

LICIANA GOBBI CELANTE

**A construção dos planos de desenvolvimento da unidade
no projeto pedagógico de duas creches de Jundiaí.**

Dissertação de Mestrado
apresentada à Faculdade
de Educação da
Universidade Estadual de
Campinas - UNICAMP

CAMPINAS
2005

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"A construção dos planos de desenvolvimento da unidade no projeto pedagógico de
duas creches de Jundiaí"

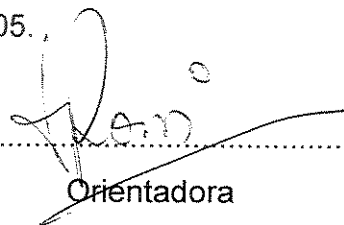
Autor: Liciane Gobbi Celante

Orientadora: Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Liciane Gobbi Celante e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30 de agosto de 2005.

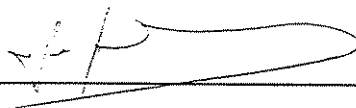
Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Liciane Helena Sabongi De Rossi



UNIDADE	BC
CHAMADA	
EX	
OMBO BC/	67701
ROC.	16.123-06
C	☐
D	☒
REÇO	11.00
ATA	11/04/06

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C33c Celante, Liciana Gobbi.
A construção dos planos de desenvolvimento da unidade no projeto pedagógico de duas creches de Jundiaí / Liciana Gobbi Celante. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Vera Lúcia Sabongi De Rossi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão democrática. 2. Educação infantil – História. 3. Comunidade e escola. 4. Projeto pedagógico. 5. Educação e Estado – Legislação.
I. De Rossi, Vera Lucia Sabongi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-0199-BFE

Keywords: Democratic administration; Children education history; Community and school; Pedagogical projects; Legislation and educational politics

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dr. Vera Lúcia Sabongi De Rossi
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha

Data da defesa: 30/08/2005

Resumo

O presente trabalho constitui-se numa análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento da Unidade e sua relação com os Projetos Políticos Pedagógicos de duas creches da rede pública de Jundiaí, uma localizada na área central e outra num bairro periférico da cidade. Nossa escolha pelo estudo em creches, se deu, pois esta esteve sempre em segundo plano, em detrimento do investimento, pesquisa e valorização de outras etapas da educação. A Constituição Federal de 1988 propõe a gestão democrática da escola pública como ícone de uma nova compreensão em torno da educação e das relações no interior da escola, gerando um movimento pela democracia, sendo a escola, o espaço privilegiado para maturação deste processo democrático. Assim, a possibilidade da gestão colegiada do projeto pedagógico é recente e pouco investigada, em especial no que se refere à educação infantil; portanto, esperamos que este trabalho possa ser fonte para os futuros pesquisadores da área; e contribua para a valorização e reconhecimento da importância desta etapa da educação básica. A pesquisa se estrutura, na análise dos planos escritos das duas creches, no seio da cultura escolar, mediados pela gestão democrática da escola, confrontados com os depoimentos coletados com os sujeitos envolvidos em seu processo de construção. Como fonte secundária nos valem de autores como Raymond Williams, Viñao Frago, Ilma Veiga, Marília Spósito, entre outros, que permitem manter o diálogo com as fontes documentais. Nosso objetivo é o de confrontar o aspecto teórico: os planos; o aspecto legal: as deliberações impostas pela legislação, e o aspecto escolar: a dimensão da cultura da escola que permeia pensamentos e ações. Diante disto, algumas questões orientam a pesquisa: quais os limites e possibilidades da gestão colegiada nas creches? Até que ponto os profissionais entendem o processo democrático, e reconhecem a diferença entre participar e decidir? Qual a relação entre legislação e o trabalho coletivo inerente ao PPP? O movimento pela democratização deve ser compreendido enquanto um processo, que embora não esteja efetivamente concretizado, indica caminhos, e possibilidades. Este é enfim, um estudo que na mesma medida em que reconstrói a história da educação infantil, aponta os novos desafios colocados.

Abstract

The present work is a comparative analysis of the Unit Development Plans (PDUs) and its relation to the Pedagogical Political Projects (PPPs) of two public nursery schools in Jundiaí. The first school is located at downtown and the second one at the rural area. This paper was focused on the nursery schools taking into consideration the low investment, research and valorization in that area in detriment of other steps of the Education. The Federal Constitution of 1988 recommends the democratic administration of the public school viewing a new comprehension of the education and the relations inside the School as a way to democracy, once the school is an excellent place to mature the democratic process. So, the possibility of the collegiate administration of the pedagogical project is recent and few investigated, especially the Childish Education. At first, this paper intends to be a source for new researchers in this area. Secondly, intends to valorize and recognize the importance of that step of the education. The research was structured in the analysis of the written plans of the two nursery schools, and at the cultural atmosphere of the schools, brought face to face to the fellows' interviews involved in the process. As a secondary source we make reference to writes as Raymond Williams, Viñao Frago, Ilma Veiga, Marília Spósito, among others, which allowed us to keep the dialog between the documents of this paper. Our purpose is to compare the theoretical aspect, the plans, the proposals; the legal aspect, the deliberations imposed by the laws, and finally the dimension of the culture of the school, which permeates thoughts and actions. In view of that some questions guide our research: What are the limits and possibilities for the collegiate administration in the nursery schools? How can we measure if the professionals involved understand the democratic process? Do they know the difference between "take part" and "decide"? Does the legislation compromise or not the possibilities of the collegiate work regarding to the PPP and the democratic administration? This democratization movement has to be understood as a process, in which although it isn't totally finished show us ways and possibilities. At the same time this paper reconstructs the history of the Childish Education, point us new challenges.

AGRADECIMENTOS

Durante a caminhada na construção deste estudo, muitas pessoas compartilharam dessa experiência tão significativa para minha vida pessoal e profissional. Agradeço com carinho a todos, que direta ou indiretamente contribuíram para o que hoje é este trabalho. Em especial,

À querida Profa. Vera Lúcia Sabongi De Rossi, pelo carinho e respeito com que conduziu a orientação deste trabalho, sempre com muita seriedade, e serenidade.

Aos professores Luiz Carlos Barreira e Heloísa Helena Pimenta Rocha, que compuseram a banca examinadora, e com suas observações e sugestões, contribuíram de forma inestimável, para a conclusão deste trabalho.

À minha família; meu marido Adriano pelo apoio constante, pela presença e incentivo, por seu amor incondicional, que me dá forças para continuar sempre.

Minha mãe Vilma, por sua determinação, pelo exemplo de vida que ela representa, por seu respeito, amor e admiração, que fizeram e fazem de mim o que sou hoje.

A meus avós Oreste e Dulce, minha eterna gratidão e respeito, pelo amor e pela dignidade com que construíram suas vidas e nos ensinaram a ser pessoas melhores.

A minha irmã Andréa, pelo carinho, pela disposição, e pela enorme contribuição com a leitura deste trabalho; a meu irmão Márcio e meus cunhados Cecília e Ademar, pela força, incentivo e compreensão do que este momento representa para mim.

Às professoras do grupo Memória, por todas as experiências significativas vividas com vocês.

Aos amigos Leny e Pompeu, pela enorme contribuição, e pela amizade sincera que construímos ao longo destes anos juntos, partilhando os prazeres e os dissabores do processo de pesquisa.

Aos demais colegas e queridos amigos do programa de pós graduação.

Às diretoras das escolas pesquisadas pela confiança e pela abertura dada para realização deste trabalho, e também a todos os sujeitos envolvidos, professores, pajens, merendeiras e serventes, por acreditarem e participarem dele.

Às queridas professoras e amigas do Recanto Infantil Arco-Íris, que conviveram com este processo de pesquisa e souberam, compreender minhas ausências, reconhecendo a importância deste processo.

A todos meu sincero, muito obrigada!

SUMÁRIO

Siglas	001
Introdução	002
Capítulo I Raízes históricas do atendimento às crianças de tenra idade: conceitos, projetos e modelos	019
I.I. O conceito de infância.....	019
I.II. As primeiras instituições: projetos e modelos	027
Capítulo II Políticas públicas para a infância e legislação	037
II.I. Políticas públicas para a infância no Brasil a partir de 1970.....	037
II.II. A Legislação vigente: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	047
II.III. Dados sobre a Educação Infantil.....	054
Capítulo III Os Planos de Desenvolvimento da Unidade de duas creches municipais de Jundiaí: avanços e retrocessos	061
III.I. O Sistema Municipal de Jundiaí: contextualizando a realidade investigada.....	061
III.II. Os Planos de Desenvolvimento da Unidade das creches: o que nos revelam os documentos.....	067
III.III. Uma análise das entrevistas	086
Conclusões	114
Fontes e Referências Bibliográficas	129

<u>Anexos</u>		135
Anexo I	Creche A: Plano de Desenvolvimento da Unidade – 2000	135
Anexo II	Creche A: Plano de Desenvolvimento da Unidade – 2001	143
Anexo III	Creche A: Plano de Desenvolvimento da Unidade – 2002	150
Anexo IV	Creche B: Plano de Desenvolvimento da Unidade – 2000	160
Anexo V	Creche B: Plano de Desenvolvimento da Unidade – 2001	169
Anexo VI	Creche B: Plano de Desenvolvimento da Unidade – 2002	191
Anexo VII	Modelos das Entrevistas	211

SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PDU	Plano de Desenvolvimento da Unidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM	Serviço Nacional de Assistência ao Menor
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo, a análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento da Unidade e sua relação com os Projetos Políticos Pedagógicos de duas creches, uma localizada na área central e outra em um bairro periférico, da rede pública municipal de ensino de Jundiaí, SP, no período de 2000 a 2002. Nossa reflexão é acerca do processo de construção do documento no seio da cultura escolar, mediado pela gestão democrática da escola nestas instituições de educação infantil destinadas às crianças de 0 a 3 anos, bem como sua relação com a família e a comunidade.

O Plano de Desenvolvimento da Unidade, segundo definição do Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí, é *“um documento no qual se configuram as decisões decorrentes do processo de planejamento”* (p.52), sendo, portanto, parte importante dentro do processo decisório sobre os princípios e diretrizes norteadoras do trabalho, as metas e objetivos, as ações da escola como um todo.

De acordo ainda com o Regimento Comum, o PDU *“deve abranger todas as atividades desenvolvidas no âmbito da escola, as “atividades-fins” e as “atividades-meios”* (p.52), assim, o PDU, segundo o regimento, deve explicitar o fortalecimento do acompanhamento do trabalho escolar, possibilitando uma avaliação dos resultados da escola e a identificação de providências administrativas e pedagógicas a serem tomadas.

A inovação apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional outorgada em 1996, que em seu **artigo 12**, dispõe que *“os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: – elaborar e executar sua proposta pedagógica”*, provoca uma mudança significativa na organização do trabalho pedagógico, em especial nos aspectos específicos da gestão escolar, na medida em que, fica sob a responsabilidade das escolas a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas.

Nas creches pesquisadas percebeu-se no ano de 2000 uma iniciativa de elaboração do plano dentro de uma nova perspectiva, motivada pela lei, assim propusemos este como o ano inicial de nossa investigação; e por vislumbrarmos a necessidade de estudo da continuidade deste processo, estabelecemos que o mesmo iria até aos projetos de 2002, a fim de discutirmos o seu percurso ao longo de dois anos, investigando e analisando as características destes documentos, buscando os avanços conquistados ou não; a efetivação da gestão democrática ou não e, a participação ou não, dos sujeitos envolvidos no processo educativo, na construção e decisão do projeto. Desta forma, delineou-se a periodização da pesquisa.

Nossa escolha pelo estudo de instituições dedicadas à educação da criança bem pequena, se deve ao fato de que essa etapa do ensino sempre esteve em segundo plano, em detrimento do investimento e valorização de outras etapas da educação, como o ensino fundamental, por exemplo. A educação da criança até seis anos de idade embora presente nos discursos políticos, pouco se efetiva na implementação das políticas públicas.

Os termos “creche” e “pré-escola” são definidos de várias formas ao longo da história: pela idade, creche incluiria crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola crianças de 4 a 6 anos; pelo tipo de funcionamento, a creche em período integral e a pré-escola em período parcial; há ainda uma terceira definição, quanto à vinculação administrativa, a creche se subordinaria a órgãos de caráter médico e assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional (Kramer, 1989); muitas são as classificações, ou enquadramentos dessa ou daquela faixa etária, neste ou naquele modelo de atendimento, mas, mais do que buscar definições ou categorias para enquadrarmos as crianças, faz-se necessário perceber a educação infantil como um direito, direito este conquistado com a Constituição de 1988.

A visão da criança como ser social é igualmente recente. Segundo Kramer (1989) ,

“dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe

social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais e ocupa lugar de valor no contexto do qual faz parte”. (p.23)

Essa nova visão rompe com uma idéia da criança naturalizada, que tal como a flor, somente cresce e se desenvolve num processo evolutivo descontextualizado. Pensar, portanto, uma escola e um projeto que contemplem essas dimensões, exige uma mudança de paradigmas, e uma re significação da escola e da educação.

O movimento neste sentido teve início na década de 1980, por meio das reivindicações feitas pelos movimentos sociais, desde o período da ditadura militar; entre eles destacamos uma luta histórica, a “luta pedagógica”, na qual professores e educadores em geral estiveram engajados, almejando a conquista da autonomia na realização de seu trabalho, lutando pela possibilidade de que professores e demais integrantes da comunidade escolar, a saber, funcionários da escola, família, integrantes do bairro e movimentos sociais, participassem ativamente da construção do projeto pedagógico das instituições em que trabalhavam. Esse movimento desencadeou a inclusão de artigos que regulamentam essa participação e gestão colegiada, tal como o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação citado no início deste trabalho.

Essa possibilidade da gestão colegiada ou democrática do projeto político-pedagógico é, portanto, recente e pouco investigada, em especial no que se refere à educação infantil, e mais ainda nas propostas específicas para atendimento das crianças de 0 a 3 anos; assim, nosso intuito com este estudo também é fazer deste trabalho, fonte para os interessados na pesquisa científica da educação infantil; bem como contribuir para a valorização e reconhecimento da importância desta etapa da educação básica.

Raymond Williams, historiador inglês, fez em sua pesquisa um levantamento e estudo de toda a produção literária inglesa de 1780 a 1950, analisando longamente a relação da democracia, da cultura e da comunidade.

Segundo o autor, a democracia precisa ainda vencer alguns obstáculos para se concretizar, há os obstáculos materiais, a luta contra a hostilidade daqueles que desejam conservar privilégios, e portanto resistem às mudanças; e há também os obstáculos mentais, o desejo de governar pessoas, determinando a partir de uma compreensão do que é certo, o rumo de suas vidas. (1969)

Assim, de acordo com Williams (1969) “*a luta democrática ou é uma luta pela aceitação da igualdade entre os seres, ou nada é (...) assentando-se no reconhecimento de que há a individualidade e há variações nessa individualidade humana.*” (p.345), ou seja, é uma igualdade de direitos, é o reconhecimento de que todos devem partilhar de forma equivalente o poder, não havendo privilégios a uns em detrimento de outros.

Aproximando este conceito para a realidade escolar, vemos a necessidade desta luta democrática, de que se reconheçam as diferenças individuais, enquanto características que nos diferenciam uns dos outros, mas que estas não sejam, de forma alguma, determinantes, ou justificativas de discriminação, garantindo direitos iguais de participação e decisão.

A Constituição Federal, de 1988, regulamenta a gestão democrática da escola pública como ícone da necessidade de uma nova compreensão em torno da educação e das relações no interior da escola, porém, de acordo com Bastos (2001), a consolidação da gestão democrática no interior da escola é ainda um desafio, visto que “*o clientelismo e a burocracia enraizados no sistema político e econômico, continuam emperrando as transformações necessárias à administração da educação*” (p.8), ou seja, os mecanismos de controle, e a imposição de modelos e práticas ainda são um obstáculo a esta nova concepção.

Faz-se necessária de acordo com Bobbio, uma efetiva descentralização, pois, não há democratização possível ao lado de estruturas administrativas burocratizadas, centralizadas e verticalizadas, neste sentido, a mudança não envolve apenas a escola, mas exige uma profunda transformação das estruturas administrativas nas instâncias superiores do município, do estado e do país. (Spósito, 2001)

Para que a gestão democrática seja incorporada enquanto modelo de administração escolar, é fundamental que no cotidiano da escola todos os envolvidos no processo educativo; pais, alunos, professores, funcionários e demais integrantes da comunidade, participem efetivamente das decisões importantes na instituição.

Importante destacarmos, que a idéia de comunidade foi sentida e formulada de diversos modos, estando ligadas a duas interpretações, de acordo com Williams (1969), *“uma se funda na idéia de serviço e a outra na de solidariedade; a primeira desenvolvida pela classe média e a segunda pela classe trabalhadora”*. (p.336).

A idéia de comunidade, enquanto grupo de servidores, de acordo com o autor, tem ênfase no conformismo e no respeito à autoridade, ou seja, um bom servidor não questiona, apenas obedece aos servidores superiores a ele. Assim, há uma hierarquia, estabelecida pelas relações de poder. Já comunidade, como sinônimo de solidariedade, subentende a idéia de igualdade e de responsabilidade mútua, e é a esta que consideraremos neste trabalho, quando nos referirmos à idéia de comunidade.

Desta forma podemos dizer que há uma comunidade escolar, a qual é composta por um grupo interno à escola (a equipe escolar), e outro externo a ela (famílias, moradores vizinhos à unidade, comerciantes do bairro, movimentos sociais, entre outros). Assim, há uma série de sujeitos responsáveis por aquela instituição, os quais devem compartilhar a sua gestão.

Com isto, neste trabalho, quando nos referirmos à comunidade escolar, estaremos nos referindo a este conjunto pessoas que partilham o espaço da escola e, quando nos referirmos a cada um dos grupos isoladamente, definiremos como equipe escolar, família e comunidade externa, respectivamente.

Uma tomada de decisões coletiva, portanto, envolve a capacidade de convivência das diferenças, aceitação do conflito e reconhecimento da importância de cada um neste processo; implica em dar vez e voz igualmente a todos, e reconhecê-los fundamentalmente como *sujeitos coletivos*,

“A constituição destes atores como sujeitos coletivos, envolve o conflito entre as partes e a diversidade de orientações ... as relações entre os protagonistas da atividade educativa devem estar abertas ao conflito; se o pressuposto for a harmonia e a mera adesão, estaremos exprimindo apenas uma nova modalidade de subordinação político-cultural e qualquer orientação deixará de ser inovadora reiterando o fracasso. O consenso não é ponto de partida, pois obscurece a diversidade, ele deve ser buscado numa trajetória que comporte a discussão ... o consenso e as decisões devem ser construídos coletivamente.” (Spósito, 2001, p.52)

A gestão democrática da escola pública pode constituir-se em um caminho para a melhoria da qualidade do ensino, desde que concebida como estratégia capaz de alterar práticas pedagógicas; ela deve ser *“instrumento de transformação das práticas, não a sua reiteração”*(p.55), isto é segundo Spósito (2001), o mais difícil, pois envolve a necessidade da formulação de um novo projeto pedagógico, ou seja, não há transformação se as escolas não estiverem dispostas a mudar, a incorporar esses pressupostos, inclusive em sala de aula.

Esse processo de democratização não deve estar restrito, portanto, à esfera administrativa da escola, deve atingir a todas as esferas chegando à sala de aula. De acordo com Bastos (2001), *“a sala de aula não é só lugar do conteúdo, é também o lugar da disputa do saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política”* (p.25), só assim a escola se fará realmente democrática, só quando a democracia deixar de ser falada e for vivida e exercida por todos.

Essa transformação das práticas e a consolidação da gestão democrática não se faz naturalmente, se insere num intenso processo de discussão, envolvimento e comprometimento de todas as pessoas que atuam na escola, no sentido de construírem coletivamente um novo projeto pedagógico.

Projetar significa planejar, estabelecer metas, pensar a diante. Projetar na escola, é *“lançar-se adiante, com base no que temos hoje, buscando o possível”* (Veiga,1995, p.12), desta forma, exige um movimento constante de reflexão, para

dimensionamento da situação existente, e também de busca de caminhos, ações, parcerias, que transformem o presente.

Neste sentido, construir um projeto pedagógico, significa assumir compromissos, conscientizar-se de seu papel, não individualmente, mas sim coletivamente, afinal, o projeto se constitui numa *“ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso assumido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político... com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”*. (Veiga, 1995, p.12).

Isto implica, portanto, uma tomada de consciência, sobre a relação direta entre as ações educativas e a formação do cidadão; é um reconhecimento de que a formação vai para além dos aspectos cognitivos, envolvendo formar o cidadão crítico, participativo, consciente, responsável e comprometido com o meio social do qual faz parte.

Desta forma de acordo com Veiga (1995), *político e pedagógico são indissociáveis* (p.13), pois é na ação pedagógica cotidiana que se efetiva a intencionalidade da proposta, na relação e na vivência os pressupostos são colocados em prática, são exercidos pela coletividade numa gestão democrática da escola e da organização do trabalho escolar. O projeto político-pedagógico, é portanto um compromisso definido coletivamente, na medida em que todos os envolvidos no processo educativo devem **participar** e **decidir** em sua construção.

E por que frisamos participar e decidir? Pois existe uma grande diferença entre essas duas ações.

Primeiramente, quando nos referimos à participação da comunidade externa na escola, é preciso considerar que, não basta dizer da necessidade de participação desta comunidade, é preciso verificar quais condições são propostas para a efetivação desta participação, pois existem diferenças quanto à natureza da participação, ou seja, quanto ao tipo de envolvimento das pessoas que participam, se na execução ou se na tomada de decisões. (Paro, 1999)

A participação meramente “executiva” significa uma ajuda nas atividades da escola, ou até a contribuição em dinheiro ou doações, é assim uma participação

para a execução de tarefas. A participação para a tomada de decisões, por outro lado, significa uma efetiva partilha do poder na escola, é participar da gestão, opinar, discutir, decidir.

