e determinações sobre a política de recursos humanos previstas na proposta?

5 - ARTICULAÇÃO

- Os documentos apontam formas consistentes de articulação da educação infantil com outras instâncias educacionais e culturais ou com órgãos e instituições governamentais e não-governamentais?

- há diretrizes e estratégias de articulação da educação infantil no âmbito da educação básica (creche/pré-escola/1º grau)? Qual o enfoque dessa articulação? Garante-se a integração e continuidade sem se perder a especificidade de cada nível? Há previsão de formas de integração da educação infantil com os cursos de magistério?

- há previsão de envolvimento de outras instâncias e instituições no processo de elaboração e implementação da proposta, tais como universidade, centros de pesquisa e de formação dos profissionais, sindicatos? Como estas parcerias foram definidas? Qual a sua forma de ação?

- há referências e diretrizes quanto às articulações políticas entre as secretarias estaduais e municipais que atuam na área da educação infantil? Há definições quanto aos papéis e competências de cada uma dessas instâncias?

- a proposta se articula com as definições políticas emanadas do Ministério da Educação?

- há diretrizes quanto a parcerias do setor de educação com outras instituições governamentais e não-governamentais que atendem a criança no estado ou município?

- as secretarias estaduais e municipais que atuam com a educação infantil propõem articulação com os conselhos estaduais de educação, na definição de suas normas e diretrizes e na exigência de seu cumprimento?

- a proposta incorpora uma política de incentivo às atividades culturais, tais como cinema, teatro, vídeos, brinquedotecas, museus, bibliotecas? Que medidas concretas são previstas para viabilizá-las (convênios, acordos, parcerias)?

- há previsão de formas de integração com a família e a comunidade?

Na implementação da proposta, há mecanismos efetivos que garantam as articulações da educação infantil com as demais instâncias ou estas se estruturam apenas informalmente, enquanto relações pessoais?

BIBLIOGRAFIA

- ANGOTTI, M. **Semeando O trabalho docente** In Z. M. R. Oliveira (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BARBOUR, Nita. **Curriculum concepts and priorities**. *Childhood Educacion*, v. 63, nº 5, p.331-336, June, 1987.
- BARRETO, E. S.; DEHEINZELIN, M.; ASSIS, R.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Proposta pedagógica para a pré-escola**. São Paulo. Secretaria do Estado da Educação. 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco**. São Paulo. Brasiliense, 1984.
- . **Obras escolhidas** vol. II. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BENTZEN, Warren R. **Seeing young children: a guide to observing and recording behavior**. New York: Delmar Publishers Inc., 1985.
- BORTOLETTO-DUNKER, Ana Cristina; LORDELO, Eulina da Rocha. **Um novo bebê: interpretações sobre competências**. IN: *Psicologia ciência e profissão*. ano 13, no. 1,2,3 e 4. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 1993, p. 10-15.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo. Tecnoprint, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, Diário Oficial, Imprensa Nacional, 16/07/1990.
- BRASIL.. Ministério da Justiça. Ministério da Ação Social/CBIA - Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência e UNICEF. **Direito de ter direitos**. Brasília. 1991.
- BREDEKAMP, Sue (ed.) **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8**. New York: National Association for the Educacion of Young Children, 1987.
- CAMPOS-CARVALHO, M. I. e BONAGAMBA-RUBIANO, M. R. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. M. R. Oliveira (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.

- CBMM/Fundação ABRINQ pelos Direitos das Crianças/UNICEF/Oficina de Idéias. **10 medidas básicas para a infância brasileira.** São Paulo. 1994.
- COLL, César. **Psicologia y curriculum.** Barcelona. Paidós. 1993, 4a. reimpressão.
- DERMAN SPARKS. Louise. **Antí-bias curriculum: tools for empowering young children.** Washington. D. C. National Association for the Educacion of Young Children. 1992.
- DE VRIES, Rheta e KOHLBERG, Lawrence - **Constructivist early educacion: Overview and comparisom with other programs.** Washington. D. C: National Association for the Educacion of Young Children. 1987.
- DIETZSCH. Mary Júlia. **Cartilhas: a negação do leitor.** In: Martins, M. H.. Questões de linguagem. São Paulo, Contexto, 1991.
- DOTTRENS. Robert. **Programmes et planes d'études dans l'enseignement.** Paris: UNESCO, 1961.
- DOTTRENS, Robert - **Cómo mejorar los programas escolares.** Buenos Aires, Kapelusz, 1961
- DOMINGUES, José Luis. **O cotidiano da escola de 1º Grau: O sonho e a realidade.** Tese de doutorado, PUC-SP, 1985.
- EDWARDS. C; GANDINI, L. E FORMAN. G. **The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach to early childhood education.** Norwood. NJ, Ablex. 1993.
- Encyclopedia of educational research.** New York. McMillan.1941.
- ERNOUT, A. & METLLET, A. **Dictionnaire etymologique de la langue latine.** Paris. Librairie C. Klincksieck. 1951.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** São Paulo. Nova Fronteira. 1986, 2a. edição, 24a. reimpressão.
- GARTNER. Friedrick - **Planeamiento y conducción de la ensenanza.** Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- GILLEY, Jeanne Mack e GILLEY, B. H. **Early childhood development and educacion.** New York: Delmar Publishers Inc.. 1980.

- GOOD, Carler Victor - **Dictionary of educacion.** New York, McGraw-Hill, 1945.
- HAYES, Cheryl D., PALMER, John L. e ZASLOW, Martha J. (eds.) **Who cares for america children?** Washington D. C: National Academy Press, 1990.
- HONIG, Aline Sterling. **Quality infant/toddler caregiving: are there magic recipes?** Young Children, v. 44, n° 4. p. 4-10. may 1989.
- HRANITZ, John R. e EDDOWES E. Anne. **Priorities: parents and the home.** Childhood Educacion, v. 63, n° 5, p. 325-330, June, 1987.
- KONTOS, Susan e STEVENS, Robin. **High quality child care. Does your center measure up?** Young Children, v. 40. n° 2, p. 5-9, jan. 1985.
- KRASILCHIK, Myrian - **O ensino da Biologia em São Paulo: fases de renovação.** Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1972.
- KROGH, Suzanne. **The integrated early childhood curriculum.** New York: McGraw-Hill Publishing Co., 1990.
- KRAMER, Sônia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica, In:** Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n°42, 1982, p. 54-62.
- Língua escrita e formação de professores: a cara e a coroa do processo de alfabetização, In:** Cadernos CEVEC. Centro de Estudos Vera Cruz, SP, n°4, 1988, p. 47-50.
- **Carta a uma professora falando sobre escola e cidadania. In:** Nunes, C. (org.). Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão, OEA/UFBA/EGBA, Salvador, 1989. p. 71-82.
- Melhoria da qualidade do ensino: O desafio da formação de professores em serviço. In:** R. BEP 70 (165), 189-207. maio/agosto 1989.
- A formação do professor como leitor e construtor do saber. In:** Co nhecimento Educacional e formação do professor, MOREIRA, A. F. (org.). Rio de Janeiro. Pappirus. 1994.
- **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas** - conferência realizada no

encontro técnico sobre política de formação dos profissionais da educação infantil promovido pelo MEC/COEDI. Belo Horizonte, abril de 1994.

Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil - Encontro técnico realizado em Belo Horizonte - abril/1994 (relatório-síntese). MEC/SEF/COEDI. maio de 1994.

----- **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo, Ática.

1993.

----- (coord.) **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo, Ática, 1993.

MACHADO, M. Lúcia de A. **Pré-escola é não é escola.** São Paulo. Paz e Terra, 1991.

Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 1993.

Educação infantil e sócio-interacionismo. In: Oliveira, Z. M. R. **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo. Cortez. 1994a. pp. 25-50.

----- **Educação infantil e paradigmas: da criança ativa à criança interativa.** Trabalho apresentado na 17a. ANPEd. Caxambu. 1994b.

MARTINS, Joel. **Conceito de currículo.** In Relatório do Grupo Escolar e Experimental Dr. Edmundo de Carvalho. São Paulo: 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil.** Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação infantil no Brasil: situação atual.** Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI. 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (Espanha). **Infantil.** (7 vol.). Madri, MEC. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (Espanha). **Diseño curricular base: educación infantil.** Madri. MEC, 1989.

- MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa. Escola, currículo e a construção do conhecimento. IN: Escola Básica. Coletânea C. B. E. Campinas, Papirus, 1992, pp. 77-88.
- MOREIRA, Antônio Flavio B. Currículos e programas no Brasil. 2a. edição. Campinas, Papirus, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 1994.
- MORRISON, Keith e RIDLEY. Ken. Curriculum planning and the primary school. London: Athenaeum Press Ltd., 1988.
- OLIVEIRA. Z. M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Creches: crianças, faz-de-conta & Cia. Petrópolis, Vozes, 1992.
- OLIVEIRA. Z. M. R. Apresentação In Z. M. R. Oliveira (Org.) Educação infantil: muitos olhares. São Paulo, Cortez, 1994.
- PONTECORVO. C. (Org). Un curricolo per la continuità educativa dai quattri agli Otto anni. Firenze, La nuova Itália. 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria M. Malta Sugestões de critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Documento elaborado no contexto do trabalho da equipe de pesquisas sobre creche do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. apresentado no I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília. ago./94. mimeo, versão preliminar para debate.
- ROSEMBERG. Fúlvia e CAMPOS. Maria Malta (orgs.). Creches e pré-escolas no hemisfério norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- SCHEFFLER, Israel - El lenguaje de la educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.
- SILVEIRA FILHO. Noemio Xavier. Avaliação do enfoque dominante de currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. IN: *Educação e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 1982, pp. 100-123.
- SKILBECK. Malcolm. A Changing social and educational context, in Moon, Bob, Murphy. Patrícia e Raynor, John (eds.). Policies for the Curriculum. London: The Open Universith, 1989.

- SOUZA, Solange J. & KRAMER. S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos.** São Paulo: Loyola, **1991.**
- TYLER. Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Trad. de Leonel Vallandro. **Porto Alegre:** Globo. 1974.
- TROSTLE, Susan L. e YAWKEY. Thomas D, - **Integrated learning activities for young children.** Boston: Allyn and Bacon, 1990.
- UNICEF. **Rumo a uma estratégia abrangente para O desenvolvimento da criança na primeira infância.** Nova York, Unicef House, 1992, mimeo.
- VYGOTSKY, L. S. (1984) **A formação social da mente,** Martins Fontes, S.P.
- WEREBE, & NADEL - BRULFERT. J. (Orgs.) (1986) **Henri Wallon,** Ed. Ática, S.P.
- WILSON, La Visa Cam - **Infants & toddlers: curriculum and teaching.** USA: Delmar Publishers Inc.. 1990.
- WORTHAM, Sue C. (ed.) **Balancing priorities.** Childhood Education, v. 63, nº 5, p. 322-349. June 1987.

ANEXOS

ANEXO I DOCUMENTOS

ANALISADOS REGIÃO NORTE

UF - ACRE

ORIGEM - **Secretaria Estadual de Educação e Cultura** TÍTULO

DO DOCUMENTO - Proposta de Educação Pré-escolar DATA DA

PUBLICAÇÃO - 1991 ABRANGÊNCIA - Pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Reflexão; Apresentação; Objetivos gerais e específicos; Calendário das unidades de experiência; Quadro detalhando cada unidade de experiência segundo objetivo. Conteúdo, Estratégia, Material didático e avaliação; Bibliografia.

UF - AMAPÁ

ORIGEM - **Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular de Educação Pré-escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1990 ABRANGÊNCIA - Pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução; Fundamentação legal; Objetivos gerais (afetivos, sociais, cognitivos, perceptivos-motores); Fundamentação Teórica (Teoria Piagetiana, Função Simbólica, Aspecto Perceptivo-Motor); A criança pré-escolar; O professor pré-escolar; Avaliação; Considerações metodológicas organizadas em vários quadros que contêm objetivo, conteúdo e sugestões de atividades. Cada quadro refere-se a um aspecto (afetivo, social, cognitivo, conhecimento social, físico e lógico-matemático; função simbólica e aspecto perceptivo-motor).

UF - AMAZONAS

ORIGEM - **Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Programa de Educação Pré-escolar do Estado de Amazonas PROPE/AM

DATA DA PUBLICAÇÃO - Agosto/1992

ABRANGÊNCIA - Pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução; Objetivo geral do PROPE/AM Fundamentação (caracterização do problema e concepção teórico-metodológica); Operacionalização (detalhamento de cada Subprojeto contendo: Justificativa, Objetivos, Metas, Estratégias, Recursos humanos, Avaliação e cronograma de implantação); Subprojetos: Alfabetização na pré-escola; Capacitação de recursos humanos para a pré-escola; Proposta curricular para a pré-escola; Cooperação técnico - pedagógica; Artes, Brinquedos e brincadeiras; Higiene, Nutrição e Saúde: Desenvolvimento psicossocial

na pré-escola: Educação ambiental: Ação comunitária na pré-escola; Biblioteca infantil; Alfabetização: Teoria e prática (pós-graduação/especialização); Recursos didáticos, equipamentos, expansão e melhoria da rede física; Avaliação do programa; Referências bibliográficas; Anexos (organograma SEDUC; Características evolutivas de 4,5,6 anos: Conteúdos programáticos para Jardim I. II e Alfabetização).

UF - AMAZONAS

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Manaus

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular Creche/Pré-escolar/Alfabetização

DATA DA PUBLICAÇÃO - Não informa ABRANGÊNCIA - Creche (a partir de 2 anos) e pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Conteúdos programáticos e sugestões de atividades para maternal I e II. 1º e 2º períodos (Socialização; Linguagem oral: Desenvolvimento lógico - matemático; Ciências: Integração social: Aspecto perceptivo-motor); Bibliografia.

Conteúdo programático e sugestões de atividades para alfabetização: Período preparatório (área sócio - emocional, perceptivo-motora, das operações cognitivas e da linguagem); Língua portuguesa: Matemática; Ciências e Integração social): Bibliografia.

UF - PARÁ

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação do Pará

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Pedagógica e Curricular

DATA DA PUBLICAÇÃO - Não informa ABRANGÊNCIA - Pré-escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - O documento consta do Anexo II, subdividido em Proposta Pedagógica, Avaliação e Conteúdo programático para O Jardim I, II, III e 3 quadros que parecem ter O objetivo de serem utilizados para avaliação. Os conteúdos se subdividem em Socialização, Alfabeto, Vocabulário e Conceitos Matemáticos. Numerais e Corpo Humano, sendo acrescidos no Jardim II dos itens: Vogais e encontros vocálicos. Conjunto e vegetais; e no Jardim III, de: Vogais e encontros vocálicos. Conjuntos, Classificação e Seriação.