Paro (1999) destaca que *“o discurso da participação seja entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, seja entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada à execução”*(p.50), ou seja, embora hoje, muito se discuta sobre a participação, a contribuição da comunidade escolar nas tomadas de decisão, na maioria das vezes é negada, ou melhor, negligenciada, afinal não são criadas as oportunidades para que isto aconteça.

As razões para isto são várias, em especial a visão da escola a respeito da comunidade externa, que na maioria das vezes é negativa, e os vê como incapazes de contribuir na gestão escolar; parece existir uma opinião generalizada de que são “carentes” (econômica, afetiva e culturalmente), com baixa escolaridade e desinteressados no desempenho de seus filhos.

Essa visão preconceituosa é utilizada como argumento para justificar uma postura,

“de paternalismo ou imposição pura e simples, ou ainda a de quem está aturando as pessoas por condescendência, ou falta de opção ... prevalece a impressão de que os usuários por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento também se reproduz em sala de aula, onde a criança é encarada não como sujeito da educação mas como um obstáculo que impede que esta se realize” (Idem, p.48)

Assim, parece que a comunidade externa em nada pode contribuir ou opinar, pois existe uma série de atributos ou pré-requisitos nos quais eles se encaixam e, portanto ficam de fora do processo. Paradoxalmente, faz parte da “cultura escolar” a exigência aos pais de maior acompanhamento à vida escolar do filho, e conseqüentemente maior auxílio nas tarefas escolares, ora, parece

contraditório na medida em que esta mesma escola os julga incompetentes para decidir sua trajetória.

Destacamos aqui, a importância de evidenciarmos algo que permeia todo este processo, a saber, a constituição histórica da cultura escolar. De acordo com Viñao Frago (1996),

“La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente.” (p.169)

Desta forma, desde a organização do tempo e do espaço, os discursos, os comportamentos, as práticas, até as relações de poder, compõem a cultura escolar, se entrecruzam, se influenciam mutuamente, no cotidiano das escolas.

Nos parece então, fundamental, considerar estes aspectos, suas nuances, suas manifestações, em nossa busca pela compreensão do processo de construção dos Planos de Desenvolvimento da Unidade das duas creches, analisando a participação da comunidade escolar na construção dos PDUs como parte importante do PPP da instituição escolar, a fim de elucidar qual a natureza desta participação, além das oportunidades reais que as unidades escolares criam ou não para efetivação da mesma, afinal, outra disposição do Regimento é que o PDU *“deve ser um produto do trabalho coletivo, envolvendo todos os trabalhadores da Unidade e a comunidade”* (p.52), interessante observar que prevê o envolvimento, mas, não explicita o entendimento que se tem deste processo.

Um dos caminhos, para que possamos compreender como isto é contemplado ou não nos documentos escritos, é buscar neles a voz da comunidade escolar, pois de acordo com Kramer (1994) *“toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades*

que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, mas um caminho também a construir", ou seja, construir um projeto, significa fazer emergir a identidade desta comunidade, seus desejos, suas dificuldades; só assim, o projeto político-pedagógico faz valer sua função, caso contrário, se torna um mero instrumento burocrático.

O projeto político-pedagógico enquanto produto coletivo pode se dar num processo regulador ou emancipador. Cada um deles parte de pressupostos bem diferentes e concepções igualmente antagônicas.

Quando compreendido como uma ação regulatória, o projeto político-pedagógico tem caráter regulador e normativo, legitima um controle burocrático, preocupa-se com a padronização, a uniformidade e o planejamento centralizado. É compreendido como uma forma de controle, e exerce um papel estritamente burocrático. Não produz o novo, mas sim o mesmo sistema modificado, e nega a diversidade e o trabalho coletivo.

Quando compreendido como uma ação emancipatória, o projeto político-pedagógico está alicerçado num caráter emancipador, transformador da realidade. Busca maior diálogo com os saberes locais e os diferentes atores, pressupõe ruptura e favorece o diálogo e a cooperação. Preocupa-se com a autonomia, a singularidade, e a coletividade. (Veiga, 2003)

Tradicionalmente no Brasil, os projetos e planos pedagógicos se estruturaram numa perspectiva reguladora, de controle e normatização, esta noção de projeto está a serviço de uma nova concepção de planejamento estratégico, que valoriza mais o produto que o processo, desarticula a existência de conflitos por meio de novas formas de alinhamento, parte de uma retórica gerencialista e de discursos político-normativos para sustentar as mudanças anunciadas, o mesmo se dá na gestão da escola. (De Rossi, 2004)

No entanto, nas últimas décadas houve também projetos emancipadores bem sucedidos, em diferentes estados e municípios brasileiros¹, construídos por gestões colegiadas de educadores críticos e progressistas, abrindo espaço de negociação e participação decisória, contribuindo para o exercício da democracia e para a luta pela transformação social. No entanto, nem sempre estes projetos são consolidados em função dos inúmeros limites de ordem econômica, política e institucionais. (ibid.)

Com isto, nos parece claro que tais características inerentes aos projetos são determinadas pela concepção dos gestores e demais atores envolvidos no processo de construção, desta forma a disposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em si não garante o efetivo estabelecimento da gestão colegiada ou o envolvimento da coletividade da escola na elaboração e execução da proposta pedagógica.

Segundo Gandin (1999), *“é preciso considerar que existe uma ambigüidade nesta expressão ‘proposta pedagógica’... a expressão admite desde idéias básicas de direcionamento genérico, até propostas concretas ... resumindo, não é claro se a lei está falando da proposta de horizonte ou da proposta de ação concreta.”*(p.17), não fica claro portanto, ao que a lei se refere, ao que é entendido por proposta pedagógica. Assim, nos parece que fica de tal forma indefinido, que esse instrumento como possibilidade de consolidação da gestão democrática não passa senão de falácia.

Por não consagrar o sistema nacional de educação, de acordo com Melo, a LDB mantém assim a fragmentação do PPP, sem fazer referência a sua dimensão política, *“o PPP passa a constituir-se como aquisição natural, decorrente da existência de uma suposta comunidade educativa, e não como uma construção sócio-política, resultante de uma luta com perspectivas, interesses, valores e ideais emancipadores”*. (De Rossi, 2004. p.14), assim, o PPP pode se esvaziar de toda sua dimensão de luta, e possibilidade de conquistas que ele representa.

¹ Exemplos disto são: Projeto Inajá I e II, de Mato Grosso; Projeto Tucum, das escolas Xavante; Escola Cidadã, de Porto Alegre; Escola Candanga, de Brasília; Escola Plural, de Belo Horizonte; Escola Balalaia, de Belém; Escola Sem Fronteiras, de Blumenau e Colégio Universitário, de São Luis do Maranhão; além de outros no Rio de Janeiro, na região de São Paulo, Etc. (De Rossi, 2004, p.29)

No período anterior à lei, muitos eram os sentidos das expectativas projetuais, como planos, atividades e programas de ação, referentes à sala de aula ou disciplina, ou ainda referentes a uma ou várias escolas, e às ênfases, Projeto pedagógico-curricular, interdisciplinar, projetos culturais, comunitários, de meio ambiente, de alfabetização, de formação, entre outros. Depois de 1990, tem sido dispensada maior atenção nas reformas educativas, à operacionalização organizacional que mobiliza as organizações escolares para concepção de um determinado produto, um documento escrito (De Rossi, 2004), e este documento será para nós fonte de análise e reflexão.

Diante disto, algumas questões orientam nossa pesquisa, como por exemplo: quais os limites e as possibilidades da gestão colegiada nas creches? Até que ponto os professores entendem o processo democrático, e reconhecem a diferença entre participar e decidir? Será que a legislação compromete as possibilidades de trabalho coletivo inerentes ao Projeto Político-Pedagógico e a gestão democrática? É o que buscaremos investigar.

Este trabalho está organizado de forma a compreendermos tanto a mudança específica impressa pela lei, quanto o processo histórico, o contexto e a cultura escolar na qual ela se insere. Para isto, nossas fontes primárias escritas são os Planos de Desenvolvimento da Unidade (PDU) de 2000 a 2002, das duas creches pesquisadas e as entrevistas² com diretoras, professoras e equipe auxiliar, de cada uma das instituições, a fim de investigarmos como compreendem os documentos que compõem na instituição escolar o projeto pedagógico, e seu processo de construção, buscando refletir sobre a participação efetiva de cada um deles ou não no processo decisório dos mesmos.

Inicialmente nossa análise se centraria apenas nos Planos escritos; no entanto, na medida em que iniciamos o processo, vimos que faltavam elementos importantes para nossa compreensão, os quais os documentos por si só, não davam conta. Era eminente, portanto, a necessidade de ouvir todos os sujeitos

² Esclarecemos que temos os Termos de Consentimento devidamente assinados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais nos autorizam a utilizar seus depoimentos neste trabalho. Isto porque as entrevistas resguardam o anonimato dos mesmos, e portanto não contém a identificação de seus nomes, sendo identificados apenas pela função que ocupam na unidade escolar.

envolvidos no processo de construção do Plano, a fim de que seus depoimentos complementassem a análise dos documentos.

Desta forma, optamos por entrevistar diretoras, professoras, pajens, merendeiras e serventes, das duas creches pesquisadas, totalizando 29 pessoas, possibilitando que todas igualmente pudessem expressar suas compreensões sobre o processo investigado.³

Nos valeremos também, como fontes secundárias, da bibliografia publicada sobre o tema, para manter o diálogo entre as fontes documentais que compõem este trabalho.

Importante destacar nossa postura diante dos documentos, e nossa compreensão de sua dimensão dentro do trabalho. De acordo com Le Goff, o documento para a escola histórica positivista do fim do séc. XIX e início do séc. XX era o fundamento do fato histórico, era por si mesmo uma prova histórica, objetiva e incontestável que se afirmava essencialmente como testemunho escrito. Opunha-se ao monumento, que era compreendido como um sinal do passado, carregado de significados, de informações a serem perpetuadas ao longo dos tempos pelas sociedades históricas.

Com o tempo, o conceito de documento foi se ampliando, abrangendo não só o texto escrito, mas também, como enunciou Febvre, “*tudo que a habilidade do*

³ É de fundamental importância relatarmos aqui os procedimentos para realização das entrevistas. Inicialmente os roteiros foram elaborados com muito critério, a fim de que, pudéssemos coletar as informações necessárias, sem transformá-lo em algo penoso ao entrevistado. Desta forma, o tempo dispensado na construção dos roteiros foi grande, e tivemos a preocupação de elaborar tanto questões abertas, para que o entrevistado pudesse se colocar livremente, quanto questões semi-abertas, onde respondessem dentro de uma temática, situação ou assunto solicitado, as quais se relacionam com as categorias da pesquisa. Desta forma, nosso instrumento não é uma simples pesquisa de opinião, na medida em que permite ao sujeito ir além.

O procedimento para realização das entrevistas foi o mesmo nas duas unidades de ensino. Primeiramente fizemos contato com as diretoras, explicando a necessidade e a importância da realização da entrevista como complemento ao documento escrito. Nas duas unidades, as diretoras foram muito receptivas e abriram espaço numa reunião coletiva do grupo para realização da mesma. Na reunião da equipe escolar, explicamos sobre a pesquisa, o objetivo dela, o que estávamos analisando, quais questões norteavam o trabalho, enfim, foi exposto em linhas gerais do que se tratava a pesquisa. Destacamos a necessidade de ouvi-las naquele momento da investigação e ressaltamos o enorme valor de seus depoimentos para nosso trabalho. A fim de que respondessem com maior liberdade, asseguramos o anonimato de suas identidades. As entrevistas foram entregues e fiquei à disposição para que tirassem dúvidas a respeito da mesma; combinamos um prazo de uma semana para devolutiva, para que pudessem respondê-la com tempo. Na semana seguinte, retornamos à escola, e como algumas pessoas ainda não haviam finalizado a escrita, agendamos nova data, e assim, obtivemos a devolutiva de todos os sujeitos.

historiador lhe permite utilizar para fabricar seu mel, na falta das flores habituais... Numa palavra, tudo o que pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.” (Le Goff, p.98), desencadeando o que se chamou de revolução documental.

Le Goff revela, no entanto, que o historiador deve submeter o documento a uma crítica mais radical, pois segundo ele “*o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto de uma sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que ali detinham o poder.*” (p.102) Neste sentido todo documento é um monumento, não existindo documento objetivo, inócuo, primário. Ele é o resultado do esforço das sociedades para impor ao futuro uma imagem de si próprias, no limite, não existe documento verdade.

O papel do historiador é, portanto o de des-estruturar e analisar as condições de sua produção, estudando-o sobretudo enquanto instrumento de poder. Assim, segundo o autor, seremos capazes de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica.

Nosso olhar para os documentos neste trabalho é um olhar crítico que busca tal como nos chama atenção Le Goff, para as relações de força acercam o documento/monumento, analisando o contexto onde foi produzido e olhando para além daquilo que está ali registrado nos textos escritos, buscando mais do que o que foi dito, investigando o que foi silenciado.

Para isto, nos valeremos da fala daqueles que vivenciaram o processo de construção do documento, fazendo dela, um ponto de confronto e diálogo que nos ajudará a desmontá-lo enquanto monumento. Nossa opção pelo uso da entrevista como fonte histórica, se deu pois “*a memória constitui-se como forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda*” (Neves, 2000, p.109), desta forma, podemos resgatar por meio da memória dos sujeitos, dados significativos sobre o objeto da pesquisa, os quais não se encontravam registrados nos documentos, estando guardados na memória daqueles que viveram e experienciaram aquele momento.

Entre os diferentes tipos de memória já identificados, cabe destacar segundo Chauí, que a *“memória social ou histórica, que é fixada por uma sociedade através de mitos fundadores, relatos, registros depoimentos, testemunhos”* (Neves, 2000, p.110). Para o historiador esse tipo de memória se constitui como um processo social ativo, que tem a função de dar suporte a uma identidade coletiva; resgatar e registrar essa memória significa criar novas fontes, trazer à tona situações, sentimentos, acontecimentos até então silenciados.

De acordo com Neves (2000), *“a memória como substrato da identidade, refere-se aos comportamentos e às mentalidades coletivas, na medida em que o relembrar individual encontra-se relacionado à inserção histórica de cada indivíduo.”* (p.113), ou seja, a lembrança resgatada embora seja individual, traz marcas da coletividade da qual o sujeito faz parte, é uma significação daquilo que é coletivo a partir da ótica individual.

Assim,

“a História Oral que é um dentre muitos procedimentos metodológicos de construção do conhecimento histórico, tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo depois de reunidos.” (Neves,2000,p.114)

Esse é enfim nosso embate, alinhar e re-construir essa colcha de retalhos na busca de uma compreensão possível, que será a nossa, partindo dos retalhos que temos, e do fio condutor que une cada parte, aproximando-a das demais.

O presente texto está organizado em três capítulos:

No primeiro capítulo *“Raízes históricas do atendimento às crianças em tenra idade: conceitos, projetos e modelos”*, discutimos o processo histórico do surgimento do conceito de infância e posteriormente da creche e instituições educativas dedicadas às crianças pequenas. Este capítulo elucida os principais

conceitos acerca da infância e suas relações, como por exemplo assistência e educação, família e instituição escolar, esfera pública e privada, entre outros, os quais nos aproximam da realidade investigada, e nos possibilitam compreendê-la em seu processo histórico.

Nos valem das contribuições de Philippe Ariès e Jacques Gélis, para analisar as transformações nas relações familiares ao longo da história e as conseqüentes transformações na forma de compreender e conceituar a infância. Discutindo o surgimento do “sentimento de infância”, buscamos confrontar as idéias de cada um dos autores, compondo assim uma base importante para nossas reflexões posteriores.

Analizando os modelos de atendimento, e as políticas públicas implementadas a partir dos estudos de Moisés Kuhlmann Junior e Sonia Kramer buscamos compreender as idas e vindas desta implementação de uma política para a infância, e em que momento o discurso educativo é incorporado a este nível de ensino e que mudanças ocorrem a partir daí.

No segundo capítulo *“Políticas Públicas para a Infância e Legislação”*, discutimos as políticas públicas para a infância, implementadas a partir da década de 70, analisando sob quais pressupostos estavam organizadas e a que crianças estavam destinadas.

Analizamos também as disposições dos principais documentos legais: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em relação à educação infantil, discutindo as conquistas recentes deste nível de ensino na legislação atual.

Neste capítulo também, fazemos um levantamento dos dados recentes sobre a oferta de vagas, formação dos profissionais e demanda nesta faixa etária; buscamos traçar um panorama do atendimento hoje realizado no Brasil, compreendendo as principais dificuldades ainda encontradas nesta etapa da educação.

Este capítulo nos possibilita compreender possibilidades e limites da legislação e quais desafios estão ainda colocados para os sistemas de ensino e também para as escolas.

No terceiro capítulo “*Os Planos de Desenvolvimento da Unidade (PDU) de duas creches municipais de Jundiaí: “avanços e retrocessos”*”, buscamos contextualizar a realidade investigada, caracterizando tanto as creches pesquisadas, quanto a cidade e o sistema de ensino.

Apresentamos o processo de análise dos dados coletados na pesquisa, discutindo os seis documentos escritos das duas creches (três de cada uma), a partir dos depoimentos coletados nas entrevistas realizadas com os diretores, professores e equipe auxiliar e do quadro conceitual estabelecido nos capítulos anteriores.

Nos valem das contribuições de pesquisadores e estudiosos do tema como Ilma Passos Alencastro Veiga, Lúcia Maria Gonçalves Resende, Marília Fonseca, entre outros, a fim de compreendermos todas as dimensões que envolvem este processo.

Nas *Conclusões*, apresentamos as questões fundamentais discutidas neste trabalho, fruto do processo de análise e reflexão realizada.

I. Raízes históricas do atendimento às crianças de tenra idade: conceitos, projetos e modelos.

I.1. O conceito de infância.

Revisitando a história da educação brasileira, observamos trajetórias diversas na intenção de construir uma proposta de educação nacional. Influenciadas pelos momentos políticos, as iniciativas, estiveram em sua maioria relacionadas aos níveis secundário e superior; é muito recente na história a preocupação com a educação infantil, e muito mais ainda, o desenvolvimento de políticas públicas para a educação da infância no Brasil.

O presente capítulo tem por objetivo, resgatar as possíveis raízes históricas da criação das instituições dedicadas ao atendimento das crianças em tenra idade, entre elas a creche, buscando discutir os embates e contradições existentes neste processo, e que presidem os debates contemporâneos.

A opção por percorrer este retorno às possíveis origens, se dá pelo fato de que se faz necessária uma breve investigação de como a creche ao longo da história, incorporou o discurso educativo no processo histórico, suas políticas e modelos mais influentes; este percurso fornecerá informações relevantes para compreensão de meu objeto de estudo que é o processo de construção dos Planos de Desenvolvimento da Unidade de duas creches municipais de Jundiaí-SP, no período de 2000 a 2002.

Atualmente muitas são ainda, as contradições e indefinições quando nos referimos à criança pequena; mudam-se os termos, muda-se a roupagem, mas na essência, as práticas e concepções sobre a criança e a educação infantil, parecem manter velhos paradigmas.

Fazemos aqui a opção pelo termo *crianças de tenra idade* em consonância com Nascimento (2001), que assume esta definição como sendo uma terminologia abrangente e não discriminatória, capaz de abarcar várias situações históricas e sociológicas, diferentemente do termo infância, por exemplo, que segundo a autora, em diferentes épocas e culturas, se referia a períodos de tempo ou idades,

completamente distintos. Nascimento discute a questão, a partir do pressuposto que a terminologia tem uma marca histórica e está ligada a diferentes contextos sociais.⁴

Faremos um breve histórico sobre o conceito de infância, não com a preocupação de definir sobre qual período de idade nos referimos, mas na intenção de buscar na história o contexto no qual a infância emerge como categoria, ou ainda, em que momento a criança passa a ser compreendida dentro de sua especificidade. Analisaremos também o surgimento da creche enquanto instituição, e como se deu este processo no Brasil, buscando refletir sobre as influências do principal modelo aqui implantado – o modelo educativo francês, seus desdobramentos e transformações ao longo dos anos.

Jacques Gélis (1991) afirma que, “*o estudo da situação da criança remete, pois, constantemente a vários níveis de representações e de práticas*” (p.326), é devido a isto que neste estudo, buscaremos compreender a criança em seu contexto, considerando as diferentes representações e práticas da família, da sociedade, da Igreja e do Estado em relação a ela.

Philippe Ariès, historiador francês, realizou estudos muito significativos acerca de como se deu o processo de conscientização sobre a especificidade da infância e sua diferenciação do adulto. Tal processo ocorreu, como veremos, no interior da família burguesa ocidental, mais abastada economicamente, não significando portanto, que o mesmo tenha ocorrido da mesma forma, e ao mesmo tempo nas famílias de outros segmentos da sociedade. Assim, os sentimentos que Ariès observa em relação à criança, se referem à criança burguesa em particular, não sendo algo pertinente a todas as crianças, em especial às crianças pobres.