UF - PARÁ

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Belém

TÍTULO DO DOCUMENTO - Uma Alternativa Curricular para as Escolas Municipais - Documento Base (Proposta Preliminar) DATA DA PUBLICAÇÃO - 1992

ABRANGÊNCIA - Pré-escolar e 1º grau

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução: Diretrizes básicas (defesa da democratização do ensino e requalificação da escola pública); Princípios Direcionadores: Fundamentos teóricos da proposta: (a - Contextualização das contribuições teóricas no campo educacional: b - Bases teóricas); Elementos norteadores da proposta; Metas

educacionais; Proposta de reorganização da escola de 1º grau: (a - Esquema de organização e implantação do ensino municipal: b- Currículo: Concepção: Organização dos conteúdos; Esquema curricular):

Programas: Língua Portuguesa: Matemática; História e Geografia; Ciências; Educação Artística; Educação Física: Avaliação e Bibliografia após cada programa.

UF - PARÁ

ORIGEM - Fundação Papa João XXIII

TÍTULO DO DOCUMENTO - Relatório - 1º Ciclo de Estudos Pedagógicos

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994 ABRANGÊNCIA - Creche

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução; Considerações gerais; Concepção de Educação Infantil; A construção do projeto pedagógico; A proposta pedagógica; O currículo das creches; Áreas de conhecimento: Língua Portuguesa; Ciências (naturais e sociais); Artes; Matemática: O jogo como eixo do trabalho; Jornal: uma proposta de intercâmbio cultural; Palavra final; Bibliografia.

UF - RONDÔNIA

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Complementar de Atividades para a Pré-escola

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1992 ABRANGÊNCIA - Pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação: Quadro-Síntese; Programação dos aspectos a serem trabalhados: 1) Sócio-emocional (Socialização e auto-conceito); 2) Linguagem (Linguagem **oral**. Escrita, Atividades artísticas); 3) Funções psiconeurológicas (Coordenação motora ampla. Coordenação viso-motora. Orientação espacial. Orientação temporal. Discriminação visual. Discriminação auditiva); 4) Operações cognitivas (memória concentração e atenção, classificação, seriação, análise e síntese). São apresentadas considerações gerais e sugestões de atividades sobre cada assunto desenvolvido: Bibliografia.

UF - RORAIMA

ORIGEM - Secretaria de Educação, Cultura e Desportos

TÍTULO DOS DOCUMENTOS - Listagem de Conteúdos - Pré-Escola

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994 ABRANGÊNCIA - Ed. Pré-escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Conteúdo básico a ser desenvolvido na pré-escola através das atividades integradoras das áreas fundamentais do conhecimento: Conhecimento Lingüístico; Matemática; Ciências Naturais; Ciências Sociais; Bibliografia.

UF - RORAIMA

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular de Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - Não informa ABRANGÊNCIA -

Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - As atividades são divididas para os 3 períodos em: Atividades sociais; Físicas e recreativas; Intelectuais e Estéticas, contendo Objetivo geral; Específico e Conteúdo. No 2º período há uma revisão das atividades visando ao processo de alfabetização. No 3º período O objetivo é a aprendizagem da leitura e da escrita.

UF - TOCANTINS

ORIGEM - **Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular para O Ensino Fundamental Pré-Escola à 4ª série

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993

ABRANGÊNCIA - Pré-Escola à 4ª série

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Os pilares do processo educacional; Educação; Conhecimento: A linguagem; Português; Matemática; Ciências; Estudos sociais. As áreas do conhecimento apresentam encaminhamentos metodológicos, conteúdos e sugestões de atividades por série e avaliação: Bibliografia.

UF - TOCANTINS

ORIGEM - **Prefeitura Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Palmas**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Programa de Educação Pré-Escolar DATA DA

PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA - Pré-Escolar (6 a 7 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Concepção pedagógica: Objetivos; Princípios metodológicos: (Considerações preliminares, O processo de construção do conhecimento, A importância da relação da criança com O objeto nesse processo, Orientações básicas para O trabalho do professor): Avaliação; Conteúdos; Psicomotricidade; Educação sensorial; Comunicação escrita; Artes: Matemática; Ciências: Integração social.

REGIÃO NORDESTE

UF - ALAGOAS

ORIGEM - **Secretaria da Educação de Alagoas**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Pedagógica de Educação Pré-Escolar do Estado de Alagoas

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1987 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar (5 a

6 anos) ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução: Quem é nossa crian-

ça: O educador e a criança: O educador e a socialização da criança: A dinâmica do educador pré-escolar: A alfabetização da pré-escola: Material na pré-escola: Conclusão; Bibliografia.

UF - BAHIA

ORIGEM - Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia

TÍTULO DO DOCUMENTO - Uma Proposta Curricular de Educação Infantil

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução a uma proposta curricular para educação infantil: Apresentação: Introdução; A fome com a vontade de comer - uma proposta de educação infantil: Marco curricular (Níveis antropológico, Filosófico, Psicológico e Pedagógico); Projeto curricular - Desenvolvimento de quatro amplos objetos de conhecimento e seus conteúdos específicos 1) Língua Portuguesa (Literatura e Lingüística); 2 - Matemática (Aritmética e Geometria); 3 - Arte (Música, Dança, Teatro, Desenho, Pintura, Escultura); 4 - Ciências (Físicas, Biológicas e Sociais) Trabalhados com os seguintes itens: objetivos e estratégias de ensino-aprendizagem; instrumentos do professor; O jogo; bibliografia e notas.

UF - BAHIA

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Salvador

TÍTULO DO DOCUMENTO - Programa de Pré-Escolar DATA

DA PUBLICAÇÃO - 1992 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução; Histórico da pré-escola na rede municipal de ensino; Apresentação da proposta: Pressupostos teóricos; Enfoque Metodológico; Áreas de conhecimento; (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; Ciências Sociais; Artes e Expressão artística); Considerações sobre planejamento; Avaliação; Considerações finais; Referências bibliográficas.

UF - CEARÁ

ORIGEM - Secretaria de Educação do Ceará

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1992 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução seguida das áreas de conhecimento: Língua Portuguesa; Aritmética; Ciências; Educação Artística; Estudos Sociais; Educação Física (contendo objetivo geral, conteúdos e sugestões de atividades); Bibliografia.

UF - CEARÁ

ORIGEM - Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza

TÍTULO DO DOCUMENTO - "Política de Educação Infantil" (Proposta)

DATA DA PUBLICAÇÃO - Junho/1994

ABRANGÊNCIA - Creche e Pré-Escola

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - O documento de política de educação infantil (proposta) apresenta: Justificativa; Diretrizes e Ações; Situação atual da educação infantil no município; Bibliografia.

UF - CEARÁ

ORIGEM - **Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza**

TÍTULO DO DOCUMENTO - "Proposta Curricular Pré-Escolar" DATA

DA PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA - Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - A proposta curricular pré-escolar apresenta: Diretrizes básicas para O ensino municipal de Fortaleza (Histórico; Concepção Filosófica: Fundamentação teórica e metodológica; Concepção construtivista); Subsídios para reflexão da Proposta curricular (devemos ensinar a ler no pré-escolar?); Pressupostos teóricos; Encaminhamentos metodológicos; Integração dos conteúdos das áreas de conhecimento. Anexos; Bibliografia.

UF - MARANHÃO

ORIGEM - **Secretaria do Estado do Maranhão**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular Pré-Escolar do Estado do Maranhão (Versão preliminar) DATA DA PUBLICAÇÃO - 1992 ABRANGÊNCIA -

Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Carta ao educador; Apresentação; Justificativa; Objetivos: gerais e específicos; Orientação metodológica; Organização dos conteúdos em áreas do conhecimento: Língua Maternal (Linguagem oral: Literatura infantil: Leitura. Expressão artística: Grafismo e Linguagem escrita); Estudos sociais; Ciências: Matemática; Planejamento: Avaliação; Referência bibliográfica ao final de cada tópico.

UF - MARANHÃO

ORIGEM - **Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Luís**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta de Revitalização da Educação Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Fundamentação legal; Fundamentação filosófico-pedagógica; Justificativa; Diretrizes; Objetivos: gerais e específicos; Procedimentos metodológicos; Avaliação; Organização dos conteúdos e as metodologias de trabalho na pré-escola. Anexos: Objetivos da pré-escola; Fundamentação curricular: Princípios orientadores da elaboração do currículo. Atividades pré-escolares. Sugestões de conteúdos para 1º, 2º e 3º períodos. Bibliografia

UF - PARAÍBA

ORIGEM - Secretaria da Educação e Cultura

TÍTULO DO DOCUMENTO - Educação Básica - Proposta Curricular para O Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - Não informa

ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Fundamentos filosóficos: Fundamentos metodológicos; Conteúdos curriculares (Linguagem oral, Linguagem sonora e corporal, Linguagem escrita. Linguagem plástica, Educação matemática. Sistemas de medidas, Geometria, Recreação, Ciências naturais, Ciências sociais. Saúde. Hábitos e Atitudes, Datas cívicas): Componentes curriculares (Linguagem: Educação matemática; Recreação; Ciências naturais; Ciências Sociais; Linguagem plástica; Música: Processo de avaliação; Bibliografia.

UF - PARAÍBA

ORIGEM - Secretaria da Educação e Cultura

TÍTULO DO DOCUMENTO - Educação Pré-Escolar e sua Evolução no Estado da Paraíba 82

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1984

ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Considerações gerais; Evolução da pré-escola na Paraíba; Anexos contendo: Dados estatísticos do pré-escolar: Atendimento. Treinamentos. Cursos e eventos.

UF - PARAÍBA

ORIGEM - Secretaria da Educação e Cultura

TÍTULO DO DOCUMENTO - Manual do Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO -1985 ABRANGÊNCIA

- Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Organograma da Coordenadoria de educação pré-escolar; Atribuições da Coordenadoria de educação pré-escolar; Objetivo da educação pré-escolar; Programa de educação pré-escolar.

UF - PARAÍBA

ORIGEM - Secretaria do Trabalho e Ação Social

TÍTULO DO DOCUMENTO - O Dia-a-dia na Creche Pré-Escola

DATA DA PUBLICAÇÃO - Não apresenta

ABRANGÊNCIA - Creche

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Roteiro de atividades denominado " O dia-a-dia na Creche Pré-Escola", organizado pela Secretaria do Trabalho e Ação Social para atender as Creches públicas do Estado.

UF - PIAUÍ

ORIGEM - Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente do Município de Teresina

TÍTULO DO DOCUMENTO - Plano de Ação - 1994

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - Creche (Menores de 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Justificativa; Objetivos: Geral. Específicos; Metas-ações: Ação, Cronograma e Pessoal envolvido; avaliação.

UF - PIAUÍ

ORIGEM - Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente do Município de Teresina

TÍTULO DO DOCUMENTO - Programação Curricular da Pré-Escola - Maternal

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994 ABRANGÊNCIA - Pré-Escolar (maternal)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - O documento elaborado em forma de quadro apresenta: Aspecto: Conteúdo; Objetivo: Atividades. Os aspectos citados são: Sócio-afetivo: Biologia e Cognitivo.

UF - PIAUÍ

ORIGEM - Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente do Município de Teresina

TÍTULO DO DOCUMENTO - Programação Curricular - Jardim I e II

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - Pré-Escolar (Jardim I e II)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Grade curricular da pré-escola contendo Cronograma; Aspecto: sócio-afetivo e cognitivo: Conteúdo (Com indicação do nível: Série das atividades sugeridas).

UF - PIAUÍ

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ SEMEC de Teresina

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular do Pré-Escolar.

DATA DA PUBLICAÇÃO - Não informa ABRANGÊNCIA - Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução; Objetivos gerais; Objetivos específicos; Fundamentação metodológica: Aspectos do desenvolvimento infantil: Afetivo, Social. Perceptivo-motor. Cognitivo; Áreas do conhecimento: Físico; Lógico-matemático, Social: O simbolismo e a Socialização; Sistemática de avaliação; Apresentação de quadro correlacionando O aspecto do desenvolvimento infantil com conteúdos e/ou atividades; Períodos (1º, 2º, 3º) e observações; Referências bibliográficas.

UF - RIO GRANDE DO NORTE

ORIGEM - Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

TÍTULO DO DOCUMENTO - Currículo Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1990

ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar (com prioridade 5 e 6 anos) ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução; Caracterização da clientela e do atendimento; Pressupostos básicos; Funções e objetivos da Pré-Escola; Áreas de conhecimento (Leitura e Escrita; Pensamento lógico-matemático; Estudos Sociais; Ciências Naturais); Avaliação; Referência bibliográfica.

UF - RIO GRANDE DO NORTE

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Natal

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular para a Educação Pré-Escolar do Município de Natal/RN DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução; Aspectos históricos da evolução pré-escolar; Fundamentos teórico-metodológicos da proposta curricular: (Autonomia; Alfabetização; Socialização; Jogos; Ensinar; Prática pedagógica; Professor: Planejamento; Objetivo; Conteúdo: Metodologia; Avaliação): Encaminhamentos metodológicos: Áreas de conhecimento e sua relação com os temas geradores: (Matemática: Ciências Naturais; História; Geografia; Educação Física; Atividades para a pré-escola - O trabalho pedagógico diário: Trabalhos em grupo e individual): Atividades para a formação dos conceitos matemáticos; Avaliação: "Numa perspectiva de construção"; Bibliografia: Anexos: 1 - Educadores que contribuíram na elaboração desse documento norteador do trabalho pedagógico na pré-escola; 2 - Diretrizes gerais para a pré-escola da rede municipal de ensino.

UF - RIO GRANDE DO NORTE

ORIGEM - Prefeitura Municipal de Natal - Associação de Atividades e Valorização Social - ATIVA Programa Creche

TÍTULO DO DOCUMENTO - Plano de Trabalho das Equipes do Programa de Creche para 1994

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - Creche (2 anos e 6 meses a 6 anos e 6 meses). ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Justificativa; Objetivo geral: Me-tas; Metodologia: Atividades; Cronograma: Quadro de custos.

UF - SERGIPE

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta de Educação - 0 a 6 Anos

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1991

ABRANGÊNCIA - Creche e Pré-Escola (0 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução; Educação de 0 a 6 anos: Direito da criança (e da família); Dever do Estado: Estrutura Física e Material da escola. Profissionais da Educação de 0 a 6 anos. Organização do trabalho na escola; Pressupostos da Educação de 0 a 6 anos: Proposta pedagógica. Disposições gerais: Anexo I - O trabalho pedagógico na creche e Pré-Escolar; Anexo II - Elementos em relação às áreas do saber, subsídios para O professor: Bibliografia.

UF - SERGIPE

ORIGEM - Secretaria **Municipal de Educação de Aracaju**

TÍTULO DO DOCUMENTO - "Projeto: Ponta de Lápis. Sub-projeto: O Dia-a-dia na Pré-Escola"

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - Educação pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Justificativa; Objetivo geral e específicos; Metodologia do projeto: Sistemática de trabalho; Critérios para a implantação do projeto na escola: Cronograma de execução; Anexos: Diretrizes para uma política de educação pré-escolar: Proposta curricular elaborada coletivamente para a rede de ensino público gratuito de Aracaju; Elementos de uma trajetória política e metodológica: Caracterização da rede municipal de educação Pré-Escolar; Relação de materiais de consumo para O projeto.

UF - SERGIPE

ORIGEM - Secretaria **Municipal de Educação de Aracaju**

TÍTULO DO DOCUMENTO - "Proposta Curricular Elaborada Coletivamente para a Rede de Ensino Público e Gratuito de Aracaju: Elementos de uma Trajetória Política e Metodológica"

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1992

ABRANGÊNCIA - Educação Infantil (0 a 3 anos - creche: 4 a 6 anos - Pré-Escolar) Educação de 1º e 2º graus.