Segundo o autor o surgimento do “*sentimento de infância*” (que não significa afeição pelas crianças, mas sim o reconhecimento de suas

⁴ “Aldebrandim de Sienna afirma que por volta de 1256 na Europa, as etapas da vida eram sete: **infantia** (do nascimento até o aparecimento dos primeiros dentes); **dentun plantatura** (do início da dentição até os sete anos); **pueritia** (dos sete aos quatorze anos); **adolescentia** (até os vinte e cinco ou trinta anos); **juventus** (por volta de quarenta a quarenta e cinco anos); **senectus** (até sessenta anos) e **senium** (depois do sessenta)”, também “Philippe de Novare declarou que por volta de 1260 distinguiam-se quatro etapas: **infância** (até os vinte anos); **jovem** (dos vinte aos quarenta anos); **meia idade** (dos quarenta aos sessenta anos) e **velhice** (mais de sessenta)” e ainda “ Por volta do séc.XVIII na França, o que é hoje conhecido como adolescência não se distinguiu da infância.” (Apud Nascimento, 2001 – p. 10,11,12)

particularidades), se deu por volta do século XVIII; até então as crianças eram consideradas como adultos em miniatura e expostas às condições mais adversas, o que ocasionava uma alta taxa de mortalidade de crianças em tenra idade e as que sobreviviam eram inseridas no universo adulto.

Segundo Ariès, havia um desapego em relação à criança, uma indiferença, devido ao fato de não poderem controlar sua sobrevivência, desta forma o recém nascido “*não contava*”, não era considerado um membro da família até que “*vingasse*”.

De acordo com o autor, o surgimento do sentimento de infância gerou duas atitudes contraditórias em relação às crianças, que permanecem até hoje: a paparicação, que vê na criança um símbolo da inocência e da ingenuidade; e a moralização, que vê na criança um ser incompleto que necessita da educação do adulto.

O sentimento de “*paparicação*” vê a infância como uma etapa da vida a ser perpetuada, a criança é vista como uma diversão para a família, que se distrai com seu comportamento; por outro lado o sentimento de “*moralização*”, vê a infância como uma etapa a ser superada, visto que é a idade da ausência da razão. O sentimento de paparicação surge no interior da família, sendo cultivado por seus membros, e o sentimento de moralização é externo à família e é cultivado por eclesiásticos e homens da lei, os quais propagam a necessidade de uma educação moralizadora que os leve à racionalidade.

Embora Ariès, vislumbre esta mudança na compreensão acerca da infância por volta do século XVIII, Jacques Gélis (1991), em seus estudos, nos revela que “*já na primeira parte do século XVII se evidencia um novo sentimento de infância, além do discurso literário e médico que aborda temas tidos como do século XVIII.*” (p.320), o autor encontra relatos desde o século XVI, que demonstram uma preocupação dos pais com a vida de seus filhos, por exemplo,

“quando no começo da década de 1580, caiu gravemente enfermo o bebê filho de Scevole de Saint-Marthe, inspetor das finanças e prefeito de Loudun, os médicos mais competentes dispensaram todos os cuidados para curá-lo, mas foi inútil, e

perderam a esperança ... O pai assumiu o desafio, dedicou-se a pesquisar tudo de mais curioso e mais douto no tocante à natureza e à compleição das crianças... e tendo penetrado nos mais ocultos segredos da natureza e da física ... arrancou o filho dos braços da morte.” (Gélis, 1991, p.315)

Esse exemplo nos mostra, portanto, que mesmo no período anterior ao postulado por Ariès, a preocupação e o interesse em relação à criança já existiam. Também no discurso médico no século XVI, encontram-se indícios dessa preocupação, Gélis (1991) cita como exemplo o médico Simon de Vallambert que reconhece o uso das faixas nos bebês como um símbolo do universo de coibições ao qual a criança está exposta desde o nascimento, assim como o uso de gorros e toucas por toda a primeira infância, que causariam deformações no crânio.

Segundo Gélis, é difícil acreditar que um período de indiferença em relação à criança fora substituído por outro onde prevaleceu o interesse; as atitudes de interesse ou indiferença em relação à criança coexistem numa mesma sociedade, e desta forma não há como dizer que são característicos de um outro período da história, elas se alternam em determinados momentos dadas as características culturais e sociais. Para o autor,

“devemos interpretar a afirmação do ‘sentimento de infância’ no século XVIII, como sintoma de uma profunda convulsão das crenças e estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedentes da atitude ocidental com relação à vida e o corpo.”
(p.328)

Ao que o autor chama de convulsão das crenças e estrutura do pensamento, nos deteremos a seguir, afinal irá nos auxiliar em nossa reflexão e compreensão sobre a infância.

Quando nos referimos a uma mudança na forma de compreender a criança, precisamos considerar que isto se relaciona diretamente à reorganização da estrutura familiar. Gélis torna isso evidente quando analisa em seus estudos a transformação de um imaginário da linhagem e da comunidade nas relações

parentais, para um imaginário da família nuclear, e como isso influencia na maneira de compreender e lidar com a criança.

Segundo o autor, “*durante séculos, predominou na Europa Ocidental uma consciência ‘naturalista’ da vida e da passagem do tempo*” (p.311), ou seja, a vida transcorria em um movimento cíclico, e de tempos em tempos os fatos recorrentes garantiam a segurança da continuidade. Neste contexto e visão de mundo os adultos traziam em si a responsabilidade da procriação, e desta forma, constituíam-se como o elo entre o passado e o que estava por vir.

Essa imagem da sucessão de gerações remete a uma consciência de corpo que Gélis define como “*ambivalente*”, ou seja, cada indivíduo embora tivesse seu próprio corpo, era dependente em relação à linhagem. De acordo com o autor “*a solidariedade de sangue era tal que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo: esse corpo era o seu, mas também era um pouco ‘os outros’, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos.*”(ibid., p.312)

A criança, neste imaginário de vida e do corpo, era compreendida portanto, como parte do corpo coletivo, trazendo em si o fato de pertencer à linhagem de sua família. Desta forma, após o nascimento da criança as esferas do público e do privado “*se interpenetravam*” (ibid., p.313), dependendo, portanto, a criança de um e de outro. Importante destacar aqui, que privado e público se referem a algo relativo ao seio familiar ou externo a ele.

Os acontecimentos importantes na vida, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças aconteciam em locais privados, de importância para a família, porém se faziam presentes “*... parentas e vizinhas, que transformavam o acontecimento em ato público*” (ibid.), assim, a família provava aos olhos de todos a continuidade de sua linhagem.

Segundo Gélis (1991)

“*A primeira infância era a época das aprendizagens, (...) do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças: crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais.*”

Aprendizagem das técnicas do corpo, das regras de participação na comunidade local, aprendizagem das coisas da vida. Pai e mãe tinham um importante papel nesta primeira educação.” (p.315)

O processo de socialização da criança visava, enfim, prepará-la para a continuidade da família; era uma forma de educação que estabelecia o que cada um deveria se tornar, para que cumprisse o papel que esperavam dele.

No final do século XIV, já se encontram indícios de uma nova relação com as crianças, trata-se “*menos de novas demonstrações de afetividade, que de uma vontade cada vez mais confirmada de preservar sua vida.*” (Gélis, 1991, p.315).

Essa nova relação surge inicialmente nos meios mais abastados, demonstrando uma preocupação com a preservação da vida da criança, buscando recursos para prolongá-la; “*a recusa à doença da criança constitui apenas um aspecto do novo imaginário da vida e do tempo.*” (ibid.). Segundo o autor, isto não significa que antes os pais não se importavam com a perda do filho, no entanto a compreensão do ciclo vital era diferente, a morte era compreendida como algo natural contra a qual não havia o que fazer, sendo sua única alternativa ter um outro filho.

A nova compreensão que se estabelece, traz ao indivíduo uma nova visão sobre si mesmo, sobre a liberdade de viver sua própria vida, pois antes, preocupado com a perpetuação da linhagem, pouco se preocupava consigo mesmo, e passa então a pensar em seus interesses imediatos e por vir, sabendo que seu tempo é contado, o tempo de viver. (Gélis, 1991).

Essa transformação na forma de compreender a si mesmo e ao mundo, ocasiona uma inversão de poderes, ou seja, enquanto o espírito da linhagem enfraquece, os poderes do indivíduo aumentam, estabelecendo assim novas regras e provocando mudanças no comportamento familiar, “*o espírito calculista não se restringe mais ao campo do comércio, mas de insinua como estratégia familiar.*” (ibid., p.316). Os vínculos de dependência ao grande corpo coletivo se rompem, e o indivíduo passa a reconhecer seu corpo como “seu”, podendo perpetuá-lo por meio de seu filho.

Essa nova visão institui novo valor para a criança no seio familiar, ela ganha importância nas preocupações da família, é a individualização, a privatização da infância. Porém é preciso compreender que essa mudança não aconteceu de forma linear, “*não realizou-se em toda parte no mesmo ritmo, mas, sob efeito das forças políticas e sociais*” (Gélis, 1991, p.319). As cidades italianas deram início a uma evolução nesse sentido já no século XIV; Inglaterra e França no século XV e sobretudo no XVI; primeiramente a mudança se dá nas classes abastadas e posteriormente nas classes menos favorecidas, devido a isso, a mudança é percebida inicialmente nas grandes cidades, depois nos burgos e finalmente no campo. Isso nos remete à compreensão de que é preciso analisar o contexto no qual a mudança se dá, considerando que existem diferenças eminentes entre um e outro lugar e se torna questionável uma periodização generalizada.

As novas relações estabelecidas entre pais e filhos, modificam também o comportamento das crianças, a afetividade se coloca como meio para educá-las, e elas ganham espaço de atuação no universo familiar. No século XVII, os moralistas denunciavam uma complacência dos pais em relação aos filhos, vendo como prejudicial o amor excessivo que lhes davam, pois isso os levaria a cultivar maus hábitos, e seria a causa de muitas fraquezas. Isso gera uma atitude repressiva com relação a uma educação privada, a qual concede demasiada importância à afetividade, fazendo com que Igreja e Estado retomem o encargo do sistema educativo.(Gélis,1991)

Ora, neste ponto nos parece haver claramente uma concordância entre Gélis e Ariès, na medida em que os dois autores localizam na história essa “condenação” dos moralistas em relação à nova educação da família para suas crianças, o que Ariès definiu como o sentimento de paparicação, Gélis define como excesso de afetividade, e o sentimento de moralização postulado por Ariès, Gélis reconhece como uma reação do “público” em relação ao “privado”, na intenção de controlar o conjunto da sociedade, na medida em que pode determinar de que maneira são formados.

Este processo, de acordo com Nascimento (2001) se expande depois, a outros setores da sociedade “*a hegemonia da visão de mundo burguesa, e do processo social por ela empreendido, se implantam como modelo familiar, a partir do século XVII.*” (p. 91)

Com a reorganização político-social no final do século XVIII e início do século XIX, na França, ocorrem profundas alterações no seio da família tradicional, em especial no papel de seus membros. Com a estruturação do capitalismo, a criança passa a ser vista como o futuro trabalhador, e portanto deve ser preservada.

A Revolução Industrial na Europa, foi o estopim para a transformação e segmentação da sociedade em classes; de um lado operários de outro a crescente burguesia comercial. Essa divisão social, se manifestou também fortemente no que tange à aspiração de cada uma delas frente à educação de seus descendentes. A família burguesa, preocupada com a educação das crianças, busca inicialmente mantê-las sob a tutela de um preceptor, resguardadas ao espaço do lar. As famílias operárias no entanto, expostas às adversidades do modo capitalista de produção que se instaurava, se vê obrigada a separar-se das crianças para imergirem no mundo do trabalho, deixando-as em creches, para enfim trabalharem sem preocupações.

Poderíamos aqui nos estender, buscando como esta educação para crianças de tenra idade se estruturou em outros países, mas neste ponto, voltaremos nosso olhar para o Brasil e buscaremos com maior ênfase nos estudos de Moisés Kuhlmann Junior e Sonia Kramer, as referências para esta compreensão, além de pesquisadores como Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Zilma Ramos de Oliveira, Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, Tizuko Morchida Kishimoto, Lenira Haddad, entre outros que dedicam-se a pesquisar questões sócio-histórico-culturais relacionadas à criança pequena.

I.II. As primeiras instituições: projetos e modelos.

No Brasil, ao nos remetermos ao atendimento à criança, é importante citar conforme Kramer (2001) que até 1874 existia institucionalmente a “Roda dos Expostos” para as crianças de tenra idade abandonadas e a “Escola dos Aprendizes Marinheiros” para os abandonados maiores de 12 anos. A primeira fundada em 1739, e a segunda em 1873.

Ao que se tem conhecimento por diversas pesquisas realizadas, em especial a apresentada no livro *Creches, crianças faz de conta & cia*, o surgimento da creche, veio associado ao desenvolvimento industrial do país, bem como ao papel diferenciado que a mulher assume na sociedade, o que repercute no interior da organização familiar.

Segundo Oliveira (2002), “*A proclamação da República no Brasil em 1889, trouxe modificações para o entendimento de questões sociais, que continuaram a ser tratadas conforme a camada social da população atendida*” (p.94), ou seja, embora iniciado um novo panorama político-social, as diferenças entre as classes sociais se perpetuaram por meio das propostas a cada uma delas destinada.

Considera-se a primeira iniciativa de criação de um espaço de atendimento à criança, a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1899, com sede no Rio de Janeiro. No mesmo ano, segundo Kuhlmann Jr. (1991), foi inaugurada a primeira creche brasileira para filhos de operários, no Rio de Janeiro.

No entanto antes desta data, 1899, têm-se registros referentes à creche, como por exemplo, um artigo publicado na revista “A Mãe de Família”, onde aparece um artigo do médico Dr. K. Vinelli, dizendo que era eminente a criação de creches para que as mães pobres e trabalhadoras pudessem exercer sua função fora do domicílio, em especial as ex-escravas que sem creche, se viam obrigadas a levar seus filhos consigo ao trabalho nas casas burguesas, e estes conviviam com os filhos dos patrões o que, segundo o médico, era muito prejudicial, devido ao convívio entre eles. Isto porque segundo ele, as crianças filhas das escravas

libertas estavam submetidas a más condições de saúde e educação, o que fazia delas portadoras de características negativas, as quais poderiam comprometer a formação das crianças pertencentes à classe social economicamente mais favorecida, pois poderiam ensinar a elas maus hábitos, valores inadequados, além de transmitir doenças.

Mesmo que a preocupação central seja a de “evitar” o contato das crianças burguesas com os filhos das escravas libertas, segundo Kuhlmann (2000), o Dr. Vinelli acaba por elucidar uma nova organização “*das relações de trabalho no país*” (p.471). Neste mesmo artigo, o médico sugere o modelo de creches francesas como alternativa para o cuidado às crianças menores de 2 anos de idade.

Ainda de acordo com o autor, em 1875, é fundado o Colégio Menezes Vieira, privado, no Rio de Janeiro, a fim de atender às elites; em São Paulo em 1877, é fundada a Escola Americana, privada, e em 1896 o Jardim de Infância da escola Caetano de Campos, público, ambos atendiam a burguesia paulistana. Desta forma, é no período republicano que surgem as primeiras instituições públicas de educação.

Com a Proclamação da República esperava-se a implantação de um regime político democrático, o qual daria maiores garantias aos indivíduos. Fundamentada em ideais nacionalistas pretendia uma revitalização da sociedade a qual faria surgir uma nova nação. (Passetti, 2000).

Assim, a educação é vista pelos republicanos como o caminho para conquistarem os objetivos almejados, e criam a Escola Modelo como institucionalização do sistema de ensino que pretendiam assegurar, o qual esperavam difundir por todo o país.

Segundo Carvalho,

“a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava, assim, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que haviam hegemonizado o processo de

instauração da República, investem na organização de um sistema modelar” (2000, p.225)

Os republicanos buscam, portanto, associar a escola e a educação à idéia de progresso e de civilização.

A criação dos Jardins de Infância foi, portanto, o ícone da constituição deste sistema público de ensino, e a materialização da proposta do Partido Republicano Paulista. De acordo com Kuhlmann, *“tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse as salas de asilo francesas, o que serviria como antídoto contra as ameaçadoras práticas que ensejavam solidariedade com os setores explorados da sociedade”*(2000, p.476)

Surgem assim com o papel de “moralização” da infância burguesa, afim de adequá-la à classe social da qual fazia parte, e protegê-la da “má” influência advinda do convívio com crianças de outras classes sociais. Para atendimento das famílias mais pobres a orientação era a implantação de creches junto às indústrias, com intuito de prestar-lhes assistência em saúde e nutrição.

A primeira creche que se tem registro, foi criada vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, em 1889. Em São Paulo, em 1901, é criada a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva”, pela espírita Anália Franco, que tinha como objetivo criar escolas maternais e creches, as quais abordaremos mais a frente.

O atendimento à criança em tenra idade implantado no Brasil, tem como referência o modelo francês, desta forma, faz-se necessário neste momento um resgate histórico de alguns aspectos de como se deu o processo de implantação do atendimento à criança em tenra idade na França, para que melhor compreendamos a realidade brasileira.

Na França as chamadas salas de asilo surgem como um local de guarda, abrigo e proteção às crianças de tenra idade e a pessoas pobres e desamparadas. Conforme Nascimento, este espaço, além da guarda e da proteção, configurava-se como um local de educação, em especial após a segunda década do século XIX, quando a filantropia e a religião se unem para criar tais instituições, onde prestavam assistência aos menos favorecidos, dando-lhes cuidados e instrução.

A filantropia vê nas salas de asilo, uma dupla função social, “*ela é preventiva e curativa*” (Nascimento, 2001, p.288), ou seja, ofereceria à criança um espaço organizado que visaria minimizar os problemas daquelas inseridas em condições precárias de saúde, alimentação e educação.

Inicialmente criada como instituição privada, que surge da ação caritativa, as salas de asilo, já na primeira metade do século XIX despertam o interesse do Estado que vê nestas salas uma oportunidade de ação social com crianças de tenra idade, e nelas busca imprimir mais fortemente um caráter educativo e moralizador.

Sob a tutela do Estado, a instituição passa a denominar-se “Escola de Infância”, e passa a constituir-se como primeira etapa da escolarização elementar. No entanto, esta iniciativa era ainda episódica.

Com a chegada dos republicanos ao poder, a caridade é julgada como humilhação ao sujeito de direitos, desta forma, mudam o nome da instituição para “Escolas Maternais”, como tentativa de substituir a visão de uma instituição muito desgastada pelo preconceito, devido ao fato de ser freqüentada por crianças pobres.

Segundo Nascimento, (2001) “*um longo caminho foi percorrido até que a maternal francesa passasse a ser parâmetro mundial de atendimento bem sucedido.*” (p.314). A escola maternal consolida uma proposta de criação de uma instituição direcionada claramente às crianças de tenra idade, e inaugura uma separação entre Igreja e Estado no que se refere à educação. Mais do que uma mudança na nomenclatura, transformar as salas de asilo em escolas maternais representou uma mudança política, afinal, com esta iniciativa, a visão religiosa deixa de ser predominante, na medida em que surge a compreensão da educação pautada na moral republicana.

Nas últimas décadas do século XIX houve uma modificação na configuração da clientela que acessava o serviço das escolas maternais, ou seja, houve uma maior procura de crianças oriundas das classes médias e altas, o que provocou uma reestruturação pedagógica, onde o caráter moralizador perdeu força.

O modelo francês de educação para crianças de tenra idade, ganhou força no Brasil nos primeiros anos do século XX, a partir de 1902 foram criadas por Anália Franco as primeiras escolas maternais destinadas a amparar órfãos de operárias, em São Paulo.(Kishimoto,1988)

Nas décadas de vinte e trinta vários fatores favoreceram a configuração das escolas maternais, como modelo de atendimento no Brasil, em especial a urbanização, a expansão industrial, e a imigração. A escola maternal aqui, configurou-se enfim como uma proposta de educação para as camadas populares, com o objetivo de ensinar-lhes a educação física, moral e intelectual e dar-lhes assistência.

Com isto, observa-se uma dicotomização no que se refere ao atendimento educacional às crianças. Aos ricos os Jardins de Infância, que tinham um caráter eminentemente educacional, e cumpriram um papel de moralizadores da cultura infantil; aos pobres a Escola Maternal, de caráter assistencial, que tinham como finalidade prestar cuidados aos filhos dos operários (Khulmann Jr., 2000).

Relevante explicitar, que o fato de uma instituição ser “classificada” como assistencialista, não significa que não tenha uma proposta educativa, pelo contrário, afinal na medida em que um espaço é organizado com a finalidade de atender crianças em caráter coletivo, isso implica em uma estruturação, uma rotina, uma didática. Desta forma, tem sim um caráter educativo, porém este se estabelece a partir de uma visão de mundo e uma intenção política muito evidentes, a de que à criança em tenra idade proveniente de uma classe social economicamente menos favorecida não é capaz de pensar, de construir conhecimento e desta forma basta garantir que ela esteja limpa e alimentada e tenha um bom espaço para dormir e brincar de vez em quando; no entanto, partilhando deste espaço, e desta ideologia, ela aprende muitas coisas; aprende a aceitar sem questionar, aprende que aquelas pessoas estão ali fazendo-lhe um favor, aprende que aquilo que ela sabe, acredita e viveu até então não serve para nada. É uma educação para a submissão.

Compreendemos que um atendimento à criança em tenra idade deva estar pautado no cuidado e educação, que são indissociáveis, dadas as características

da faixa etária, isto é, que deva garantir as condições de bem estar físico e emocional, mas também uma proposta que permita às crianças construir conhecimentos, que aprendam a conviver, a questionar, a valorizar suas raízes e superarem desafios.