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação: Introdução: Pressupostos teórico-metodológicos; Representações de alunos, professores e especialistas da rede municipal sobre a prática pedagógica; Áreas e conteúdos essenciais: Alfabetização: Ciências; Educação Artística: Educação Física: Educação Infantil: Ensino Religioso; História; Língua Estrangeira Moderna; Língua Portuguesa (cada item contendo sua bibliografia). Bibliografia geral.

UF - SERGIPE

ORIGEM - Secretaria **Municipal de Educação de Aracaju**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Diretrizes para uma Política de Educação Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução; Diretrizes: Condições de trabalho; Corpo administrativo e pedagógico da pré-escola; Organização administrativa e pedagógica: Ação pedagógica; Recomendações; Bibliografia.

UF - SERGIPE

ORIGEM - **Secretaria Municipal de Educação de Aracaju**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Caderno de Educação Pré-Escolar - (Um assunto puxa O outro. O trabalho a partir de um tema gerador) DATA DA PUBLICAÇÃO -

1989 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - De como surgiu este caderno; Os princípios orientadores do projeto; A prática participativa de pedagogos e professores na pré-escola: eu chego lá sim...; Como planejar na pré-escola; Um assunto puxa O outro; Aconteceu no turno da tarde: Então a professora, também fantasiada, puxou O bloco; Comentário final.

REGIÃO CENTRO-OESTE

UF - DISTRITO FEDERAL

ORIGEM - **Secretaria de Educação e Cultura - Fundação Educacional do Distrito Federal**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993

ABRANGÊNCIA - Pré-Escolar, 1º e 2º graus

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - **Carta à comunidade**; Apresentação; Prefácio; Introdução; I - Educação na perspectiva da formação do cidadão; II - Fundamentos da ação pedagógica; **III** - Conteúdos Programáticos; IV - Gestão Educacional da rede de ensino público; V - A escola pública do Distrito Federal; Bibliografia.

UF - DISTRITO FEDERAL

ORIGEM - **Secretaria de Educação e Cultura - Fundação Educacional do Distrito Federal**

TÍTULO DO DOCUMENTO - Conteúdo Programático - Diretrizes para O seu Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar DATA DA PUBLICAÇÃO - 1984

ABRANGÊNCIA - Educação pré-escolar (4, 5 e 6 anos) de idade ESTRUTURA DO

DOCUMENTO -I - Apresentação; II - Introdução; **III** - Fundamentos psicológicos (Considerações sobre a teoria piagetiana; Objetivos da educação pré-escolar); IV - Considerações sobre as atividades da pré-escola; V - Objetivos; Conteúdos; Sugestões de atividades; VI - Avaliação; **VII** - Bibliografia para uso do professor.

UF - DISTRITO FEDERAL

ORIGEM - Secretaria de Educação e Cultura - Fundação Educacional do Distrito Federal

TÍTULO DO DOCUMENTO - Conteúdo Programático de Educação Pré-Escolar, Anexo I - Construção da Leitura e da Escrita - Construção da Noção do Número e Representação Gráfica da Quantidade **DATA DA PUBLICAÇÃO -** 1990 **ABRANGÊNCIA -** Educação pré-escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO -I - Apresentação; II - Função semiótica (Construção da leitura e da escrita); **III -** Conhecimento lógico-matemático (Construção da noção do número e representação gráfica da quantidade). Em cada item desenvolvido é apresentado O objetivo; Conteúdo; Sugestões de atividades; IV - Referências bibliográficas.

UF - GOIÁS

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação. Cultura e Desporto de Goiás **TÍTULO**

DOS DOCUMENTOS - Orientação da Prática Educativa na Pré-Escola **DATA DA PUBLICAÇÃO -** 1992 **ABRANGÊNCIA -** Educação pré-escolar (5, 1/2 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Justificativa; Considerações Teórico-metodológicas; Distribuição de conteúdos; Atividades por Área de Estudo: Comunicação e Expressão; Matemática; Estudos Sociais; Ciências; Avaliação; Anexos: Anexo 1 - Sugestões de atividades para O desenvolvimento de um tema gerador; Anexo 2 - Orientações para montagem de um herbário: Bibliografia.

UF - MATO GROSSO DO SUL

ORIGEM - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

TÍTULO DO DOCUMENTO - Diretrizes Curriculares - Volume 1 "Uma Proposta de Educação para O Mato Grosso do Sul". Educação Infantil - Pré-Escolar **DATA DA PUBLICAÇÃO -** 1992 **ABRANGÊNCIA -** Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Considerações iniciais; Fundamentação teórica; Maturação do sistema nervoso: Experiência: Transmissão social: Equilíbrio; Estágios do desenvolvimento intelectual; Considerações sobre O currículo: Temas; Sugestões de temas:- Orientações metodológicas: Quanto à postura do professor; Quanto ao planejamento: Salas de aula; Organização do horário; Sugestões de horário. Avaliação. Publicações; Revistas e Textos. Bibliografia

UF - MATO GROSSO

ORIGEM - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular da Educação Pré-Escolar

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA

- Educação Pré-Escolar (3 a 7 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Histórico da proposta curricular; Justificativa e histórico da educação pré-escolar; Referencial teórico: As contribuições teóricas de Jean Piaget e Lev Vygotsky para a compreensão da criança na pré-escola; Objetivos da educação pré-escolar; Metodologia de ensino para a pré-escola; Proposta de conteúdo básico: Conhecimento Lingüístico; Matemática; Ciências Naturais; Ciências Sociais; Avaliação; Elaboração; Agradecimento: Referências bibliográficas; Bibliografia.

UF - MATO GROSSO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

TÍTULO DO DOCUMENTO - Linhas Político-pedagógicas

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

FAIXA ETÁRIA - Educação Pré-Escolar (4 a 6 anos); Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Rural e Educação Especial

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Marco referencial; Pressupostos filosófico-pedagógicos: Educação; Escola; Ensino-aprendizagem; Aluno; Professor; Avaliação e Avaliação institucional; Eixos pedagógicos; Modalidades de ensino da rede municipal de Cuiabá: Considerações gerais; Educação Pré-Escolar; Educação Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Rural e Educação Especial: Bibliografia.

UF - MATO GROSSO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

TÍTULO DO DOCUMENTO - Diretrizes Gerais Norteadoras do Processo de Reorientação Curricular

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993

ABRANGÊNCIA - Não específica

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução; Eixos básicos da reorganização curricular; Metodologia participativa; Estratégia de ação; Conclusão: Bibliografia.

REGIÃO SUDESTE

UF - ESPÍRITO SANTO

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Pedagógica da Pré-Escola da Rede Estadual de Ensino

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - Educação pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Descobrimos caminhos para a edu-

cação pré-escolar; O cotidiano da pré-escola; Refletindo sobre a linguagem na pré-escola; Construindo com arte na pré-escola: As brincadeiras e jogos na pré-escola: As ciências e a matemática na pré-escola: (O conhecimento físico ou a ciência física na pré-escola; A construção das estruturas de relações ou a matemática na pré-escola; As ciências sociais na pré-escola: considerações finais); Avaliação na pré-escola; Bibliografia e/ou referência bibliográfica ao final de cada tópico desenvolvido.

UF - ESPÍRITO SANTO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Vitória

TÍTULO DO DOCUMENTO - Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vitória Bloco Único à 4ª série (versão preliminar) DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - 1º grau (bloco único à 4ª série) a partir de 6 anos ESTRUTURA DO

DOCUMENTO - A escola que buscamos; Visão das áreas de Ciências; Educação

Artística; Educação Física; Estudos Sociais: Língua Estrangeira; Língua Portuguesa;

Matemática - contendo cada área objetivos específicos e conteúdos.