Segundo Sonia Kramer, dos anos trinta em diante, várias modificações políticas e econômicas, e sociais ocorridas no cenário nacional, interferiram na construção das políticas de educação e saúde. Entre elas a autora destaca:

“- o modelo econômico adotado (substituição de importações, decorrente da crise cafeeira de 1929); - a diversificação da produção e o conseqüente fortalecimento de novos grupos econômicos; - a mudança na estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, ampliação da classe média, ...urbanização, ... advento de um proletariado industrial.”
(2001 , p.56)

Este breve histórico nos faz refletir que, uma política de atendimento à infância não ocorre isoladamente, pois influencia e é influenciada por outras medidas e acontecimentos. Desta forma uma política pública para a educação, que aqui é compreendida, de acordo com Thoening, como *“aquilo que se apresenta sob a forma de um programa de ação próprio a uma ou mais autoridades públicas ou governamentais”* (Nascimento, 2001, p.5), para que se efetive deve estar inserida numa rede estratégica de políticas públicas nas diversas áreas sociais, como por exemplo saúde, moradia, emprego, assistência social, entre outras.

Segundo Kramer (2001) *“A tendência médico higiênica pode ser empreendida durante a década de 50, quando houveram, vários programas e campanhas”* (p.64,65). Percebemos portanto, que esta é uma vertente muito presente na educação da infância brasileira até hoje.

A concepção médico-higienista fundamentada no pensamento iluminista e na razão médica, aparece no Brasil desde a segunda metade do século XIX, no discurso médico e na produção dos trabalhos das faculdades de medicina.

Nesta visão a sociedade e os indivíduos são considerados doentes, os quais precisam ser curados. A escola passa a ser um local privilegiado para isto, e os médicos se deslocam de suas posições para assumirem o lugar de educadores, substituindo a pedagogia pela psicologia e higiene, como sendo os remédios para o desenvolvimento físico e fonte do “revigoramento da raça” (Khulmann Jr., 2000).

Um ramo da medicina dedicou-se aos problemas de ordem social, os quais identificavam como uma desordem e degeneração dos homens e da sociedade, o que impedia “*o novo mundo que desejavam instaurar, fundado na razão, em novas formas de produção e de trabalho, um mundo concebido e desejado pelos Estados burgueses*” (Gondra, 2000, p.526). Era enfim, o discurso médico apoiando o discurso e o modo de vida burguês, o qual era imposto às camadas mais pobres da sociedade.

A escola era então o espaço para a formação do “novo homem”, formação esta alicerçada especialmente sobre a Higiene, aplicada tanto ao corpo quanto ao espaço. Nesta concepção a educação constituía-se numa ação de “*direção do físico, aperfeiçoamento da moral e o cultivo da razão e da inteligência*” (Ibid., p.535), ou seja, é uma visão positiva da educação, de moldagem de corpos e mentes, evitando vícios e desvios, garantindo a sanidade pautada na razão, pois a higiene e a educação eram as fontes verdadeiras da civilização e bem estar.

Ainda de acordo com Gondra “*a construção de uma ordem civilizada constitui-se em um sonho dos homens da ciência médica no Brasil do século XIX*”.(p.543), sonho este que negava, no entanto, todo o contexto no qual o indivíduo está inserido, reduzindo sua intervenção apenas ao corpo, negava as profundas diferenças existentes entre os homens, buscando submetê-los a um único modelo.

Essa preocupação com a infância e sua escolarização, é então produzida nas faculdades de medicina e difundida por meio de associações de médicos, e pelos trabalhos científicos por estes produzidos, e a partir do começo do século XX, passa também a ser apropriada pelos educadores. Tal concepção se

expressa de forma mais efetiva nas instituições de educação infantil no Brasil nas décadas de 10, 20.

Esta concepção manifesta-se na época, nos manuais e currículos, na arquitetura das escolas, na formação dos educadores e na organização do espaço escolar, esta vertente deixou até hoje, marcas na organização dos sistemas de atendimento às crianças em tenra idade.

Muitas creches no que se refere ao espaço físico, ainda se assemelham muito a um hospital, por exemplo; tradicionalmente o médico e a enfermeira atuam diretamente no ambiente escolar; assim como, os exames periódicos e controle de peso e altura fazem parte da rotina de muitas creches.

Como vimos, a trajetória da educação infantil, principalmente para crianças de classes populares, é marcada por conflitos e divergências no que se refere às funções desse atendimento, como revela Souza (1988) “... *inicialmente o atendimento proposto às classes populares foi médico e sanitário; em seguida, passou a incorporar o aspecto nutricional e social e só mais recentemente incluiu uma preocupação educacional.*” (p.13), sendo assim, é considerável a influência destas áreas como a medicina, a psicologia, a nutrição, na definição dos ‘conteúdos’ e objetivos das instituições de atendimento às crianças de tenra idade.

As propostas e concepções enfim, precisam ser sempre analisadas em concomitância ao contexto político e teórico do período, pois este determina uma série de fatores que interferem na elaboração das propostas e programas de atendimento à infância. A infância sempre figurou no interesse dos órgãos oficiais, muito mais como forma de “auto-promoção” ou de patriotismo às avessas, pois desde as primeiras décadas do século XX até hoje, a temática da infância aparece nos pronunciamentos oficiais como o ideário do “futuro da nação”.

Em meados de 30 isto fica fortemente explicitado, visto que emerge com Vargas o ideário Nacional. Em virtude disto, surge uma rede de proteção à infância, em especial à infância carente, que se manifesta na criação de vários órgãos relacionados ao atendimento à criança; uns ligados ao Ministério da Saúde, outros ao de Justiça e Negócios Interiores, Previdência e Assistência Social, alguns passavam pela Educação.

Órgãos como, o Departamento Nacional da Criança (1940), o Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM, 1941) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942) atuaram durante anos subseqüentes, buscando minimizar o problema do “menor” infrator e delinqüente. Interessante observar como estas instituições deslocam o olhar, deixam de ver a criança para ver o “menor”, que parece deixar de ser criança para se transformar naquele que está em situação de risco. As propostas, desses órgãos, estiveram marcadas pela concepção de preservação e assistência, bem como à questão da ordem social. Isto porque segundo Oliveira (2002) “ *no período 1940-60, o agravamento dos conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista que se buscava implantar no país intensificou políticas populistas.*” (p.101)

Os discursos sobre a preocupação com a infância e a normatização do menor seguiam por duas vertentes principais: a da Assistência, fundamentada no aparato médico, que vê a criança como carente na higiene e alimentação, o que causa os seus problemas; e a do Controle Social, fundamentada no aparato legal, que vê a criança como proveniente de uma família desordenada e marginalizada, e como infratora que tem que ser enquadrada em leis punitivas.

Desta forma, se originaram no Brasil, dois tipos de instituição: o Preventório, que se relacionava a um programa de prevenção da infração, e atuação com as chamadas “crianças em situação de risco”; e o Reformatório, inserido no universo da “reforma” daquele que já é um infrator, um reincidente.

Em 1961, é criada pela ONU a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que representou um avanço no sentido de considerar a criança como um **sujeito de direitos**, o que até então praticamente não aparecia.

No Brasil, este movimento fomentou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990 e que representou uma mudança em relação aos modelos anteriormente utilizados; embora se “possa discutir” como este documento se efetiva ou não na prática, queremos aqui ressaltar o caráter valorativo e inovador do mesmo.

Em 1967, o Departamento Nacional da Criança, lança um Plano de Assistência ao Pré-Escolar, como um programa emergencial para atendimento a

crianças a partir de 2 anos, mas pautado em poucos recursos, este plano de expansão do atendimento gera vários problemas os quais trataremos mais a frente.

II. Políticas Públicas para a Infância e Legislação

II.I. Políticas públicas para a infância no Brasil a partir de 1970.

Na década de 70 ganham espaço no Brasil, teorias tais como a da “*privação cultural*” (Kramer, 2001, p.31), que elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, tinham como pressupostos que a carência econômica, cultural e educacional das crianças provenientes de classes sociais economicamente menos favorecidas justificavam o fracasso escolar delas. Tais teorias se estabeleceram como pano de fundo para a organização de políticas públicas para a infância, “*sem que se fizesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais*” (Oliveira, 2002, p.109). Desta forma, ao invés da escola repensar sua própria organização, que pautada num modelo excludente, produzia o fracasso escolar das crianças pertencentes a uma classe social economicamente menos favorecida, implementa programas de educação compensatória, onde a escola e entidades filantrópicas assumem a função de compensar as “carências” das mais diferentes ordens.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) que, desde 1967, passou a trabalhar com creches, por exemplo, implanta em 1977 um programa nacional de educação pré-escolar em massa o “Projeto Casulo”. O projeto aliava atividades recreativas a medidas de combate à desnutrição, e multiplicou suas instituições pelo país, pois atuou junto a entidades sociais, “*o projeto atendia em períodos de quatro a oito horas diárias, um número gigantesco de crianças: 300 mil, com prioridade para as mais velhas em 1981, e 600 mil em 1983*” (Campos apud Oliveira, 2002, p.112).

Este projeto se estruturou a partir de um discurso e uma prática de participação da comunidade, ou seja, havia um repasse direto de verbas a entidades comunitárias, as quais se encarregavam de criar uma rede capilar de

serviços, sem intervenção de instâncias administrativas estaduais ou municipais. (Rosemberg, 1999).

Na mesma época, houve a iniciativa do governo federal para que a Fundação Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) desenvolvesse um programa com crianças em idade pré-escolar, o qual foi implementado com atividades ligadas à ocupação da criança e desenvolvimento de hábitos e atitudes, as quais eram realizadas por monitoras leigas e com pouca formação escolar, o que de acordo com Oliveira (2002) “*serviu para amenizar desigualdades, mas não para promover aprendizagens*” (p.112). Discutiremos com mais profundidade tal proposta mais a frente.

Na verdade, essas iniciativas fazem com que os índices de “crianças atendidas” se eleve, no entanto, declaram a desvalorização da educação infantil frente a outros níveis de ensino, visto que, em projetos desta natureza não há um planejamento ou acompanhamento do serviço oferecido e nem mesmo uma preocupação com a qualidade profissional dos educadores e a função da instituição em relação à criança.

Isto revela, o que Campos (1992) define como “*a prática mais utilizada por parte dos programas existentes para este nível educacional*” (p.6), ou seja, a de que o poder instituído não cria ações ou políticas diretas, mas sim, repassa recursos e delega a entidades privadas ou filantrópicas a efetivação destas ações.

Desta maneira, mais uma vez, a saída para o atendimento à criança em tenra idade foi a assistência, que acaba por destituir do conjunto de direitos sociais o indivíduo oriundo das classes sociais economicamente menos favorecidas, privilegiando um modelo burguês, segregador, no que tange ao atendimento de crianças oriundas de famílias de baixa renda, que acaba por reafirmar sua subalternidade social.

No final da década de 70, intensificam-se as reivindicações em torno da creche por parte das mães trabalhadoras, que aliadas a expansão do movimento feminista, criam novos canais de pressão sobre o poder público, ou seja, um forte movimento para que o serviço de creche se estabelecesse como um direito do trabalhador a ser garantido pelo Estado (Oliveira, 2002).

A crise econômica sofrida pelo Brasil no início dos anos 80, potencializou a desigualdade social existente no país; as diferenças de renda, de participação social, acesso a bens culturais e serviços públicos; tal panorama expôs alguns segmentos da população a estes efeitos de maneira mais acentuada, o que fomentou a partir deste período uma efervescência de movimentos sociais organizados, na luta pela construção de uma sociedade mais democrática, dadas as condições político-econômicas do país. Tais movimentos buscavam consolidar alguns direitos já garantidos, e lutavam por instituir outros, a fim de transformar a sociedade de forma a impor ao Estado o cumprimento de seus deveres para com o cidadão comum. Desta forma, vemos nesta década, manifestações ligadas à democratização da escola, às negociações trabalhistas, à participação popular na escolha de seus representantes, à garantia das condições mínimas de saúde, alimentação, habitação, renda, entre outros.

Em relação à educação o que se pode observar como reflexo deste panorama é o que diz Oliveira (2002), *“no processo de abertura política que marcou o final do regime militar, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola, a fim de dar vazão às tensões latentes no país”* (p.112). Este movimento de abertura da escola em grande escala, merece nossa atenção, afinal, será que a garantia do acesso, ou a expansão do atendimento, são sinônimos de qualidade educacional para as crianças em tenra idade? É o que discutiremos a seguir ao analisarmos algumas propostas implementadas neste período.

Destacamos a proposta discutida por Fúlvia Rosemberg no trabalho *Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão*, onde a autora analisa um dos programas de expansão da educação infantil e seus desdobramentos no país.

Em 1981, o MEC lançou e implementou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, por intermédio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Estruturado em um modelo de baixo custo, apoiado nas “habilidades naturais” da mulher para o exercício da função de educadora infantil, impregnou o imaginário e as práticas sociais, generalizando-se como modelo possível e

adequado de educação da infância no Brasil. No Norte e Nordeste, regiões onde era detectado maior número de crianças fora da escola, as administrações municipais recrutaram mão de obra não formada para atuarem com as crianças.

Sem dúvidas, a expansão das matrículas foi espetacular, com um índice de crescimento de 1062,1 %, no período de 70 a 96. Nota-se no entanto, que a educação pré-escolar brasileira, tem se aproximado mais do modelo de antecipação da escolaridade, devido à composição etária das matrículas iniciais. Desta forma, a educação infantil, percorreu o caminho inverso do ensino fundamental, na medida em que houve a desvalorização do primeiro enquanto se valorizava o segundo.

A opção por um modelo não formal, apoiado nos baixos salários de professoras, prioritariamente nas regiões Norte e Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional, mas também aos segmentos raciais.

Segundo Rosemberg (1999), esta política de expansão da educação infantil desde os anos 80 e a abertura do acesso educacional para crianças com idade inferior a 7 anos, gerou dois processos discriminatórios:

- O expressivo número de crianças retidas no pré-escolar ao invés de irem ao ensino fundamental;
- Aumento significativo de professoras leigas arcando com a expansão das matrículas no pré-escolar;

Isto gerou o que a autora chama de uma educação pobre para os pobres, pois se fundamentou no baixo investimento, e na utilização de mão de obra feminina sem qualificação compatível com a função docente. Tal proposta foi implementada durante o governo Geisel como alternativa para equalização de oportunidade e acesso ao ensino fundamental nas regiões mais pobres do país em especial a Norte e Nordeste; mas ao final revelou-se como uma alternativa ao ensino fundamental dado o alto índice de permanência no pré-escolar de crianças de 7 a 11 anos, pobres e negras.⁵

⁵ Fonte : PNAD, 1995. in ROSEMBERG, 1999, p.27.

Propostas como estas, ainda não foram suficientes para contemplar o atendimento a toda a demanda de crianças em idade para freqüência em creches, o que segundo Oliveira (2002) *“pressionou o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento como as ‘mães crecheiras’, os ‘lares vicinais’, ‘creches domiciliares’ ou ‘creches lares’.”* (p.113), todos estes configuravam-se como programas que prestavam assistência e foram implementados sem investimentos financeiros ou de formação profissional adequada.

Esse panorama de informalidade, de não organização de uma proposta efetiva de educação das crianças pequenas, além da falta de investimentos neste nível educacional, provoca uma discussão entre professores insatisfeitos com a ineficiência do atendimento oferecido, afinal, ficava cada vez mais evidente que a população a quem aquelas propostas se destinavam não estavam efetivamente se beneficiando com elas, ao contrário, tais iniciativas reafirmavam as diferenças sócio-raciais existentes em nosso país, e perpetuavam a tendência na elaboração das políticas públicas, de dualizar a qualidade do serviço oferecido às pessoas pertencentes a classes sociais economicamente distintas, e assim, estratificando as diferenças e subjugando aqueles menos favorecidos economicamente à subalternidade.

Na segunda metade da década de 80, novas políticas para a creche são incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986, onde se inicia a discussão sobre a questão do atendimento da criança na creche não só como algo relacionado à mãe trabalhadora ou a família, mas também como algo que diz respeito ao Estado. Desta forma, a educação da criança pequena se insere nas pautas não só de educadores, pesquisadores e técnicos da educação, mas também, de políticos, que fazem deste, um tema presente em suas campanhas e propostas.

A partir daí um movimento crescente de reflexão sobre este nível de ensino, traz à tona conforme Oliveira (2002),

“a discussão sobre as funções da creche e da pré-escola e a elaboração de propostas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias

acerca destas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças". (p.115)

Esse intenso movimento de debates, aliado ao desenvolvimento de pesquisas científicas na área, e associado às pressões dos movimentos sociais como o das feministas, por exemplo, garantiu o reconhecimento da educação infantil como direito da criança e dever do Estado, na Constituição de 1988.

Este foi sem dúvida um marco histórico para a educação infantil, afinal, a partir de então se estabeleceu um novo olhar para a educação da criança pequena, ou seja, na medida em que a Constituição estabelece o atendimento como direito da criança, desvinculando-o, por exemplo, da condição de trabalho da mãe, isto faz com que se compreenda o espaço da creche e da escola de educação infantil de uma forma diferente, como um espaço educativo, e que para tanto necessita de organização, planejamento, e profissionais com formação adequada para isto.

As mudanças mais significativas a partir de então, acontecem na educação pré-escolar, no sentido de incentivarem uma expansão do atendimento. Em relação à creche, as mudanças são mais lentas, ou seja, ainda marcadas pela compreensão do oferecimento do serviço como um favor, poucas são as iniciativas de democratização do acesso para contemplar a demanda efetiva de crianças em tenra idade no país.

Na década de 90, as novas idéias em torno da educação de uma forma geral e também da educação infantil, fomentadas a partir da Constituição de 1988, foram efetivamente consolidadas; seja pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, seja pela promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Aliado a isto, neste período houve um crescente debate e defesa de um novo modelo de educação infantil, que envolveu diferentes setores educacionais, particularmente as universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, entre outros. (Oliveira, 2002)

Este novo modelo é ainda alvo de pesquisas e intensos debates, afinal, pensar a educação infantil hoje implica em reconhecer nela sua função política, que envolve uma preocupação com a formação da criança, e mais ainda, com a formação dos educadores que atuarão diretamente com elas.

É importante destacar, no entanto, que a referida década, caracterizou-se como um período de valorização e investimento na expansão e desenvolvimento do ensino fundamental; o que isso significou para a educação infantil, é o que discutiremos a seguir.

A questão a ser observada é o financiamento da educação. Desde 1983, quando foi aprovada a emenda Calmon, os Municípios e Estados são obrigados a destinar 25 % de suas receitas de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino⁶, no entanto, o percentual referente a cada nível, fica a critério das administrações.

Em 1998, como concretização de um panorama de expansão e valorização do ensino fundamental, é criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Esse fundo é composto por 60 % desses recursos municipais e estaduais constitucionalmente vinculados à educação, os quais devem ser destinados ao Ensino Fundamental.⁷ Esse percentual fica retido no fundo, e é redistribuído de acordo com o número de matrículas no Ensino Fundamental.

Essa medida causou um impacto direto na educação infantil, pois estando o repasse de verbas vinculado ao número de matrículas, os municípios instituem o ingresso da criança de 5 e 6 anos no Ensino Fundamental.

Essa articulação, é vantajosa às administrações municipais, no entanto, ao que se refere às crianças é preciso discutir, pois a reestruturação garante uma receita maior aos municípios, afinal os mesmos têm seu percentual de matrículas iniciais aumentado; a oferta de vagas na educação infantil se torna maior, visto que essa reorganização das idades de ingresso referentes a cada ano da educação infantil também é feita, ou seja, assim como foi antecipada a saída da

⁶ UNESCO, “Fontes para a Educação Infantil”. p.37

⁷ UNESCO, “Fontes para a Educação Infantil”. p.37

educação infantil rumo ao ensino fundamental, da mesma forma, é antecipada a saída da creche rumo à escola de educação infantil; e a criança? E os efeitos desta antecipação?

De acordo com Campos (2002) *“as conseqüências desse fato não estão sendo analisadas em todos os seus desdobramentos, não só em relação à programação pedagógica da escola fundamental, mas também quanto ao trabalho que é desenvolvido com as crianças de 5 anos nas pré-escolas”* (p.32), é enfim um indicador de qual é o papel político da educação infantil hoje e de suas reais funções.

A nosso ver, isto se deve ao fato de que as políticas públicas para a educação, na maioria das vezes, são elaboradas por órgãos governamentais instituídos, sem que sejam criados canais de discussão e debate com os educadores de forma geral.

Este panorama nos remeteu a um estudo de Maria Abadia da Silva (2003), no qual discute de que forma as ações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola. Segundo a autora, é preciso saber que há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial para desenvolver projetos nas mais diferentes áreas, entre elas a educação. A liberação destes empréstimos, por sua vez, fica atrelada a uma série de regras estabelecidas pelo banco, com as quais os governos federais ou estaduais se comprometem.

Esses acordos prevêm que o Banco financiará uma parte do projeto e o governo federal ou estadual arca com o restante do investimento, e a aplicação efetiva dos recursos é vistoriada e acompanhada por comissários que avaliam o que está sendo feito e se haverá capacidade de arcar com o pagamento do montante na data estabelecida, impondo assim uma lógica de tempo linear, submetendo a escola ao seu tempo. (p.294)

Desta forma, diz Silva, *“os técnicos e gestores do Banco vão se inserindo nas estruturas burocráticas, apropriam-se destas e edificam uma estrutura paralela ao MEC, atuando decisivamente nas questões de políticas para a educação em todo o país.”* (p.295)

Com isto, Silva nos dá vários elementos importantes para compreender como as políticas educacionais são determinadas e a quais interesses estão ligadas, além de evidenciar de que forma, estas, modificam as ações no interior da escola. Um dos exemplos dados pela autora é exatamente a criação do FUNDEF em 1996, pelo governo brasileiro, induzido por uma prioridade que o Banco Mundial atribuía à educação básica, entendida como o curso de 1ª a 8ª série.