UF - ESPÍRITO SANTO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Vitória TÍTULO

DO DOCUMENTO - Proposta Curricular da Pré-Escola DATA DA

PUBLICAÇÃO - 1989 - 1992 ABRANGÊNCIA - Educação pré-

escolar (0 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Histórico; Justificativa: Aspectos Filosóficos.

Princípios norteadores. Objetivo geral: Conteúdos: Fundamentação teórica (Aspectos

sócio-afetivo; Sócio-moral: Psicomotor: Social e Cognitivo: Língua Portuguesa; Educação

Artística; Matemática: História: Geografia e Ciências: Língua Estrangeira e Educação

Física); Considerações metodológicas; Sistemática de avaliação; Considerações finais;

Conclusão; Textos e documentos complementares; Bibliografia.

UF - MINAS GERAIS

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

TÍTULO DO DOCUMENTO - Programa de Educação Pré-Escolar DATA

DA PUBLICAÇÃO - 1994 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-Escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; A concepção de educação pré-escolar

deste programa; Os fundamentos do programa de educação pré-escolar: (Conhecimento da

realidade. Conhecimento das características da criança. Conhecimento teórico vinculado a

uma prática pedagógica) Proposta de educação pré-escolar contendo objetivos. Aspectos a

serem desenvolvidos. Atividades; A importância da avaliação neste programa;

Bibliografia.

UF - MINAS GERAIS

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TÍTULO DO DOCUMENTO - Sinopse do Projeto de Capacitação de Profissionais em Educação Infantil em Belo Horizonte

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993

ABRANGÊNCIA - Creches e Pré-escolas

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Justificativa; Detalhamento do projeto

UF - MINAS GERAIS

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TÍTULO DO DOCUMENTO - Infância na Ciranda da Educação - Uma Proposta Político-pedagógica para Zero a Seis Anos **DATA DA PUBLICAÇÃO -** Não informa

ABRANGÊNCIA - Creche e Pré-Escola

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Política de Educação Infantil; A construção social da infância; Educação infantil em Creche e Pré-escola: Concepções e desafios; Uma atitude interdisciplinar; Brincar de aprender; O papel do lúdico na educação; Música infantil: Consumo versus criação; Educação para uma verdadeira liberdade criadora; O contar histórias à criança pequena - Uma introdução; Jogos e Jogos matemáticos; Textos contendo bibliografia.

UF - MINAS GERAIS

ORIGEM - Secretaria Municipal Desenvolvimento Social/BH

TÍTULO DO DOCUMENTO - Diagnóstico de Creches Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte **DATA DA PUBLICAÇÃO -** 1993 **ABRANGÊNCIA -** Creche

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Sinopse abordando os seguintes temas do diagnóstico: Características gerais das entidades conveniadas; Os profissionais das creches conveniadas e a educação da criança pequena; Abastecimento; Saúde; Relação com as famílias e com órgãos de assessoria: Supervisão; Recomendações do diagnóstico das creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.

UF - MINAS GERAIS

ORIGEM - AMEPPE - Associação Movimento de Educação Popular Integral (vinculada à Fundação Fé e Alegria do Brasil, com atuação junto à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte)

TÍTULO DO DOCUMENTO - Cadernos da AMEPPE números 4, 5 e 7

DATA DA PUBLICAÇÃO - Caderno n° 4 (1989); Caderno n° 5 (1990)

ABRANGÊNCIA - Creches e Pré-escolas

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Caderno n° 4 - O educativo no movimento social - A pedagogia das Creches comunitárias; Caderno n° 5 - Construindo um projeto

educativo de 0 a 6 anos; Caderno nº 7 - Escola comunitária; Reforço e esforço bastam? Produção coletiva do conhecimento; Projeto educativo.

UF - RIO DE JANEIRO

ORIGEM - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro TÍTULO DO DOCUMENTO - Plano Básico de Estudos: Educação Infantil -Reformulação da Pré-Escola DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução; Objetivos; Considerações teórico-metodológicas (Construção dos conhecimentos. Formas de representação, Brinquedos, Brincadeiras e jogos. Desenhos e textos); Organização da sala de aula (O Espaço físico, O ambiente alfabetizador); Avaliação; Conclusão; Bibliografia.

UF - RIO DE JANEIRO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - Rio de Janeiro

TÍTULO DO DOCUMENTO - A Implementação de uma Política Articulada de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Limites e Possibilidades DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994 ABRANGÊNCIA - Creches e Pré-escolas

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Recuperando a história; A criança de 0 a 6 anos no Município do Rio de Janeiro; As creches comunitárias: Movimentos de sua história; A experiência recente da Secretaria Municipal de Educação com as casas da criança: Indicativos para uma política articulada de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: estratégias; Considerações finais (ainda que provisórias).

UF - RIO DE JANEIRO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro

TÍTULO DO DOCUMENTO - "MultiEducação - Proposta" DATA DA PUBLICAÇÃO - 1993 ABRANGÊNCIA - Educação Infantil e 1º grau

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Aos professores da rede municipal do Rio de Janeiro; Política Educacional do Município do Rio de Janeiro; Múltiplas situações - múltiplos olhares; Desatando os "nós" e criando laços; Uma sala de aula do tamanho do mundo: 1994: Procedimentos para O trabalho.

UF - RIO DE JANEIRO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro

TÍTULO DO DOCUMENTO - "MultiEducação 2 - Proposta"

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994 ABRANGÊNCIA - Educação Infantil e 1º grau

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação: A terra é azul!?: Teoria ou teorias para quê?: Afinal, O que é construtivismo?: Constituinte O conhecimento na história e na cultura; Outras palavras... ; Vivendo e aprendendo a jogar: Sem açúcar, com afeto; Onde a escola encontra a vida; Bibliografia.

UF - SÃO PAULO

ORIGEM - **Secretaria de Estado de Educação/ São Paulo** TÍTULO DO DOCUMENTO - Pré-Escola Hoje - Uma Proposta Pedagógica DATA DA PUBLICAÇÃO - 1988 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-escolar
ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; A criança e O processo de cognição; A leitura e a escrita na pré-escola: O processo de construção do conhecimento; A interação da criança; Pensando a prática pedagógica: Como fazê-lo?; Algumas sugestões; bibliografia; O jogo e os caminhos da descoberta: Considerações iniciais; Porque O jogo na escola; O educador e O jogo; O jogo como estratégia de trabalho; Tipos de jogos; bibliografia.

UF - SÃO PAULO

ORIGEM - **Secretaria de Estado de Educação/ São Paulo** TÍTULO DO DOCUMENTO - "Proposta Curricular para a Educação Pré-Escolar"
DATA DA PUBLICAÇÃO - 1990
ABRANGÊNCIA - Educação Pré-escolar
ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Considerações iniciais; Objetivos da educação pré-escolar: Falando e escrevendo: A importância da fala; O que é escrever: Fazendo arte: Expressão plástica, musical e corporal: Dando asas à imaginação: Explorando O espaço: Coisas que faço; O jogo como metodologia de trabalho: Descobrimos O mundo: Planejar é preciso: Bibliografia.

UF - SÃO PAULO

ORIGEM - **Secretaria de Estado de Educação/ São Paulo**
TÍTULO DO DOCUMENTO - Leitura e Escrita: Um Novo Enfoque na Prática Escolar
DATA DA PUBLICAÇÃO - 1990 ABRANGÊNCIA - Educação Pré-escolar
ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação: Revendo a função pedagógica da pré-escola: Escritos infantis: Assim também se aprende -Atividades de estimulação para a leitura e a escrita: Instrumentalizando O professor e a criança; Trabalhando textos - Via desenho: Escrevendo um livro de histórias; Bibliografia: Pré-escola e alfabetização: Relato de experiência.