Este feito elucida, portanto a sintonia existente entre as políticas implementadas no Brasil com as políticas do Banco Mundial, como estratégia para obter novos financiamentos.

Assim, fica claro para nós algo que temos discutido neste estudo, a saber, o impacto causado pelo FUNDEF à educação infantil. Além da ausência de recursos e investimentos neste nível de ensino, a partir da criação do fundo, o que vimos foi uma mudança significativa nas práticas cotidianas no interior da escola, tal como Silva sinaliza em seus estudos, na medida em que houve uma antecipação da escolarização com o ingresso das crianças de 5 anos no ensino fundamental, e conseqüentemente, das crianças de 3 anos na pré-escola, encurtando a permanência da criança na creche.

As pesquisas em educação infantil, e em especial, as que se referem às crianças de 0 a 3 anos, vem buscando arduamente discutir a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia da educação infantil, pedagogia esta que garanta *“o direito à infância sem a antecipação da escolaridade do ensino fundamental; um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação; o respeito aos direitos fundamentais das crianças; a otimização das condições e dos recursos para que se possa implantar redes de qualidade em todo o país.”* (Faria, 1999, p.75), enfim, que respeite a especificidade da infância, que valorize o brincar e todas as dimensões humanas, e que compreenda a criança como um sujeito de direitos.

Desta forma, implementar essa antecipação, faz cair por terra as grandes conquistas alcançadas até aqui, como por exemplo, esse reconhecimento da educação infantil como diferente do ensino fundamental, o qual caracteriza-se por um modelo de educação escolar, seriada e fragmentada em disciplinas.

A educação infantil tendo como pressuposto o binômio cuidar e educar, está alicerçada na compreensão de que a aprendizagem se dá por meio de ações e vivências; da interação com o outro, mediados pela cultura, de forma contextualizada e significativa, permitindo assim que a criança construa seu conhecimento numa rede de relações.

A tarefa de educar a criança pequena é compreendida como uma ação compartilhada com a família, ou seja, numa relação de parceria, e a creche de acordo com Oliveira (2002), deve constituir-se como,

“um espaço onde sejam organizadas condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas numa atmosfera de autonomia e cooperação ... constituindo-se como sujeitos únicos e históricos.” (p.49)

Desconsiderar, portanto essas conquistas, torna evidente que decisões políticas desta natureza estão atreladas muito mais a interesses de ordem sócio-econômicas, do que efetivamente aos de ordem pedagógica, negando toda a produção intelectual da área.

Desta forma, quando Silva afirma que o cotidiano da escola está permeado por estas ações e decisões, as quais por sua vez, são determinadas pelos acordos políticos, entre os governos e o Banco Mundial, passamos a enxergar alguns aspectos importantes em relação a nosso objeto, os Planos de Desenvolvimento da Unidade das creches.

II.II. A Legislação vigente.

No capítulo anterior, reconstruímos a trajetória histórica da implementação da creche e de programas para a educação infantil no Brasil, a fim de compreendermos as raízes da situação atualmente configurada no panorama nacional.

Neste processo, evidencia-se um movimento lento de mudança na compreensão sobre esta etapa da educação, ou seja, é recente a compreensão da educação infantil enquanto um direito, não só da mãe trabalhadora, mas também e especialmente da criança. Ao longo da história, percebemos que nem sempre foi assim, inicialmente este serviço foi concebido enquanto um “favor”, e fortemente marcado por um modelo assistencialista e segregador.

A mudança deste panorama se deu por conta de lutas constantes, protagonizadas por professores, intelectuais, órgãos colegiados e grupos organizados, que pressionando o poder público, efetivaram na legislação algumas de suas aspirações.

Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A grande conquista foi uma evolução clara das leis que regem esta etapa da educação, entre elas destacamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a mais recente, e sobre a qual nos deteremos com maior atenção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Constituição Federal de 1988, representa um marco histórico para a consolidação dos direitos na educação infantil. Elaborada num processo transitório do regime militar para a democracia, essa lei se caracteriza pela participação popular e de movimentos sociais organizados em sua elaboração, que se deu num

processo de constantes discussões. De forma geral, o documento imprime uma visão de democratização da sociedade e do acesso aos serviços públicos.

A grande contribuição da Constituição em relação à educação infantil se refere à definição da mesma enquanto um dever do Estado. Isso se expressa no artigo 208 :

- **“Artigo 208** - *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

Desta forma, a Constituição além de estabelecer a educação infantil enquanto dever do Estado, define pela primeira vez o serviço como um direito da criança, e uma opção da família. Isto é sem dúvidas uma grande mudança, visto que até então a criança esteve sempre em segundo plano, em detrimento do direito da mãe, em especial da mãe trabalhadora. Estabelece-se, portanto, um novo *status* da criança no plano da sociedade.

Esta definição da educação infantil enquanto dever do Estado, gerou um movimento de desenvolvimento de políticas públicas para a área, a fim de, garantir o serviço à eminente demanda nesta faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

Este novo panorama da criança enquanto sujeito de direitos mobiliza a discussão em torno da criança em diversos setores sociais, o que culmina em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e o Adolescente.

O ECA, como é normalmente chamado, reafirma o dever do Estado em relação à educação infantil, tal como na Constituição Federal. Na realidade, o Estatuto é a regulamentação do artigo 227 da Constituição, que estabelece a criança e o adolescente como prioridades nacionais.

O Estatuto pela primeira vez na história estabelece legalmente a criança e o adolescente como sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento, ou seja, os define enquanto diferentes do adulto. É importante ressaltar essa diferença, pois conforme Rosseti-Ferreira (2001) *“eles não possuem o mesmo conhecimento sobre a dinâmica e o funcionamento da sociedade e de suas instituições, além de não terem o mesmo poder de negociação, de organização e de reivindicação de*

seus direitos” (p.184). Sendo assim, a definição destes direitos se concretiza somente no ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente representa muito mais do que um instrumento legal, na medida em que estabelece um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas para a infância e adolescência e punição para o não cumprimento das disposições da lei. Com isto, o ECA visa também coibir iniciativas que violem os direitos da criança.

Este novo *status* da criança enquanto sujeito de direitos, significou na verdade, um novo olhar, uma nova compreensão em torno deste sujeito; em especial, a compreensão de seu direito de viver plenamente a infância enquanto etapa específica da vida, o direito de brincar, de imaginar, de ser cuidada, enfim de ser criança. De acordo com Rosseti-Ferreira (2001) “*significa dizer que são portanto, atores de seu próprio desenvolvimento*” (p.184), ou seja, sujeitos capazes de participar ativamente, interferir, questionar, enfim, ter vez e voz dentro dos programas e propostas a eles destinados.

As duas leis que foram discutidas até agora constroem um novo panorama, o de valorização da criança de forma integral; panorama este que deve ser considerado para a elaboração de políticas públicas, propostas e planos político pedagógicos, na medida em que representam uma nova forma de olhar a criança, o que implica na criação de novas perspectivas para educação e cuidado das mesmas. Segundo Rosseti-Ferreira (2001) “*não são apenas novas leis: são novos valores, novos rumos, novas bases teóricas e filosóficas, novos conhecimentos e relacionamentos, e um desafio para a pesquisa e a prática.*” (p.185)

A Constituição Federal estabelece no artigo 22, que é competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; tais disposições sobre a educação são efetivadas portanto numa lei específica, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB, como comumente é chamada. Devido às grandes mudanças que esta lei impõe ao cenário educacional, nos deteremos a ela com maior atenção.

A referida lei tem como finalidade criar as normas e diretrizes para a regulamentação da educação, a fim de garantir os direitos da criança,

assegurados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ressaltando a integração entre cuidado e educação. Tais aspectos, que ao longo da história da educação infantil foram considerados como antagônicos, são agora compreendidos dentro do universo das especificidades da criança de 0 a 6 anos, os quais foram revelados e discutidos pelas pesquisas realizadas na última década, e são portanto, resignificados e incorporados no texto da lei como indissociáveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até ser promulgada em 1996, passou por um processo de embates, onde o projeto inicial, amplamente discutido por educadores, legisladores e movimentos sociais, foi abandonado e substituído para ser implementado de maneira antidemocrática por um projeto discutido somente no âmbito do legislativo.

Segundo Brzezinski (1997) *“oito anos de trama legislativa e ingerência do Executivo conseguiram descaracterizar o primeiro anteprojeto da LDB defendido pelos educadores”* (p.9). Buscaremos refletir sobre este processo a seguir.

Conforme a autora, a partir da Conferência Brasileira de Educação de 1986, iniciou-se um movimento de discussão e elaboração dos princípios que subsidiariam a Constituinte Nacional, com relação às políticas educacionais. Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, foram definidos como eixos para a LDB,

“a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional, que de um lado assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal, e de outro, propiciasse a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social”. (p.9)

Este eixo norteou a elaboração do anteprojeto, o qual foi defendido pelo movimento social denominado Fórum em Defesa da Escola Pública. O texto do projeto, foi transformado em texto possível na Câmara dos Deputados em maio de 1993, num processo de intensas negociações, processo este definido por

Florestan Fernandes (apud Brzezinski, 1997) como de “*conciliação aberta*”, ou seja, de real transparência sobre os temas decisivos, sobre as diretrizes e bases da educação, que dissiparam qualquer dúvida ou desconfiança.

O anteprojeto dos educadores foi abandonado e substituído pelo anteprojeto do senador Darcy Ribeiro, elaborado sem a participação dos órgãos sociais instituídos, e apresentado em 1992, mediante ao que Florestan Fernandes define como “*conciliação oculta*” (apud Brzezinski, 1997) com o Executivo, ou seja, num processo que esconde as concessões que fazem aos privilegiados, em termos de hegemonia ideológica, de subalternização dos oprimidos e de exclusão dos humildes.

Importante ressaltar, conforme Pereira (1997), que o movimento social, representado pelo conjunto de entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve um papel importante na luta pela manutenção dos direitos educacionais para a população, enquanto grupos conservadores mobilizavam – se para impedir as mudanças progressistas em curso. Ainda de acordo com a autora, este movimento contou com uma interferência direta do Poder Executivo, com o intuito de adequar a lei à política neoliberal do governo.

Política essa, que no campo educacional se manifesta enquanto uma definição de critérios e finalidades gerados no âmbito empresarial, como cita Pereira (1997) “*adaptabilidade, ajuste de mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade, e outros.*” (p.94), o que significa impor à educação pressupostos da produção ao invés de pressupostos voltados à formação e emancipação, que são verdadeiramente os focos da prática educativa.

Essa adequação representa enfim, uma forma de enxugamento do Estado em relação à educação, na medida em que, as propostas do anteprojeto inicial que definiam com propriedade e ampliavam as responsabilidades do Estado, na versão final do texto se reduzem a disposições *genéricas* e *indefinidas*, abrindo assim, a possibilidade de interpretações diversas, e da mesma forma, de fuga do cumprimento dos deveres.

A que se reconhecer, no entanto, que a lei avança em vários aspectos, trazendo mudanças significativas, e até mesmo mantendo algumas conquistas

resultantes dos movimentos sociais em torno da discussão do anteprojeto inicial, em especial no que se refere à educação infantil.

Podemos apontar, como um destes avanços:

* “**Artigo 21** – *A educação escolar compõe-se de :*

I – Educação Básica. Formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.”

Neste artigo, vemos que a educação infantil passa a ser parte integrante da educação básica. Esta é também uma mudança significativa, na medida em que atribui o caráter educativo a esta etapa. Até então havia uma indefinição quanto a isto, ficando sob a responsabilidade de diferentes órgãos a organização e as deliberações sobre a educação infantil; em alguns casos ficava ligada ao setor de assistência social, em outros ao setor de saúde, em outros ao bem estar social; após a promulgação da lei isto se define, ficando, portanto, a cargo das secretarias de educação a deliberação sobre a educação infantil. Dispõe ainda no:

* “ **Artigo 29** – *A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”*

Neste artigo vemos manifesta, a compreensão da criança enquanto ser integral, com necessidades e características específicas, e a ação da escola enquanto uma ação compartilhada com a família e a comunidade, o que indica uma necessidade eminente de trabalho em parceria e abertura da escola às famílias.

No que se refere à organização e estruturação vemos na seqüência,

* “ **Artigo 30** – *A educação infantil será oferecida:*

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

II. em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”

Este artigo ganha importância quando analisado comparativamente ao similar na lei anterior, a 5.692/71, onde estava disposto que *“os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”*. Vemos que havia uma indefinição quanto à especificidade da idade, bem como da instituição a qual deveria se responsabilizar por esta etapa da educação. Quando a lei anterior possibilita uma abertura às *“instituições equivalentes”*, acaba descaracterizando o aspecto educacional do serviço.

Neste sentido é um ganho para a educação infantil tal definição na nova lei, na medida em que exigiu uma organização dos sistemas de ensino no sentido de adequarem-se para atendimento da demanda, embora na maioria dos casos, este ainda seja insuficiente.

E o artigo, que para nós neste momento é o de maior importância, devido ao nosso objeto de estudo nesta pesquisa, é o artigo 12, o qual dispõe:

* **“Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de :**

I. – elaborar e executar sua proposta pedagógica,”

Este é sem dúvida um grande diferencial, afinal, é determinante na história das políticas educacionais a imposição do Estado quanto à definição de currículos e planos políticos e pedagógicos.

Até meados da década de 90, a comunidade escolar estava privada desta participação; apenas executando planos elaborados pelas secretarias estaduais, ou órgãos federais. Na década de 80, no entanto, existiam escolas, professores e movimentos sociais de esquerda, que buscavam por meio de sua luta pedagógica a conquista do direito de voz no processo de construção dos projetos pedagógicos de suas instituições, mas configuravam-se como atos isolados.

A possibilidade da gestão “autônoma” do plano político-pedagógico da escola, portanto, é recente e foi efetivada somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através do artigo 12 acima mencionado.

A LDB, enfim, inaugura um novo panorama no final da década de 90, deliberando que a responsabilidade da elaboração das propostas pedagógicas é da escola em parceria com as famílias.

Interessante observar, no entanto que, embora nas últimas décadas, alguns direitos em relação à educação infantil tenham sido conquistados e legitimados pela Constituição Federal de 1988 e pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nenhuma destas leis, estabelece quais as fontes de financiamento da Educação Infantil.

A primeira iniciativa no sentido de afirmar a necessidade de investimento na educação infantil, e sugerir um percentual a ser destinado a este nível de ensino, aparece no Plano Nacional de Educação.

II.III. Dados sobre a Educação Infantil

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo é estabelecer diretrizes, metas e objetivos para todos os níveis e modalidades de ensino, por um período de 10 anos.

De acordo com os dados da UNESCO, publicados no livro “Fontes para a Educação Infantil”, no que se refere à Educação Infantil, o PNE que foi promulgado em 2001, estabelece como meta atender no prazo de cinco anos, portanto, até 2006, 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% das de 0 a 3 anos. Em 2011, o índice deve chegar a 80% e 50% respectivamente.

O Plano exige a colaboração entre os setores de educação, saúde e assistência, no sentido de que se estabeleça uma política integrada e determina a efetiva inclusão das creches no sistema nacional de estatísticas educacionais; outra meta importante é a de assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais, 10% (dos 25%) das verbas de manutenção e

desenvolvimento do ensino sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil. Interessante observar a palavra prioritariamente, ao invés de exclusivamente por exemplo, ou seja, ainda há espaço para que esta verba não seja destinada efetivamente a este nível de ensino.

O PNE prevê também um programa de formação dos profissionais de Educação Infantil em nível superior; a meta é que em dez anos, todos os dirigentes de creches e pré-escolas e 70% dos professores tenham tal formação.

Aos profissionais já em serviço, o Plano prevê um prazo de três anos para execução de um programa de formação em serviço, para profissionais da Educação Infantil e pessoal auxiliar, a cargo dos municípios; neste caso o PNE exige colaboração da União e recomenda articulação com instituições de ensino superior e com os Estados.⁸

Para maior compreensão do significado destas metas, recorreremos à análise de dados referentes à educação infantil na última década, os quais traduzem qual a demanda existente nesta faixa etária (0 a 6 anos), além do panorama do atendimento educacional a elas destinado.

Por meio destes dados buscaremos ainda discutir de que forma as políticas públicas para a educação infantil tem evoluído ou não na última década, e como este é ainda um desafio posto aos governantes, seja na implementação de programas que atendam à demanda da faixa etária, seja na formação adequada dos profissionais. Com estas pesquisas podemos compreender o panorama estadual e nacional, o qual nos auxiliará na compreensão do panorama do município investigado.

Os dados mais atualizados sobre este panorama são os apurados nas seguintes pesquisas: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio de 1999; Censo Demográfico de 2000 e Censo Escolar de 2001.

Segundo o Censo Demográfico de 2000, o número de crianças de 0 a 6 anos no Brasil é o seguinte:

⁸ UNESCO, “Fontes para a Educação Infantil”. p.36

Tabela 1

Brasil : População residente e população de zero a seis anos, por grandes regiões

Região	População (a)	População de 0 a 6 (b)	Porcentagem (b/a) x 100
Norte	12.900.704	2.306.485	17,9 %
Nordeste	47.741.711	7.156.174	15,0 %
Sudeste	72.412.411	8.899.076	12,3 %
Sul	25.107.616	3.160.302	12,6 %
Centro-Oeste	11.636.728	1.619.376	13,9 %
TOTAL	169.799.170	23.141.413	13,6 %

Fonte: UNESCO, “Os Serviços para a Criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas”.

Segundo dados do Censo, apresentados na tabela, o número de crianças de 0 a 6 anos é de 23.141.413, representando 13,6% da população brasileira, no mesmo documento consta ainda que destes 13,6% , as crianças de 0 a 3 anos representam 7,6 % e as de 4 a 6 anos representam 6,0 % dos habitantes, o que é bastante significativo e já indica uma necessidade eminente de planejamento de políticas públicas e investimento para atendimento da demanda.

Diante do percentual apresentado, cabe investigar de que forma estas crianças estão ou não sendo atendidas pelos serviços educativos, pois o que vimos ao longo da história foram iniciativas que atendiam parcialmente a demanda, e as iniciativas de democratização do atendimento se deram sem investimento necessário.

Sendo assim a seguir analisaremos um demonstrativo, o qual nos fornece os indicadores de matrículas em creches e pré-escolas, onde poderemos observar o percentual destas crianças em idade de 0 a 6 anos, que efetivamente estão na educação infantil.

Tabela 2

Brasil : Matrícula em educação infantil, por grandes regiões (2001)

Região	Matrícula (2001)		
	Creche	Pré - Escola	Total
Norte	57.843	363.086	420.929
Nordeste	288.189	1.471.615	1.759.804
Sudeste	473.189	2.127.265	2.600.454
Sul	210.047	587.897	797.944
Centro-Oeste	64.079	268.940	333.019
TOTAL	1.093.347	4.818.803	5.912.150

Fonte: UNESCO, "Os Serviços para a Criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas".

Os dados indicam, portanto que somadas as matrículas em creche e pré-escola, registram-se no Brasil, em 2001, 5.912.150, sendo 1.093.347 em creches e 4.818.803 em pré-escolas. A fonte documental revela ainda que considerando as faixas de idade, as matrículas na educação infantil estão assim distribuídas: 853.056 crianças de 0 a 3 anos; 4.604.396 de 4 a 6 anos e 454.698 com 7 anos ou mais.

O número total de matrículas chama a atenção, pois comparado ao número do total de crianças nesta faixa de idade no Brasil, é alarmante constatar que aproximadamente 17 milhões de crianças não são atendidas pela educação infantil, seja em creches, seja em pré-escolas, o que demonstra uma insuficiência de atendimento diante da demanda de crianças.

Vejamos essas informações com mais clareza na próxima tabela.

Tabela 3**Brasil: Taxas de atendimento educacional à criança de zero a seis anos - 1999**

Tipo de atendimento	Renda mensal per capta em salários mínimos (SM)						
	0 a ½ SM	Mais de ½ a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 SM	Total
Zero a três anos							
Creche/ Pré escola	5,90	7,18	10,55	15,14	21,84	32,51	9,15
Quatro a seis anos							
Creche/ Pré escola	42,47	50,47	59,52	68,96	76,21	81,48	52,00
Ensino Fundamental	8,33	8,30	7,49	7,43	7,93	9,27	8,14
Total	50,80	58,77	67,01	76,38	84,15	90,76	60,14
Zero a seis anos							
Creche/ Pré escola	22,13	26,16	32,05	39,04	46,78	54,97	28,13
Ensino Fundamental	3,70	3,64	3,29	3,33	3,64	4,25	3,60
Total	25,83	29,80	35,34	42,57	50,42	59,23	31,74

Fonte: UNESCO, "Os Serviços para a Criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas".

A tabela construída a partir de dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), revela portanto, que o percentual de freqüência em creche e pré-escola das crianças de 0 a 3 anos de idade é de 9,2 % , e para a faixa de 4 a 6 anos o percentual de freqüência é de 52,1 % . Importante ressaltar com isto, que embora as conquistas recentes tenham se efetivado enquanto leis, o direito à educação infantil, em especial à creche não foi concretizado efetivamente.

Sendo assim, relacionando os dados sobre a situação da educação infantil no Brasil hoje às metas propostas pelo PNE, observamos que o objetivo do plano seria de triplicar o atendimento em creches em seis anos, no entanto restam apenas mais 2 anos para serem cumpridas, fica difícil acreditar que serão possíveis.

Em relação à formação dos profissionais, o quando é o seguinte :

Tabela 4

Proporção de funções docentes da educação infantil por grau de formação – Brasil e grandes regiões – 2001

Educação Infantil	Total de docentes	Grau de Formação			
		Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
Brasil	352.706	3,2	6,8	69,2	20,8
% Urbana	100,0	2,0	4,4	68,9	24,7
% Rural	100,0	8,4	17,1	70,5	4,0
Norte	26.568	4,2	11,1	81,0	3,7
Nordeste	120.041	5,1	11,2	76,5	7,1
Sudeste	137.085	1,4	2,6	63,1	32,9
Sul	49.217	3,3	6,3	63,0	27,5
Centro-Oeste	19.795	2,1	4,8	66,7	26,4

Fonte: UNESCO, “Os Serviços para a Criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas”.

Os dados revelam, que a maior parte dos professores atuantes na educação infantil tem formação em nível médio, e neste estão incluídos os cursos de magistério ou não (pois a pesquisa não especifica isso), no entanto, existe um percentual significativo de professores que tem como formação apenas o ensino

fundamental completo ou não, o que demanda realmente uma organização por parte dos municípios de um programa de formação em serviço, afinal tais profissionais já estão atuando, e deverão enquadrar-se na determinação do PNE no prazo previsto.

III. Os Planos de Desenvolvimento da Unidade de duas creches municipais de Jundiaí: avanços e retrocessos.

III.I. O Sistema Municipal de Jundiaí: contextualizando a realidade investigada.

O município de Jundiaí está situado entre Campinas e São Paulo, segundo censo de 2000, possui 323 mil habitantes.⁹

Uma breve história da educação em Jundiaí

As primeiras informações sobre educação pública em Jundiaí aparecem em 1894, no final do século XIX. Retomando algumas reflexões apresentadas no início deste estudo, é importante destacar que o período referido corresponde à Proclamação da República, a qual traz consigo a prioridade da instalação e expansão de um sistema público de ensino.

Desta forma, vemos o ideário republicano expresso na cidade quando em 1894 o governo estadual de São Paulo autoriza o projeto e construção do “Grupo Escolar de Jundiahy”. O mesmo foi inaugurado em 1896 e denominado Grupo Escolar Coronel Siqueira de Moraes, funcionando até 1977, quando o prédio foi transformado em Biblioteca Municipal.

De acordo com Carvalho,

“na estratégia republicana de reprodução de um modelo escolar, o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida e o método intuitivo, a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar. Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo

⁹ Informações sobre a história, situação econômica e cultural do município, bem como os dados estatísticos do último censo, podem ser consultados no site oficial do município : www.jundiai.sp.gov.br

prédio, sob uma única direção com métodos pedagógicos modernos” (2000, p. 226).

Assim, a instalação de um Grupo Escolar na cidade, representou sua inserção no panorama almejado de criação de um sistema público de ensino. Sua expansão se deu nos primeiros anos do século XX, quando foi criado o segundo Grupo Escolar, denominado Grupo Escolar Conde de Parnaíba.

O sistema de ensino público paulista se organizou de acordo com Carvalho (2000), nas duas primeiras décadas republicanas, e uma das estratégias para a afirmação do modelo proposto era a adequada formação dos professores, a qual se dava na Escola Normal. Na cidade de Jundiaí, da mesma forma vemos essa preocupação na medida em que encontramos registros de que em 1928 funcionava a Escola Normal Livre de Jundiahy.

Em 1930 a cidade possuía um Departamento Municipal de Educação e suas ações estavam voltadas principalmente ao ensino profissional e técnico. Apenas em 1946, foi entregue ao município o primeiro estabelecimento de educação voltado ao atendimento de crianças de 3 a 12 anos. O Parque Infantil Prefeito Aníbal Marcondes, atendia os alunos em horário fora das aulas regulares, com reforço escolar e com atividades recreativas e desportivas.

Este foi o único estabelecimento com esta finalidade até 1970, quando foram inauguradas mais quatro unidades semelhantes a esta.

Em 1971, é criada no município a Secretaria Municipal de Educação, a qual passa a gerir a educação pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos, com o objetivo de preparar as crianças para o ensino fundamental. Em 1975, as turmas do Parque Infantil foram totalmente extintas.

Na década de 1980 houve um crescimento na oferta de vagas no município, devido à forte pressão da comunidade. Aliada à oferta de vagas, o município passa a desenvolver um processo de incorporação de novas teorias como a Piagetiana, por exemplo, a qual passa a fundamentar toda a proposta pedagógica do município do final da década de 1980 até os dias atuais.

Na década de 1990, a secretaria implanta uma proposta pedagógica subsidiada pela teoria construtivista, causando grande impacto no interior das escolas, nas relações de ensino e aprendizagem, e na própria gestão da escola.

Em 1996, o município foi um dos primeiros a efetivar a municipalização do Ensino Fundamental sendo responsável pelo atendimento de 1ª a 4ª série, o qual foi concluído em 1999, com 100% das escolas municipalizadas.

Em 1997 foi aprovado pela Câmara Municipal o Estatuto do Magistério e Plano de Carreira, o qual criou uma jornada única de 30 horas semanais, as quais incorporam 5 horas destinadas a reuniões pedagógicas e programas de capacitação.

Em 1998, foi inaugurado o Centro de Formação e Capacitação Permanente do Pessoal do Magistério Professor Paulo Freire, o qual centraliza os programas de capacitação do município, inclusive de merendeiras, pois conta com uma cozinha experimental e oito mini-cozinhas para os estudos. No centro são oferecidos cursos, palestras e workshops diversos desde informática até formação política.

Hoje a rede municipal de ensino é composta por 105 escolas, das quais 19 são destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade. Entre educação infantil e ensino fundamental o sistema atende atualmente cerca de 18.000 alunos, e tem aproximadamente 1.400 professores.¹⁰

¹⁰ Fontes consultadas:

PRADO, Iara G.A. (coord.) *“Jundiahy: porta para a educação”*. Jundiaí, SP: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2004.

Revista Expo Municipal *“A História de Jundiaí”*. Jundiaí, SP: Calíope Editora, Janeiro de 2000, 2ª edição.

As creches pesquisadas.

Para a realização deste trabalho foram selecionadas duas creches da rede municipal de Jundiaí, para análise e estudo comparativo.

A primeira creche, a qual será categorizada neste estudo como Creche A¹¹, está localizada na área central da cidade e tem capacidade para atendimento de 120 crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, em horário integral. A creche atende crianças de vários bairros da cidade e também crianças de cidades vizinhas como Várzea Paulista, Campo Limpo, Cabreúva e Cajamar.

Não há, nos planos de 2000 a 2002, um panorama sócio-econômico de sua clientela, e o único dado que consta no PDU de 2002, é que *“mais de 90 % das mães de nossas crianças atuam no mercado de trabalho”*. (Anexo III)

Funciona com instalações adaptadas em um prédio tombado pelo patrimônio histórico do município, e isto traz algumas dificuldades para o cotidiano da unidade escolar, conforme é descrito no PDU 2002,

“Enfrentamos problemas com a acústica do prédio que é muito ruim devido ao estilo de construção... o barulho é ainda maior pelo fluxo de trânsito de carros e pelo ponto de ônibus localizado em frente à creche.” (Anexo III)

Em outro trecho complementam,

“Outra preocupação são as escadas que dificultam o transporte dos bebês, temos funcionárias com problemas de coluna e dores localizadas...a construção de rampas resolveria facilmente o problema”. (Anexo III)

Esta creche, por localizar-se na área central da cidade, inicialmente foi destinada a atender filhos de funcionários da prefeitura municipal, e portanto no imaginário social se constituiu como uma boa creche devido à clientela que atendia, um nítido preconceito com as crianças filhas de pais economicamente menos favorecidos, como se fossem elas, as crianças culpadas por uma má qualidade da educação. Com o passar dos anos e o aumento da demanda por creche, essa “exclusividade” foi rompida, estando a creche aberta a toda a

¹¹ As categorias utilizadas tem como finalidade preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, os quais como já esclarecemos nos concederam sua autorização nos Termos de Consentimento.

comunidade. É hoje a creche com a maior lista de espera por vagas do município, cerca de 180 crianças em espera, e é muito procurada pelo fácil acesso.

A segunda creche que compõe este estudo, a qual será categorizada como Creche B está localizada num bairro rural na periferia da cidade e tem capacidade para o atendimento de 50 crianças, também de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, em horário integral.

Inicialmente a igreja do bairro ofereceu um galpão para acolher as crianças até a creche ser construída. O terreno onde a creche foi construída foi doado pelos donos de uma granja instalada no bairro, e a construção foi realizada com a ajuda de toda a comunidade, que contribuía com o que podia, e em 1975 a creche foi terminada.

Inicialmente atendia os filhos dos funcionários da granja do bairro e também demais crianças carentes da região. A creche era gerida pelos funcionários que se organizavam para angariar fundos para sua manutenção, além de doações. Em 1988, a prefeitura assumiu e integrou essa creche de bairro ao sistema municipal de educação. Esse relato histórico é feito por uma pajem da creche, e está registrado no PDU de 2002 da unidade.

Funciona num prédio construído dentro do projeto arquitetônico das creches de Jundiaí, isto é, existe um modelo padrão de estrutura física para creches públicas na cidade, onde são contemplados os diferentes ambientes para as crianças, tirando exceções das poucas creches adaptadas em outras construções, a maioria das creches da cidade tem a mesma estrutura física interna, variando de tamanho, de acordo com o número de crianças que a instituição atende.

Conforme registrado no documento do PDU de 2002, a visão a respeito do espaço físico da creche é muito positiva: *“na parte externa há um excelente espaço com quiosque, horta, cobertura com diversos brinquedos, e também um parque, tanque de areia e área verde”*. (Anexo VI)

Em outro trecho, complementam, *“a parte interna é bem clara e arejada ... toda a comunidade está bastante satisfeita com o resultado da recente reforma”*. (Anexo VI)

Assim como na Creche A, em nenhum dos PDUs desta unidade de ensino constam as características sócio-econômicas da clientela.

Importante destacar aqui nossa opção por essas duas creches, primeiramente, a idéia de fazer um paralelo entre uma creche “grande” e uma creche “pequena”, nos possibilitará entre outras coisas, discutir o que uma ou outra estrutura possibilita ou impede no trabalho cotidiano; nos possibilitará analisar quais as semelhanças e quais as diferenças do trabalho dentro de um mesmo sistema, porém em realidades diferentes, e por fim, como se organizam as equipes de trabalho nestas dimensões distintas.

Outro aspecto relevante é o fato de uma das creches estar localizada na região central da cidade e outra num bairro rural. Essa diferença de localização nos permitirá discutir em especial a participação e integração da comunidade e da família no cotidiano escolar possibilitada ou dificultada pela localização e características da clientela atendida, podendo assim, ampliar a compreensão sobre a relação escola-comunidade.

III.II. Os Planos de Desenvolvimento da Unidade das creches: o que nos revelam os documentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como vimos anteriormente, regulamenta a gestão democrática da escola pública como ícone de uma nova compreensão em torno da educação e das relações no interior da escola; decorrência disto é o artigo 12, da referida lei, citado na introdução deste trabalho, o qual institui a necessidade de cada escola elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Na realidade investigada, o impacto causado pela inovação do artigo 12 da LDB de 1996, levou à publicação no ano de 1998 do “Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí” e do “Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí”.

Os referidos documentos se inserem num processo de reestruturação dos documentos legais do município por parte do prefeito eleito em 1996, o qual cria o Sistema Municipal de Ensino, e implementa uma série de modificações na estrutura e organização do mesmo, dentre elas, a criação da jornada única para os professores; estabelecimento de programa de capacitação continuada e permanente; a elaboração do currículo do Ensino Fundamental; e a busca da consolidação do currículo da Educação Infantil.

A apresentação do documento, assinada pelo prefeito Dr. Miguel Haddad e por seu secretário de educação Professor Oswaldo José Fernandes, afirma que “*a democratização da escola pública não será conquistada apenas com a oferta de vagas, é necessário garantir a permanência com qualidade*”. Isso indica, ao menos no discurso, uma intenção em romper no município de Jundiaí com a perspectiva das últimas décadas, onde o processo de democratização da escola pública garantiu o acesso, sem, no entanto, garantir a permanência.

Nos deteremos aqui em especial, ao Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí, pois o referido documento regulamenta a construção dos Planos de Desenvolvimento das Unidades (PDU),

os quais são nosso objeto de estudo neste trabalho, caracterizando e estabelecendo os princípios que os regem.

O regimento está dividido em seis partes sendo elas: **I.** Disposição preliminar e Caracterização, Natureza, Fins e Cursos das Escolas Municipais de Ensino Básico de Jundiaí; **II.** Organização Administrativa; **III.** Direitos e deveres dos participantes do processo educativo; **IV.** Organização Didática; **V.** Organização Disciplinar; **VI.** Disposições Gerais e Transitórias.

Nosso objeto de estudo se insere no item IV acima exposto, ou seja, na Organização Didática, da qual além do documento, fazem parte ainda: o currículo; critérios de agrupamento de alunos; processo de avaliação; promoção e retenção; atualização de performances; reuniões pedagógicas, além do próprio Plano de Desenvolvimento da Unidade.

Por meio deste documento, a Secretaria Municipal de Educação, estabelece, portanto, normas e diretrizes para a construção dos Planos, os quais devem ser compostos pelo que definem como os “4 anéis : 1. Área sócio-administrativa; 2. Área Física; 3. Área pedagógica da Unidade; 4. Área pedagógica do Professor.” (p.53-54). Para cada um destes anéis, foram definidos subtemas a serem contemplados na escrita do Plano, e que servem segundo o documento como orientação para elaboração do mesmo.

Interessante observar inicialmente como o caráter pedagógico do Plano se elucida, ou seja, como este fica evidente ao serem estabelecidos os anéis que balizam a estrutura do documento; no entanto, nenhum dos anéis contempla a dimensão política do Plano, isto nos leva a duas possibilidades, a primeira é a de que essa dimensão esteja inserida em uma das outras, ou, a de que não reconhecem, nem se conscientizam sobre o papel político da educação infantil. Isto nos chama a atenção, pois segundo Veiga,

“o projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a

realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.” (1998, p.11-12)

Para esta reflexão, primeiramente retomaremos, as disposições do regimento, a fim de compreendermos a abrangência de cada um dos 4 anéis, citados anteriormente.

O primeiro anel “*Área sócio-administrativa*”, se refere à relação da escola com a comunidade e seu nível de inserção junto a ela, o potencial de recursos humanos apontando a situação atual e a ser dimensionada; o segundo “*Área física*”, visa uma avaliação do grau de otimização do equipamento junto à comunidade, da interação e importância que atribuem a ele, além de ser o espaço para registro das ações das instituições auxiliares como APM, Conselho de Escola, etc.; o terceiro anel “*Área pedagógica da unidade*”, tem uma escrita confusa, citaremos aqui, tal como aparece no documento e comentaremos depois, abrange “a visão participativa do diretor, a função catalisadora da unidade, capacitação, o engajamento dos trabalhadores da unidade, papel criador da escola, resgate da cidadania, construtivismo como processo, teoria e prática, dimensionar após ampla discussão com a comunidade, a proposta para o ano letivo, operar a questão macro do processo educacional, plano tático-estratégico no que tange à consolidação da proposta pedagógica, considerar experiências acumuladas, estabelecer mecanismos para detectar performances previstas e não alcançadas”; e o quarto e último anel “*Área pedagógica do professor*”, estabelece diretrizes a serem consideradas pelo professor na confecção de seu planejamento, como por exemplo, considerar as experiências acumuladas dos alunos, considerar seu plano uma proposta aberta, socializar informações possibilitando assim a homogeneização de linguagem dos docentes, investir no construtivismo, fazer com que o plano de curso do professor possa interagir permanentemente com a comunidade e a unidade escolar, entre outros. (p.54-55)

A citação acima, embora longa, nos parece de grande importância, na medida em que é esta organização, esta estrutura, que compõe os planos aqui estudados, ou seja, cada um deles tem como ponto de partida e também como ponto de referência estas diretrizes.

Nossa primeira consideração se refere à própria divisão que fazem dos diferentes aspectos inerentes a este processo de planejamento, ou seja, aquilo que consideram pertencente ou não a cada um dos itens, em especial à questão da relação da escola com a comunidade, que é inserida como parte da área sócio-administrativa. De acordo com Spósito (2001),

“A abertura dos muros escolares deve estar acompanhada de uma nova proposta pedagógica, um novo modelo ... que na medida em que esteja calcado numa concepção genuinamente democrática do processo educativo, pressuporá uma ampla participação para que se torne factível e real, e será construído a partir de um projeto coletivo que não possa mais ser gestado sem a presença efetiva de todos os protagonistas: professores, alunos, pais, e demais forças sociais”. (p.55)

Desta forma, e também por tudo que estamos discutindo neste estudo, a relação entre escola e comunidade é parte da área pedagógica, afinal, se é nesta área onde devem aparecer as propostas, as ações, as idéias e as diferentes vozes, é aí que a comunidade deveria estar inserida; no entanto da forma como foi agrupada pode ser um indício de que não passa de uma burocratização, uma consideração sistemática para constar no documento.

Outro aspecto interessante é, que as organizações auxiliares, as quais configuram-se como oportunidades efetivas de participação da comunidade na gestão e no processo decisório, como por exemplo, a APM, o Conselho de Escola, também ficam “perdidas” nesta divisão, sendo encaixados na área física, não sendo, portanto nem parte da área administrativa, o que poderia indicar uma visão de administração compartilhada, e nem da pedagógica.

A área pedagógica é a mais curiosa. Em seus subitens existem: definições do que viria a ser essa área; tópicos a serem avaliados na realidade da unidade escolar; objetivos da área pedagógica, e definições do que seria planejar. O pedagógico pode ser, e é tudo isto em última instância, porém, deve haver uma coerência ideológica, se pensamos nela como um princípio norteador de cada uma destas compreensões, porém, a nosso ver isso não acontece.

Alguns itens como “a função catalisadora da unidade”, “teoria e prática”, ou ainda “o papel criador da escola” e “resgate da cidadania”, podem ser entendidos como grandes questões a serem discutidas com o coletivo da escola, a fim de que estes possam, refletir sobre a própria prática com as crianças, ampliar sua compreensão sobre a educação, projetar ações compartilhadas, indo além dos muros da escola, numa perspectiva de considerá-la no contexto em que se insere, isto nos revelaria uma visão do plano como um articulador e fruto da reflexão coletiva.

No entanto, dentro das mesmas orientações existe um item que define a área como “plano tático-estratégico no que tange à consolidação da proposta pedagógica”, o que nos leva a outra visão, a saber, de um plano direcionador, estratégico, fechado, capaz de prever e considerar de forma linear e objetiva os resultados esperados, e o mais curioso é que um outro item diz que a proposta de trabalho para o ano letivo deve ser dimensionada “após ampla discussão com a comunidade”; ou seja, talvez a comunidade possa até ser chamada a “discutir” a proposta, mas esta se configurará como um plano tático-estratégico.

Assim, essas duas compreensões se mesclam, se confundem, tornando as orientações contraditórias e tais contradições aparecem também em outros artigos do Regimento.

No Art. 92, parágrafo 2º, por exemplo, o qual dispõe que “*O Plano de Desenvolvimento da Unidade deve ser produto do trabalho coletivo, envolvendo todos os trabalhadores da unidade e da comunidade.*”(p.52), há uma visão de abertura à coletividade, à gestão democrática, ao envolvimento de todos no processo de construção de um documento aberto e dinâmico. Já no Art. 96, está disposto que “*O calendário da unidade é um instrumento do Plano de Desenvolvimento da Unidade que deve indicar com precisão as atividades a serem desenvolvidas e a época (dia, mês e ano) de sua realização...*” (p.53), entendemos que o planejamento é sem dúvidas um instrumento fundamental para a organização do trabalho, mas na medida em que o compreendemos como norteador, como uma proposta aberta e dinâmica, é preciso ter clareza de que haver mudanças, e que não é possível prever tudo, ainda mais “*com precisão*”; é

preciso evidenciar que a escola não é como a fábrica, que na linha de produção tem tudo programado para chegar a um produto final. Achar que isso é possível num plano anual, significa aplicar na escola a conhecida idéia de que “tempo é dinheiro”, e portanto, ele deve estar circunscrito, mensurado, organizado, para que não seja desperdiçado e conseqüentemente não se perca o dinheiro investido nos financiamentos da educação.

Nos Planos encontramos essa organização do tempo de diversas formas, o tempo coletivo aparece em forma de calendário anual de atividades, e em descrições detalhadas inclusive com horários da rotina diária de cada um dos grupos; o tempo individual das merendeiras, serventes e também da diretora aparecem em forma de tabela, lista ou relatório, indicando com detalhes seus afazeres diários.

Essa forma de organizar o tempo, não é neutra, não é feita aleatoriamente, ao contrário, ela se faz a partir de um pressuposto, a partir de idéias e valores priorizados em detrimento de outros, além do que, essa subdivisão do tempo é algo próprio da instituição escolar, de acordo com Viñao Frago (1996),

“el tiempo escolar no es, un simple esquema formal o una estructura neutra, sino una sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar, un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender... esta ‘conciencia omnipresente del tiempo’ de un tiempo siempre regulado y ocupado, lineal, ascendente y segmentado es una de las características de la institución escolar”
(p.176)

Dentre outras coisas, portanto, o tempo e sua organização são elementos que compõe a cultura escolar, fazendo parte de um modelo histórico de instituição dedicada aos processos de ensino e aprendizagem, e que permeiam as relações que se estabelecem no interior das escolas. O funcionamento de uma instituição

exige planejamento, exige um modo de organização que implica em escolhas, as quais estão ligadas a uma concepção de escola, de educação, de ensino, de aprendizagem, desta forma, nada está ou é por acaso, sempre há um pressuposto embasando ações, práticas e idéias.