UF - SÃO PAULO

ORIGEM - Secretaria de Estado de Educação/ São Paulo

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Pedagógica para a Pré-escola

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - Educação Pré-escolar (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; O programa de expansão e de melhoria da educação pré-escolar; O currículo e seus pressupostos; delineando uma programação para a pré-escola; Avaliação; Notas; Referências bibliográficas.

UF - SÃO PAULO

ORIGEM - Secretaria de Estado de Educação/ São Paulo

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta de Capacitação dos Quadros do Magistério Municipal

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1994

ABRANGÊNCIA - Ensino Pré-escolar

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução; Perfil do quadro de magistério das pré-escolas municipais; Princípios norteadores: Modalidades de capacitação; Avaliação; Bibliografia.

UF - SÃO PAULO

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TÍTULO DO DOCUMENTO - "Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação infantil - EMEI" DATA DA PUBLICAÇÃO - 1989 - 1992

ABRANGÊNCIA - Educação Infantil (4 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; Introdução; As marcas do processo histórico; O movimento de reorientação da EMEI: Concepção de Educação infantil - Formação do educador; A construção do Projeto escola; A proposta pedagógica: A linguagem como eixo de trabalho; Organizadores do currículo; O jogo; As áreas do conhecimento (Linguagem; Ciências sociais; Ciências naturais; Matemática); A educação infantil e a Interdisciplinariedade; Considerações finais; Bibliografia; Anexos.

UF - SÃO PAULO

ORIGEM - Secretaria Municipal do Bem-Estar Social

TÍTULO DO DOCUMENTO - "Política de Creche - Diretrizes Pedagógicas"

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1992

ABRANGÊNCIA - Creche (0 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Apresentação; A moldura está pronta; Conceber a Creche: Justificar O método; A produção de conhecimentos exige intenção, espaço e direção; Construir conhecimento é um ato solitário?: Curricular é preciso: Comunicar O pensamento... Expressar O sentimento... Instrumentos de inserção social da criança; de onde vem a chuva? Ela molha a todos igualmente? Está chovendo por toda terra? Tilintar bolinhas de gude com a aritmética; O trabalho das creches é como um rio em seu leito - corre, inquieto, O desenvolvimento infantil: E agora?: Bibliografia: Notas.

REGIÃO SUL

UF - PARANÁ

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação

TÍTULO DO DOCUMENTO - Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

DATA DA PUBLICAÇÃO - 1992

ABRANGÊNCIA - Pré-Escolar e 1º grau

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Introdução; Fundamentação geral (Ensino de 1º grau elementar e fundamental); Algumas questões sobre O desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola; Propostas: 1) Pré-escola; 2) Alfabetização; 3) Língua Portuguesa; 4) Matemática; 5) História; 6) Geografia; 7) Ciências; 8) Educação artística; 9) Educação física; 10) Língua estrangeira moderna; 11) Organização social e Política do Brasil. As propostas de pré-escola. Alfabetização e das áreas de conhecimento apresentam - pressupostos teóricos; Encaminhamento metodológico; Conteúdos e Avaliação; Notas de referências bibliográficas. Ensino religioso: Introdução. Pressupostos teóricos; Avaliação; Conteúdos; Bibliografia.

UF - PARANÁ

ORIGEM - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

TÍTULO DO DOCUMENTO - Pré-Escola... Também é Escola!

DATA DA PUBLICAÇÃO - Não informa ABRANGÊNCIA - Educação Pré-escolar (5 a 6 anos)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Alguns dados sobre O surgimento da Pré-escola e as modificações no seu conceito e na sua função: Pressupostos teórico - metodológicos; Considerações finais; Conteúdos: Avaliação; Notas de referências e referências bibliográficas; Relação de conteúdos específicos das áreas de conhecimento para O Pré-escolar, 1ªs (primeiras) e 2ªs (segundas) séries do 1º grau.

UF - SANTA CATARINA

ORIGEM - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

TÍTULO DO DOCUMENTO - Proposta Curricular - Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar. 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. DATA DA

PUBLICAÇÃO - 1991

ABRANGÊNCIA - Pré-escolar (3 a 6 anos) 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos.

ESTRUTURA DO DOCUMENTO - Prefácio: Introdução; Sumário; Histórico da proposta documento norteador da proposta curricular Pré-escolar, Alfabetização, Língua Portuguesa, Literatura brasileira. História (conteúdo programático de História para a educação pré-escolar) Geografia, Ciências e Programas de saúde, Biologia. Física e Química. Pré-escolar. 1º e 2º graus: Matemática, Educação artística e Educação Religiosa Escolar: Educação Física; Os especialistas e a prática pedagógica; O caminho do resgate, da totalidade do conhecimento interdisciplinaridade: Proposta para O curso de

magistério de 1º grau - 1º a 4º séries; Filosofia e Filosofia da Educação; Sociologia da educação; História da Educação; Psicologia e Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do 1º grau; Didática Geral; Contribuição para um plano político-pedagógico escolar. (Todos os tópicos contém referências bibliográficas).

ANEXO II

ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS/CURRÍCULOS

INDICADORES

1 - O que?

- Como é denominado O documento? Qual a concepção de proposta/currículo explicitada ou subjacente ao documento?

2 - Para que?

- Objetivos da proposta

3 - Para quem?

- Interlocutores da proposta
- Sujeitos envolvidos: as crianças, as famílias e a comunidade

4 - Quem elabora?

- Níveis de participação dos diversos sujeitos envolvidos

5 - Como?

- Identificação.
- História - O processo de construção e produção da proposta/currículo.
- Diagnóstico/contextualização - apresentação de dados demográficos, econômicos, culturais e educacionais do município/estado: histórico da rede de creches e pré-escolas no município/estado; esfera de competência do atendimento feito em creches e pré-escolas; percentual atendido da população pelos diferentes organismos mantenedores; demanda por vagas; metas de expansão; balanço da situação existente e dos problemas a serem solucionados.
- Pressupostos - concepções subjacentes ou explícitas de infância, homem, edu-

cação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento, função da instituição em relação a criança, a família e a comunidade. O modo como O papel do educador/professor é definido; O significado do trabalho para O bem estar e O desenvolvimento da criança -menor de 6 anos

- Aspectos estruturais - diretrizes metodológicas e princípios didáticos; O modo como é proposto O trabalho pedagógico: prioridades, eixos e diretrizes para O trabalho da equipe de profissionais e dos educadores/professores com os grupos de crianças; forma e organização dos conteúdos/temas, tempos, espaços e materiais de uso coletivo; período letivo, faixa etária, horários; critérios de configuração dos agrupamentos; razão adulto/criança, procedimentos durante O período de adaptação.
- Articulação - relação com O primeiro grau; relação com outras instituições (culturais, de saúde, de lazer, etc).
- Formação do profissional/política de recursos humanos - processo de seleção dos profissionais; condições materiais e culturais de que dispõem no que se refere a recursos permanentes, materiais de consumo, biblioteca, salas de estudos, jornais, revistas, filmes para consulta e aprimoramento da prática; existência e respeito ao plano de carreira dos profissionais; remuneração; relação entre a administração pública e as entidades representativas das categorias profissionais; processo de formação dos profissionais, estratégias de formação em serviço; estratégias de avanço na escolaridade; formas de participação dos profissionais na elaboração da própria proposta.