Além do tempo, um outro exemplo de elemento da cultura escolar que pode evidenciar tais aspectos, segundo Viñao Frago (1996), é o espaço escolar, “*el análisis histórico de las modalidades de organización y disposición de personas y objetos en el aula, muestra su relación con el sistema o método pedagógico seguidos*” (p.175), ou seja, mais do que aquilo que se propaga nos discursos ou nos documentos, é preciso saber “ler” essas mensagens, presentes nas formas e usos do espaço escolar, nas relações humanas, nas resistências e concessões, pois embora não estejam declaradas, estão ali presentes, e se manifestam de diferentes formas para cada um dos sujeitos que interagem neste espaço tão complexo.

Importante ressaltar que é fundamental estarmos atentos a estes fatores, visto que os mesmos podem nos revelar idéias e concepções que subsidiam e embasam as práticas cotidianas.

Assim, nosso olhar para os documentos e os dados coletados, será tal como Viñao Frago (1996) propõe que seja o papel do historiador, “*el historiador debe situarse frente a las fuentes, frente a su tema, en posiciones diferentes, no excluyentes sino relacionadas, o sea, complementarias*” (p.181), tendo clareza de que existem vários pontos de vista para uma mesma realidade ou fato, ou seja, para compreender com maior profundidade uma realidade tão complexa, é preciso considerar como cada um dos sujeitos vê o fenômeno pesquisado.

Em nosso caso, buscaremos isso na medida em que analisaremos os depoimentos de cada um dos sujeitos, professores, diretores, pajens, merendeiras e serventes, a fim de captar as diferentes perspectivas da construção dos Planos de Desenvolvimento da Unidade.

Os Planos de Desenvolvimento da Unidade: participação, relação com a comunidade e objetivos.

Uma das questões mais apontadas seja no Regimento, seja na apresentação dos próprios planos, é a participação coletiva na construção do documento e o envolvimento da comunidade no processo. No Regimento isto aparece como uma diretriz, como uma necessidade, e nos planos escritos isto aparece como fato consolidado.

Buscaremos aqui, traçar um panorama daquilo que os documentos apontam, e posteriormente cruzaremos estas informações com os depoimentos coletados nas entrevistas pessoais.

Quando falamos de participação coletiva, estamos falando de gestão democrática, ou seja, um processo de tomada de decisões onde todos os envolvidos participam, opinam, discutem e efetivamente decidem.

Retomaremos com Williams (1969), primeiramente a questão da democracia. Segundo o autor, existiram três fases distintas ao longo da história inglesa, as quais permearam as atitudes e opiniões acerca da democracia,

“a primeira fase correspondeu à preocupação com a ameaça que a supremacia popular representava para os valores que a minoria representava: preocupação que se acentuava com a suspeita geral que suscitava o poder das novas massas. A esta fase, sucedeu a tendência muito diversa, na qual a tônica veio a recair sobre a idéia de comunidade, de sociedade orgânica, em contraposição à ética e prática individualistas dominantes. Na terceira fase já no século atual, ressurgiram os novos temores iniciais, no contexto particular que veio a ser chamado de democracia de massas.” (p.306)

Interessante observar nas colocações de Williams, que a idéia de democracia não é algo estanque, com um sentido único, ao contrário, o que percebemos é que seu significado e sua compreensão são frutos do processo histórico, ou seja, estão estritamente ligados aos diferentes momentos e contextos históricos. Mas o que podemos inferir é que a idéia de democracia, está aliada à idéia de uma ameaça à ordem vigente.

Ao discutir o termo “massa”, Williams aponta que esta palavra inicialmente foi criada para definir a “população”, a concentração ou agregação dos trabalhadores, suas relações de trabalho e a produção em larga escala. É um termo pejorativo e carregado de preconceito, o qual visa subjugar o outro. No entanto segundo ele, não há massa, mas sim maneiras de ver o outro como massa; na maioria das vezes massa é sempre o outro, não eu, porém nos esquecemos que também somos a todo o momento massificados de alguma forma.

A expressão “*democracia de massa*” representa uma forma de torná-la algo indesejável. Para Williams existem dois aspectos a serem considerados, os primeiros é a educação, pois em geral educa-se para servir, para se submeter, e o outro é a comunicação, a qual sempre foi utilizada como instrumento para impor modelos e condutas.

Segundo o autor “*quase todos os tipos de líder parecem temer os processos de discussão e decisão pela maioria, na prática os programas em geral são podados e reduzidos a puros aspectos formais*” (p.324), ou seja, é quase que inerente ao processo a sensação de insegurança de líderes ou gestores, frente à maioria. Isto pode gerar várias reações desde a revolta, até a apatia como forma de resistência.

Desta forma, nos parece que provavelmente existem duas situações distintas para impedir o processo democrático, a primeira é a postura realmente autoritária, que embora propague a necessidade da democracia, a impede de ser implementada; e a segunda é a ausência de uma formação, desde a mais tenra idade, seja pela escola, ou pelos mecanismos e instituições sociais, da consciência crítica e postura política.

Passemos à investigação dos documentos. Tomemos inicialmente a questão da participação da coletividade da unidade escolar na construção do documento.

Em relação à creche A, no PDU de 2000 não há nenhuma referência. No de 2001, há um registro de uma “pesquisa” realizada nos meses de fevereiro e março daquele ano com as pajens, merendeiras e serventes, sobre seu trabalho com as crianças e as colegas de trabalho; a escrita mescla sugestões, críticas, metas, tanto em relação à criança quanto em relação ao ambiente de trabalho e não estão registradas as questões que foram propostas, nem quem as elaborou.

É o único registro, e é na realidade um depoimento das opiniões sobre as relações interpessoais na unidade, existem outros tópicos no documento, como por exemplo “Prioridades para 2001”, “Expectativas para 2001”, mas não há nenhuma menção ou indício no texto que nos permita saber da participação da coletividade nestas decisões.

No plano de 2002, na introdução do documento é feita uma analogia do ano letivo como uma viagem, na qual, toda a equipe (direção, pais, professoras, funcionárias, alunos e membros da comunidade) é responsável para que a viagem seja bem sucedida, sendo necessário que passageiros e tripulantes definam juntos onde querem chegar.

Interessante; inicialmente, chamou-nos a atenção à imagem da viagem, ou seja, como algo que você planeja, porém, não sabe bem como vai se dar, pois existem os imprevistos, as mudanças de planos, os desvios, o replanejamento em busca de um destino, assim, há uma meta a ser alcançada, porém, não há uma clareza absoluta de como isso se dará. Interessante também que, todos definem juntos onde querem chegar, assim pensando na discussão e decisão coletiva.

No entanto há algo que nos fez atentar, quando afirmam que “*passageiros e tripulantes definem onde querem chegar*”, na verdade paramos um pouco nestas duas palavras “passageiros” e “tripulantes”, tomando a imagem, tal como o texto nos leva a compreender, pensemos realmente numa situação de viagem, enquanto tripulantes, estamos a frente da organização, da decisão, da ação efetiva; já enquanto passageiros, em geral, ficamos ali sentadinhos, olhando pela

janela, vendo a paisagem passar. E é aí que nos perguntamos então, quem são os tripulantes? Quem são os passageiros? Será que realmente todos definiram juntos onde pretendiam chegar?

No documento há uma página reservada ao “Depoimento das Educadoras”, onde falam sobre o relacionamento entre si no dia-a-dia da rotina escolar, e apontam algumas críticas em relação ao prédio, e ao próprio horário de trabalho. Há também um depoimento das merendeiras, as quais descrevem brevemente sua rotina de trabalho. Nos demais tópicos do documento não há menção à participação.

A construção coletiva do Plano, não é, e sabemos disso, uma tarefa simples. O que vemos até aqui são registros de depoimentos, mas não encontramos até agora, indícios de um processo decisório coletivo. De acordo com Spósito (2001), a implementação da gestão democrática *“poderá ser permeada por avanços e recuos, existirão dificuldades nessa interação, e será preciso romper com práticas enraizadas”*.(p.56), talvez essa seja a grande questão, a capacidade de romper com antigos modelos de gestão e de práticas que como vimos, já estão cristalizadas e fazem parte de uma cultura da escola.

Em relação à creche B, no plano de 2000, há um registro dos “Princípios” que devem reger a unidade, ali está relatado que o mesmo é fruto de respostas dadas em um questionário e posteriores debates, porém não está detalhado quem participou deste processo.

No documento de 2001, na justificativa do Plano, há uma menção à necessidade de envolvimento e conhecimento de todos que atuam na unidade escolar: profissionais, pais e comunidade. Neste plano, para cada profissional da unidade foram estabelecidas metas e ações, e uma das metas para os funcionários é *“participar na tomada de decisões com relação às atividades promovidas pela unidade”*. Isto nos parece bastante inovador, na medida em que aparece no plano escrito a questão da tomada de decisão, algo antes restrito ao gestor da escola. Resta, porém analisar, a partir dos depoimentos, se o que está disposto no plano, foi implementado ou não.

No Plano de 2002, na justificativa do documento aparece, já no primeiro parágrafo, que o mesmo foi elaborado coletivamente, e que traz um pouco de cada um dos integrantes da comunidade escolar. Explicita a compreensão de que o plano está em um processo constante de construção e revisão. No entanto apresenta os mesmos “Princípios”, constantes no documento de 2000, sem nenhuma alteração, assim, questionamos até que ponto este documento está em constante construção? Não seria constante reprodução? A segunda opção é a mais provável, pois em outro tópico do documento, “Escolha de valores”, encontramos o mesmo texto apresentado no plano de 2000, sem alteração.

Alguns textos apresentados são assinados como colaboração de educadoras, ou merendeiras, ou serventes. Isto nos leva também a questionar que, se alguns estão assinados, isto foi feito para marcar efetivamente uma contribuição, e os que não estão assinados então, quem escreveu? Se a participação fosse um pressuposto inerente ao processo, haveria necessidade desse crédito explícito? Nossa resposta é não, na verdade, evidenciar essa participação é sem dúvidas um indício de que estes foram os únicos momentos em que contribuíram com algo, e nos demais não.

Tomemos agora, a relação com a comunidade, este é outro ponto importante. De acordo com Paro (1999), *“se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isto é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular”*.(p.47), ou seja, muitas vezes embora se diga que há iniciativas, mas que os pais não se interessam, é importante investigarmos se a postura, ou a visão desta participação não está na verdade afastando os pais da escola.

No PDU de 2000 da creche A, a relação com a comunidade é classificada como ótima, a creche mostra-se muito aberta e receptiva a seus membros, apontando que os mesmos são bastante participativos e interessados. O texto diz *“os pais gostam muito de conversar sobre seus filhos, o que estão conseguindo*

fazer, as dificuldades que tinham e não tem mais...” e acrescenta ainda “...através de reuniões, palestras, promoções e bazares, dentre outras coisas, nos inserimos na comunidade esclarecendo-os e colocando-os a par da prática pedagógica desta unidade de ensino.”

Vejam, nestas duas colocações fica evidente a visão da escola em relação à família e a comunidade. Na primeira fala, podemos perceber que os assuntos tratados, ou discutidos com a família se referem sempre à criança e sua aprendizagem, o que tradicionalmente é a prática nas escolas nos diferentes níveis de ensino; em nenhum momento o documento se refere à participação deles num processo complexo de tomada de decisões, ou numa discussão conflituosa. Na segunda fala, se evidencia a posição da escola como senhora do saber, o que também é historicamente uma postura adotada pela escola, ou seja, ela é sempre a certa, a correta, e é quem esclarece, e “coloca a par” do trabalho realizado; ora, se a família e a comunidade participassem efetivamente do processo educativo, certamente conheceriam com muita clareza o trabalho realizado.

Essa tradição histórica é discutida por Cunha (2000), quando afirma que *“no século XIX, a instituição familiar era caracterizada como em permanente estado de mau funcionamento, era dada como incompetente, incapaz, sem qualidade para educar crianças. Fazia-se urgente inseri-las nos padrões de normalidade ... uma das alternativas foi a escola.”* (p.452-453), isto nos mostra que, embora de uma maneira mais branda e menos declarada, essa visão ainda permeia a compreensão da escola em relação à família, legitimando-a como lugar da não educação.

No Plano de 2001, o que há é o estabelecimento de metas a serem atingidas, entre elas a de compartilhar com as famílias a função educativa estabelecendo critérios educativos comuns. Não há registro da participação dos pais na construção do documento, eles são somente alvo de propostas, e uma delas por sinal nos chamou a atenção, é a que diz que uma das tarefas em relação à família é *“oferecer modelos de intervenção e relacionamentos com as crianças”*; mais uma vez, nos parece que a escola se vê como um modelo

verdadeiro a ser seguido, provavelmente pré julgando a atitude dos pais como incorreta.

No documento de 2002, há a menção a uma reunião realizada para a elaboração do PDU, porém não há registro do que foi discutido ou mesmo da contribuição das famílias e da comunidade. Há também uma relação de ações, atividades, projetos e eventos a serem realizados no intuito de aproximar a escola das famílias e da comunidade. Este é, conforme registrado no documento, o maior objetivo das ações. Não são encontrados depoimentos, falas, ou qualquer registro em nenhum dos demais tópicos.

Na creche B, no PDU de 2000, há um registro bastante interessante sobre a participação dos pais na elaboração do documento. Segundo consta os pais foram convidados a participar tanto por escrito, quanto pessoalmente.

Nos questionários escritos foi perguntado: o que mudou na vida de seu filho estar na creche? O trabalho realizado por todos da unidade foi de qualidade? Por que? O que seu filho aprendeu na creche? O que você acha que poderia ter sido trabalhado com seu filho e não foi? Quais suas sugestões para que no ano 2000 possamos fazer um trabalho melhor? De 1 a 10 qual sua nota para o nosso trabalho?

As respostas estão registradas no documento, mas algumas coisas nos chamam atenção; a primeira refere-se à quantidade de respostas em cada uma das questões, o número oscila bastante entre elas e todas têm quantidades diferentes, em uma, por exemplo, há 3 respostas e em outra há 23, e não existe nenhuma indicação se os entrevistados eventualmente não responderam, ou se suas respostas foram omitidas. Outro aspecto interessante que se remete ao anterior é que todas as respostas contidas no documento são positivas e favoráveis ao trabalho desenvolvido, e aí voltamos a questionar, pois existem duas possibilidades, ou realmente a avaliação feita foi bastante favorável, ou as respostas negativas ou críticas contínuas foram omitidas.

Nossa compreensão é a de que, esta iniciativa foi uma avaliação pelos pais, do trabalho desenvolvido na unidade escolar, e que não podemos considerá-

la como uma participação efetiva, pois nenhuma questão fundamental foi colocada em pauta para discussão, análise ou decisão.

Já na reunião onde compareceram pessoalmente as questões debatidas foram: como é a comunidade local e quais as sugestões para integrá-la à escola? O que a escola ensina? O que deveria ensinar? O que é cuidar? O que é educar? A escola deve cuidar ou educar?

Não há registro de quantos pais compareceram, e algumas respostas estão registradas. A nosso ver o objetivo da reunião era a discussão sobre a proposta da escola, e a diferença entre cuidar e educar, a fim de analisar a compreensão dos pais sobre isso. Tal como no questionário escrito não foi proposta uma discussão sobre o PDU, sua função e importância para a escola e a comunidade, o que seria fundamental já que as duas iniciativas visavam a participação deles na construção do documento.

Há ainda uma terceira iniciativa registrada, referente a um encontro promovido entre membros da comunidade, a escola distribuiu 20 convites aproximadamente e compareceram três pessoas. Além das questões propostas no encontro anterior, neste foi discutida a finalidade do encontro, bem como o que é o PDU.

Nos registros da discussão constam impressões do grupo sobre a comunidade e sugestões de como poderia acontecer uma maior integração. Segundo eles, a comunidade é acomodada e pouco participativa, e atribuem isso à falta de uma SAB (Sociedade Amigos do Bairro), e que, portanto a comunidade deveria ser convocada com insistência para que participassem. Sugeriram a realização de um evento com a fundadora da creche, que é uma pessoa muito conhecida no bairro, sugeriram também a elaboração de um questionário para ser distribuído no bairro, a fim de conhecer as expectativas da comunidade, além da confecção de um jornal abrindo espaço para recados e informações. Sobre o PDU nada foi registrado.

No Plano de 2001, há uma reflexão sobre a importância da relação da escola com a família e a comunidade. Há uma caracterização das famílias atendidas, como sendo de classe média baixa, em geral são agricultores ou

empregadas domésticas. A comunidade é definida como “pouco participativa e crítica”, mas reconhece e valoriza a escola.

Segundo consta essa relação se estabelece por meio de reuniões, palestras, encontros, oficinas, passeios, festas, entre outros.

Não há depoimentos ou registros de qualquer participação das famílias ou da comunidade na construção do documento. Outra questão importante, referente à continuidade e consideração dos planos anteriores, é o fato de que não é mencionado em nenhum momento a concretização ou não, e a justificativa para isto, das propostas feitas no plano anterior pela comunidade nas reuniões na escola, o que nos dá a impressão de que os encontros, ou mesmo os questionários aplicados foram apenas figurativos, sem uma real implementação das poucas sugestões dadas.

No estabelecimento das metas e ações para com a comunidade aparece “*a participação dos pais e da comunidade em tomadas de decisões da unidade em espaços abertos para este fim*”, interessante observar o quão contraditória é essa afirmação, pois, na mesma medida em que estabelece como meta a participação dos pais e comunidade na tomada de decisões, deixa claro que isto acontecerá “em espaços abertos para este fim”, ou seja, acontecerá quando lhes for permitido decidir, quando deixarem que eles decidam, e certamente não serão eles que definirão ou escolherão quando isso acontecerá, pelo contrário, mais uma vez estarão simplesmente submetidos à deliberação de outros.

No Plano de 2002, há também uma reflexão sobre a importância da relação entre a escola, a família e a comunidade, e segundo consta foi realizada uma reunião em março para discussão da proposta pedagógica da unidade. Não há registros das discussões ocorridas neste encontro, somente é relatado de maneira genérica que todos estão satisfeitos com o atendimento.

Neste plano são apontadas ações bastante claras para o envolvimento da comunidade e família, mas todas elas prevêm uma participação quase “contemplativa” do trabalho realizado. Por exemplo, uma das ações nos pareceu interessante, que é convidar familiares e membros da comunidade para participarem das reuniões semanais do grupo, no entanto, o objetivo desta ação

segundo o plano é para que se possa esclarecê-los sobre a filosofia e a concepção do trabalho na creche; desta forma não estarão ali para opinar, discutir, decidir, serão somente informados.

Isso se evidencia também em outra ação que seria a de enviar carta aberta aos pais para que “tomem ciência” dos trabalhos realizados, ou seja, é algo absolutamente externo a eles (pais e comunidade), e serão apenas comunicados.

Desta forma, o que podemos observar nos documentos escritos é uma ausência das vozes destes sujeitos, e que embora sejam considerados nas propostas, nas metas e ações, estas são elaboradas por outros, não por eles próprios.

Como temos discutido neste estudo, é fundamental que a escola compreenda a importância e a necessidade dessa relação com a família e a comunidade, integrando-as efetivamente no processo decisório, dentro da gestão democrática da escola.

Quanto aos objetivos descritos nos planos, nas duas creches, eles são uma reprodução dos objetivos propostos pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RECNEI).

O Referencial é composto por três volumes: I- Introdutório; II- Formação Pessoal e Social e III- Conhecimento do Mundo, e foi publicado em 1998 sendo distribuído para todo o Brasil como referência curricular para a educação infantil.

Foi editada uma “versão preliminar” início de 1998, a qual foi distribuída a aproximadamente 700 profissionais da área de educação infantil, para que emitissem pareceres acerca da mesma.

A maior observação em relação ao documento pelos pareceristas, foi a de que, embora destinado às crianças pequenas, ele se estruturava pelo viés do ensino fundamental, pois tratava a educação infantil como ensino, na medida em que organizava conteúdos, objetivos e orientações didáticas. Esta organização contrariava um avanço conquistado, onde educação e cuidado já eram compreendidos como indissociáveis no contexto educativo, e isto não significava ensino.

Sobre a concepção de criança, ainda de acordo com os pareceristas, havia a predominância de uma visão abstrata e reducionista, sendo ela compreendida apenas como aluno, descaracterizando outra conquista que era a da compreensão da criança como sujeito de direitos. Entre outras observações, destacamos ainda a de que o documento está alicerçado fortemente pela teoria psicológica cognitivista piagetiana, ficando, em segundo plano, questões históricas e sociais (Cerisara, 1999).

No geral o que se observou, é que poderia haver uma maior articulação com os documentos elaborados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC)¹², os quais tem na década de 1990, significaram *“um real avanço nas relações entre esta e representantes dos centros de produção de conhecimento no encaminhamento de uma Política da Educação Infantil”*. (Cerisara, 1999, p.39).

Os cadernos da COEDI tinham um caráter de construção coletiva, consolidada por um processo de constante discussão, e isto agregaria outra qualidade ao RECNEI, já que este, tinha um caráter de elaboração realizada por um grupo fechado e restrito.

Os pareceres discutiram, portanto, estes aspectos e sugeriam caminhos, mudanças e alternativas e foram encaminhados ao MEC. Após a publicação final em 1998, o que se viu, é que algumas alterações foram feitas, mas sem um processo mais amplo de discussão.