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS/CURRÍCULOS

- PLURALIDADE
- DIVERSIDADE
- UNIDADE
- COERÊNCIA (interna e externa)
- ADEQUAÇÃO
- ABRANGÊNCIA
- PARTICIPAÇÃO
- PROVISORIEDADE
- HISTORICIDADE
- CIENTIFÍCIDADE
- CRITICIDADE
- DIALETICIDADE
- SIGNIFICAÇÃO
- ARTICULAÇÃO
- ORGANIZAÇÃO

ANEXO III

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SOBRE A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- Nome da unidade organizacional da secretaria responsável pela educação infantil;
- Localização na estrutura organizacional da secretaria (organograma): órgãos superiores e subordinados;
- Atribuições da unidade e abrangência (creche, pré-escola)
- Número e formação dos profissionais que atuam na referida unidade;

SOBRE A AUTORIA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRICULAR

- Autores, condições e níveis de participação dos profissionais envolvidos;
- A quem se direciona O texto, seus leitores:
- O registro da história das propostas anteriormente desenvolvidas pelas secretarias:
- Razões que levaram ao delineamento da proposta em questão;
- O processo de elaboração da proposta (dificuldades, conflitos, divergências, pontos consensuais, etc.)
- A organização da secretaria para a elaboração da proposta (equipes de trabalho, mecanismos de articulação interna e externa etc.)

SOBRE O DIAGNÓSTICO

- O diagnóstico da educação infantil (número de estabelecimentos de creches e pré-escolas existentes, demanda por vagas, metas de expansão, número de profissionais, mecanismos de contratação dos profissionais, número de crianças atendidas)
- O planejamento de suas ações com base num diagnóstico previamente realizado; se a proposta apresentou um histórico da rede de creche e pré-escolas no município/estado em questão; se considerou importante manter um processo de auto avaliação permanente de suas ações com O objetivo de reformulá-las ao longo do caminho:

- A realidade e os problemas enfrentados são diagnosticados? Há projetos prevendo a sua superação? Esse diagnóstico considera quais as condições de funcionamento; horário parcial ou integral; prédio próprio ou cedido; atuação direta ou convênio; número de crianças por unidade e por agrupamento?
- O espaço é adequado para O que se pretende realizar? Que equipamentos estão disponíveis, tanto no que se refere a materiais permanentes e de consumo, quanto, e particularmente, no que diz respeito à produção cultural à qual as crianças têm acesso: brinquedos, jogos, livros, jornais, revistas, filmes etc.?

SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

- Processo de seleção/contratação de profissionais;
- Qual é a formação dos profissionais que atuam com as crianças? Qual formação que desejam e qual a que necessitam? Há projetos de formação permanente? Essa formação redundante em avanço na escolaridade, na carreira profissional e em salário? De que condições materiais e culturais dispõem os profissionais no que se refere a recursos permanentes, materiais de consumo e, especialmente, bibliotecas, salas de estudo, jornais, revistas, filmes para consulta e aprimoramento da prática, etc?
- A formação é entendida como direito, quer dizer, formação e profissionalização são considerados como indissociáveis, concebendo-se que as diferentes estratégias de formação devem gerar profissionalização, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira e aumento de salários;
- Estratégias de formação de profissionais (encontros, seminários, grupos de estudos, formação em serviço, cursos de especialização, formação a distância, boletins e ou materiais didáticos elaborados pelas secretarias etc);
- Que conteúdos são priorizados nos cursos de formação;
- A remuneração, a jornada de trabalho e O plano de carreira docente.

SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

- Como está organizada a secretaria no que se refere à proposta; há equipes articuladas de trabalho ou este é realizado de maneira fragmentada, divididas as tarefas em grupos de elaboração, de implementação etc? Há grupos de supervisão? Como funcionam?
- No processo de implementação da proposta, se supõe que a concepção e ou adoção da proposta, pela secretaria, e a sua divulgação em cursos ou treinamentos basta para mudar a prática cotidiana em creches e pré-escolas. priorizando-se pacotes de treinamento? Ou a implementação se alicerça na

reflexão crítica da prática com busca de novos conhecimentos e transformação dessa prática pelos sujeitos do seu próprio processo (crianças e adultos)?

- Projeta-se a implementação fazendo uso do efeito multiplicador (ou divisor...), supondo transmitir, quando não meramente repassar os conhecimentos necessários para transformar a proposta em prática? Ou são utilizados encontros de vivências/oficinas, priorizando os modos de fazer sem aprofundar as teorias? Ou, ainda, investe-se nos processos de mudança, reestruturando as relações existentes, criando eixos de formação que têm continuidade, rompendo hierarquias e atuando nos processos onde a prática pedagógica se Constrói viva, quer dizer nas unidades? Há outros caminhos alternativos instituídos nessa implementação?
- Pretende-se atingir toda a rede ou há delineamento de projetos-piloto? De que modo é prevista a sua implementação? É viável? E acompanhada de constante avaliação por parte da comunidade, da creche e/ou pré-escola e das secretarias? De que recursos se dispõe para efetivá-la (qual a sua origem, montante, periodicidade)? Há mecanismos de registro por escrito da prática, seja a nível de acompanhamento do trabalho com as crianças, feito pelos adultos que com elas aluam, seja dos supervisores em relação à atuação de professores e profissionais da educação em geral? Quer dizer, existe um projeto de relato das ações desenvolvidas, entendido como avaliação no sentido amplo, intrínseco à proposta e como parte crucial de sua implementação?
- Existem mecanismos permanentes para relato e intercâmbio de experiências?

SOBRE A CONCEPÇÃO E O CONTEÚDO

- Os fundamentos teóricos;
- As diretrizes metodológicas e os princípios didáticos;
- As concepções de infância, educação infantil, proposta pedagógica, currículo, conhecimento, cultura, sociedade, relação creche/pré-escola-família-sociedade;
- A visão de instituição (função e gestão);
- As formas de organização dos conteúdos/conhecimentos (por área do conhecimento: língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências, educação artística etc; por objetivos educacionais: por atividades; por áreas do desenvolvimento infantil: cognitivo, psicomotor, sócio-afetivo, lingüístico etc). Destacar O enfoque e a ênfase dada: por temas/por atividades.

SOBRE AS CONDIÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO NO COTIDIANO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

- O local de funcionamento (escola da rede pública, espaço cedido, espaço comunitário, etc);

- Modalidades de instituições (creches, pré-escolas, outras);
- A relação número de crianças/profissionais por agrupamento;
- Os critérios de seleção das crianças;
- As condições do espaço físico de uso das crianças e O dos adultos;
- A forma de agrupamento das crianças (por idade, por nível de desenvolvimento, etc.)
- Os equipamentos e os materiais disponíveis para as crianças e para os profissionais;
- A forma de organização do tempo, a rotina diária;
- A carga horária de trabalho dos profissionais com crianças;
- A carga horária de trabalho para planejamento, reuniões;
- A participação dos pais/famílias/comunidade na gestão do cotidiano institucional.
- As formas de interação: relações/dinâmica/attitudes;
- Formas de planejamento da rotina diária.

SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE ARTICULAÇÃO:

- Há previsão de envolvimento de outras instâncias e instituições no processo de elaboração e implementação da proposta, tais como universidades, sindicatos, centros de pesquisa e de formação de professores? Como estas parcerias foram definidas? Qual a sua forma de ação?
- A proposta incorpora uma política de incentivo às atividades culturais, tais como cinemas, teatros, vídeos, museus, bibliotecas? Que medidas concretas são previstas para viabilizá-la (convênios, acordos, parcerias etc);
- A articulação da educação infantil no âmbito da educação básica;
- Interação com outras instituições: governamentais e não-governamentais;
- Interação (MEC/Estado/Município).

MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental
Esplanada dos Ministérios BL. "L" 5º andar sala 502
70047-901 - Brasília - DF



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)