Na medida em que mantém o modelo educacional, o que se vê é uma tentativa de encaixar, ou aproximar as especificidades da criança de 0 a 6 anos, numa proposta que é pensada para as crianças maiores. Por outro lado, as crianças na medida em que participam das relações sociais, interagem com o outro, se apropriam do mundo à sua volta, e este não um processo somente psicológico, mas social, cultural e histórico. (Kuhlmann Jr., 1999)

¹² Dentre eles destacamos os cadernos da COEDI : “Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil”(1998); “Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise” (1996) ; “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995); “Educação Infantil no Brasil: Situação Atual”(1994); “Por uma Política de Formação o Profissional de Educação Infantil” (1994); e “Política de Educação Infantil” (1993). (Cerisara, 1999, p.39)

Assim, uma proposta curricular para a educação infantil, deve priorizar a especificidade da criança pequena, reconhecendo-a como diferente do adulto, como sujeito de direitos, e a infância como uma etapa do desenvolvimento humano que tem características próprias; deve romper com os modelos historicamente instituídos, os quais faziam do assistencialismo uma proposta educacional específica para a infância pobre, visando a submissão tanto das crianças como de suas famílias; deve tomar a criança como ponto de partida para a elaboração de propostas, reconhecendo a relação com a família, a brincadeira, a fantasia, como aspectos inerentes à dimensão pedagógica; e deve estruturar-se a partir do papel de cuidar e educar de forma indissociável.

A caracterização da instituição de educação infantil como instituição de cuidado e educação, foi inspirada na expressão inglesa “educare”, que significa essas duas coisas, mantendo uma unidade entre elas, na medida em que um só termo corresponde a este significado.

No RECNEI, embora reconhecida a necessidade de serem considerados de forma integrada, os mesmos aparecem em tópicos separados, um para o educar e outro para o cuidar.

O documento ainda apresenta temas como espaço físico e recursos, organização do tempo, parceria com as famílias, espaço para formação continuada, mas tudo de uma forma bastante superficial, sem maior contextualização e discussão.

O Referencial se apóia numa estrutura organizada por idades 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, e estabelece o que chamam de “âmbitos de experiências”: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, e estes por sua vez, são constituídos pelo que definem como “eixos de trabalho”: Identidade e autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

Para cada um dos eixos de trabalho são propostos como já mencionamos acima, conteúdos, objetivos e orientações didáticas, reafirmando um modelo escolar, e no documento introdutório são propostos os objetivos gerais da educação infantil, a saber, para 0 a 6 anos. Estes, são citados nos PDUs das

creches, sem nenhuma modificação, aproximação ou adaptação à realidade, são apenas reproduzidos tal como no RECNEI, sem nem ao menos uma ressalva ao fato de atenderem crianças de 0 a 3 anos somente.

Na creche B, há um tópico denominado “A escolha de valores”, os quais foram também estabelecidos a partir dos objetivos gerais propostos pelo RCNEI.

Quando perguntamos quais as fontes utilizadas para a construção do PDU, os cinco materiais mais citados foram na seqüência : RECNEI, Revista Avisa-lá, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Revista Pátio. O único assinalado por todas foi o Referencial, indicando assim que este foi o pano de fundo na concepção do plano.

III.III. Uma análise das entrevistas.

Para compreensão do processo de construção destas propostas pedagógicas, vimos a necessidade de considerar o documento escrito, os PDUs de 2000, 2001 e 2002 das duas creches, e ir além, buscar as vozes daqueles que participaram deste processo, para que a partir do diálogo entre o documento escrito e a fala dos atores, possamos, parafraseando Le Goff, desmontar o monumento que constitui cada documento.

Nosso intuito é também o de revelar se os professores, pajens, merendeiras e serventes, participaram deste processo como sujeitos, ou ficaram à margem do processo decisório. Essa é para nós uma grande questão dentro do trabalho, afinal, nos revelará se o modelo da gestão democrática se concretizou, ou não.

Como já explicitamos anteriormente, foram selecionadas duas creches dentro do sistema municipal, nas quais conseguimos cópias de seus planos escritos e realizamos entrevistas com todos os integrantes da equipe escolar. As entrevistas foram realizadas por meio de questionário escrito, os quais constam nos anexos deste trabalho.

Sobre o instrumento de coleta de dados, ressaltamos que, cada um deles possibilitam algumas coisas, e impedem outras. Temos clareza que uma entrevista pessoal, com depoimento oral, permite ao pesquisador além do aprofundamento, captar as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura, os silêncios e as dúvidas do entrevistado (Lüdke, 1986); por outro lado, é necessário trabalhar com um pequeno número de entrevistados, para que se possa realizar uma análise satisfatória do material coletado.

Desta forma, na medida em que o instrumento selecionado atuaria como complemento aos documentos escritos, e diante da quantidade de sujeitos a serem entrevistados, nossa escolha foi pela entrevista escrita. Isto nos permitiu contemplar um universo de aproximadamente 30 sujeitos pesquisados, sem desconsiderar ninguém.

Na entrevista das diretoras e professoras, ao invés de agrupar em blocos as questões relativas ao mesmo tema, as mesmas foram distribuídas ao longo da entrevista em posições distintas, para que assim, no momento da análise pudéssemos confrontar suas respostas, buscando semelhanças ou incoerências.

Importante neste momento esclarecer uma questão. Um dos pontos centrais deste trabalho é a discussão sobre a gestão democrática da escola, e a participação efetiva dos membros da equipe escolar, dos pais e da comunidade externa à escola no processo de decisão sobre o trabalho realizado nestas unidades de ensino. Embora tenhamos contemplado nas entrevistas realizadas os membros da equipe escolar, não contemplamos, porém, a família e a comunidade externa; suas vozes e contribuições buscaremos apenas nos documentos escritos.

Essa opção foi feita, estritamente pela questão tempo, pois uma pesquisa de mestrado tem um tempo pequeno para que se desenvolva uma abordagem qualitativa com tantos sujeitos. Uma investigação que colhesse o depoimento da comunidade demandaria acompanhar reuniões de pais, localizá-los em diferentes dias e horários, além de termos um volume grande de material coletado para tabulação e análise, visto que sem incluir a família e a comunidade, já tínhamos,

como veremos abaixo 29 sujeitos entrevistados. Queremos assim justificar, o fato de não contarmos com as falas, argumentos e impressões destes sujeitos.

Portanto, foram entrevistadas nas duas creches: 2 diretoras, 1 vice-diretora, 5 professoras, 2 serventes, 2 merendeiras, 17 pajens; totalizando 29 entrevistadas.

No trabalho com os dados coletados é de extrema importância caracterizarmos *quem* está falando, ou seja, quem é esta entrevistada, que perfil ela tem; *de onde* está falando, ou seja, qual sua inserção social; que nos ajuda a compreender o *porquê* está falando, ou seja, nos permite entender suas convicções, sua visão de mundo, pois de acordo com Viñao Frago (1996), “*la confrontación entre la teoría, la legalidad y las prácticas exige, considerar un aspecto que condiciona y es condicionado por ellas, la realidad social externa a la escuela*”.(183), ou seja, embora sejam professoras, diretoras, merendeiras, pajens e serventes, são mulheres, com características determinadas, que as faz compreender sua realidade de formas diferentes.

Para isto, elaboramos inicialmente algumas questões que nos permitiram mapear, em linhas gerais, quem são estas mulheres que hoje se dedicam a educar crianças pequenas.

O primeiro dado relevante apontado pelas entrevistas é o nível de formação das professoras entrevistadas; enquanto o índice nacional, conforme vimos no capítulo anterior, é de um maior número de professores formados em nível médio, na realidade investigada, temos um maior número de professoras formadas em nível superior, ou seja, de 5 entrevistadas, 4 possuem formação superior, o que indica um panorama bastante favorável no sentido de uma maior qualidade do atendimento oferecido, bem como, de esclarecimento sobre o papel do professor, e sua atuação na unidade escolar.

Em relação às diretoras e vice-diretoras, também a realidade investigada conta com profissionais com formação acadêmica em nível superior, sendo que uma das diretoras é titulada como mestre e a outra como especialista, assim como sua vice-diretora.

Quando tomamos as informações referentes à formação das pajens, merendeiras e serventes, o que vemos é que num universo de 21 entrevistadas o panorama é o seguinte:

	Fund. 4º ano	Fund. 8º ano	Ens. Médio	Magistério	Graduação
Pajens, Merendeiras e Serventes	3	7	11	0	0

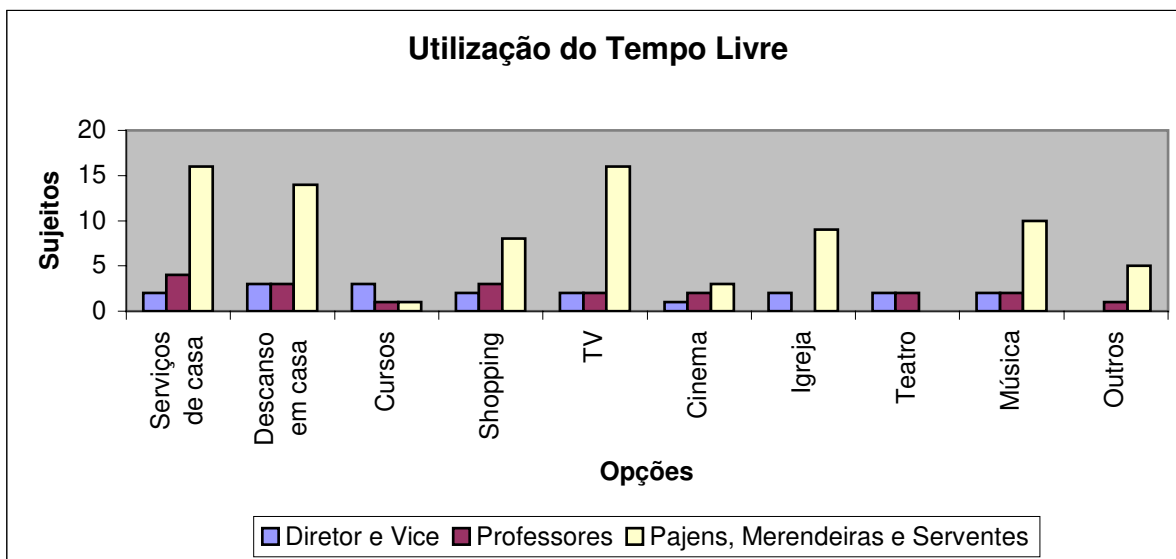
Também em relação a elas, o que temos é um quadro bastante favorável na medida em que temos, praticamente a metade delas formadas em nível médio, o que reflete o panorama que observamos em relação ao Brasil no capítulo anterior. No entanto vemos presente ainda, 3 funcionárias que possuem formação apenas até a 4ª série, o que é preocupante, na medida em que vimos, no capítulo anterior, que de acordo com PNE, até 2007, todas deverão ter formação em cursos superiores.

Comparativamente, percebemos nestas primeiras informações, a relação entre formação e ocupação das funções na hierarquia escolar, ou seja, aquelas com maior formação ocupam cargos hierarquicamente superiores, conseqüentemente com melhores remunerações e as com menor formação, cargos hierarquicamente inferiores, os quais são piores remunerados.

Isto a nosso ver, é já um indicador da inserção social destas mulheres, na medida em que nos permitem observar sua oportunidade de acesso à formação escolar e de que forma hoje isto se reflete em suas vidas profissionais. Aliado a isto, uma outra forma de compreender este aspecto foi por nós investigada a partir das opções relativas à ocupação do tempo livre semanal.

As opções foram apresentadas às entrevistadas, e foi indicado que poderiam assinalar quantas alternativas quisessem. Buscamos elencar, desde opções relativas ao ambiente doméstico envolvendo lazer e trabalho, até opções de lazer e cultura externos a ele.

As respostas são bastante interessantes, e o quadro que temos é o seguinte:



A primeira observação, na verdade é mais uma constatação de uma realidade de grande parte das mulheres inseridas no mercado de trabalho, e se refere ao trabalho doméstico. A grande maioria das professoras, pajens, merendeiras e serventes entrevistadas utiliza o tempo livre com serviços domésticos, conciliando assim as duas tarefas, o trabalho na escola e em casa, isto já é um dado importante, na medida em que, essa atividade, suprime o tempo de lazer, e também de estudo e aperfeiçoamento profissional na medida em que as tarefas domésticas são sempre constantes e preenchem bastante o tempo. Comparativamente, as diretoras foram as que menos assinalaram essa opção, provavelmente pela possibilidade que têm de pagar uma empregada doméstica.

Quando nos voltamos às opções feitas para o lazer, o que observamos é que as alternativas mais assinaladas pelas pajens, merendeiras e serventes são Tv, música e descanso em casa. Se pensarmos no que essas escolhas representam chegamos a várias reflexões, a primeira é que são as financeiramente mais viáveis, ou seja, aquelas que não geram um gasto imediato, revelando que provavelmente são pertencentes a uma classe social economicamente menos favorecida. E a segunda diz respeito ao repertório cultural a que tem acesso, na medida em que tem contato provavelmente, apenas com a grande mídia de rádio e Tv, estando restritas aos modelos e padrões propagados por estes veículos de comunicação.

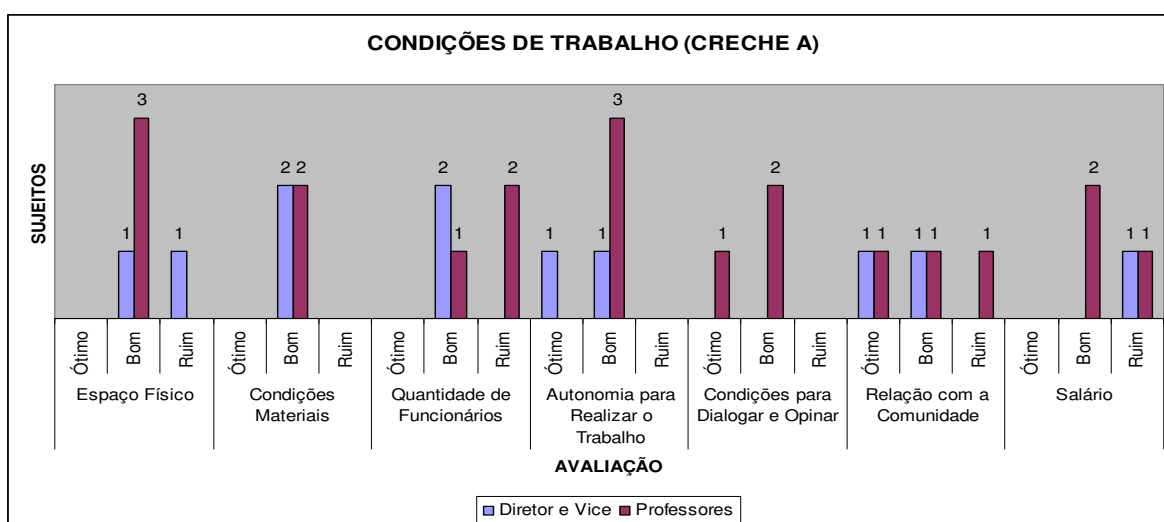
Já em relação às diretoras, as opções de lazer mais assinaladas foram descanso em casa e cursos, e para as professoras descanso em casa e shopping. Interessante a opção cursos, pois foi assinalada por todos os diretores, enquanto das 21 pajens, merendeiras e serventes apenas uma a marcou. Neste caso, nossa leitura é a seguinte, existem provavelmente duas vertentes para explicar o porquê das pajens, merendeiras e serventes não assinalarem esta como uma opção de utilização de seu tempo livre; a primeira pode se relacionar à questão financeira, ou seja, é o custo dos cursos e palestras que as impede de participar, dadas as suas condições sócio-econômicas; a segunda é o não reconhecimento desta necessidade, da importância da continuidade da formação, da capacitação, do crescimento profissional.

Da mesma forma, observamos que o teatro é uma opção de lazer apenas para as diretoras e professoras, não tendo nenhuma pajem, merendeira ou servente assinalado este item. A nosso ver isto pode estar novamente relacionado a dois fatores, o primeiro está ligado às questões financeiras, a uma provável impossibilidade para compra de ingressos, e o segundo, a uma falta de hábito, a uma não cultura de freqüência a estes espaços; ou até mesmo as duas opções juntas, pois a opção cinema, foi assinalada por poucas delas, mas foi assinalada, o que pode significar que, entre um e outro o cinema ainda é mais popular que o teatro.

Enquanto para professoras e diretoras o shopping se configura como uma opção de lazer procurada, para pajens, merendeiras e serventes, comparativamente, a opção mais assinalada foi igreja.

Este panorama nos coloca diante da seguinte realidade, nossos sujeitos são mulheres, que em sua maioria se dividem entre o trabalho na creche e os serviços domésticos; há pelas escolhas feitas, uma diferença de padrão de vida e de inserção social entre diretoras e professoras, das pajens, merendeiras e serventes; estas últimas são pertencentes a uma classe social mais desfavorecida economicamente e tendo aparentemente pouco acesso aos bens culturais, o que certamente se reflete no trabalho cotidiano e nas próprias relações que se estabelecem no interior da escola.

Na entrevista realizada, foi solicitado às diretoras e professoras que avaliassem suas condições de trabalho, tais como, salário, infra-estrutura e também aspectos de relação interpessoal e autonomia, classificando-os como ótimo, bom, ruim ou indiferente. Como nenhuma das entrevistadas assinalou indiferente em nenhuma das questões, retiramos essa opção nos gráficos demonstrativos abaixo. Na Creche A, entrevistamos uma diretora, uma vice-diretora e 3 professoras. Importante destacar que na questão sobre as condições materiais uma das professoras não respondeu; e na questão sobre o salário a vice-diretora não respondeu. O panorama foi este:



Se tomarmos inicialmente os itens que obtiveram como respostas somente “bom” e “ótimo”, é possível estabelecer que nesta unidade de ensino, existe uma possibilidade bastante favorável de diálogo e autonomia para realização do trabalho, o que a nosso ver pode ser um indício do exercício da gestão democrática, afinal, as professoras também classificaram assim, o que pode demonstrar uma abertura ao diálogo por parte da direção da escola.

As condições materiais disponíveis foram avaliadas como “boas” por quase todas as entrevistadas e apenas uma professora não respondeu, isso pode indicar um respaldo e investimento do município ou mesmo, uma gestão satisfatória dos recursos da escola, o que poderemos analisar com maior detalhe mais a frente quando discutirmos a questão das verbas.

Se tomarmos agora, os itens que receberam como avaliação somente “bom” e “ruim”, temos a quantidade de funcionários, o espaço físico e o salário. O espaço físico da unidade, como relatamos no início deste capítulo, é um espaço adaptado, o qual apresenta dificuldades para o andamento da rotina diária, visto que possui obstáculos físicos, como escadas, por exemplo, que prejudicam a locomoção das crianças, em especial os bebês; apesar disso, as professoras o classificaram como “bom”, o que pode significar que, embora hajam estas dificuldades, elas não impedem seu trabalho.

Mais problemático que o espaço físico é a quantidade de funcionários apontada como “ruim”, pela maioria das professoras, e como “boa” para a diretora e a vice. Essa diferença, a nosso ver, pode se dar pelo fato de que é a professora no dia-a-dia, que enfrenta a dificuldade da falta de funcionários e pessoal de apoio, é ela que se vê impedida ou sobrecarregada, e isto não só na execução de suas tarefas relacionadas ao trabalho.

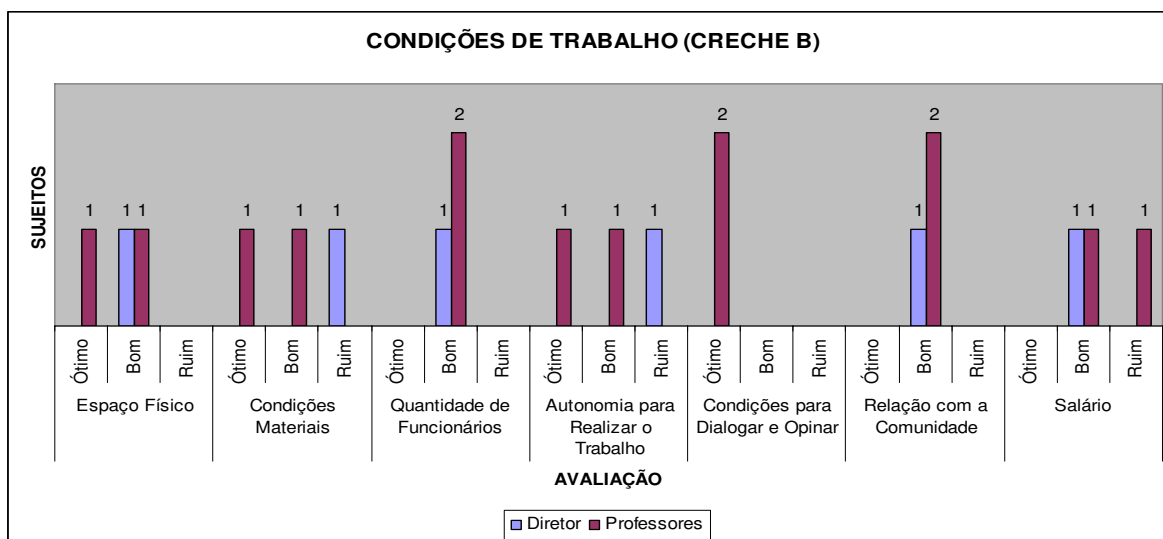
Já a diretora, por mais que se intere do cotidiano, está ocupada com as atribuições próprias de sua função e parece considerar essa questão muito mais numa perspectiva numérica, calculando a proporção de adultos por criança, do que pelas situações reais de execução da rotina e das dificuldades por esta imposta.

A questão mais interessante, no entanto, é sobre a relação com a comunidade, pois assim como recebeu avaliação “ótimo”, recebeu também avaliação “ruim”. Comparativamente, foi avaliada em maior quantidade com “bom” e “ótimo”, mas nos parece reveladora esta avaliação, visto que há uma distância grande entre “ruim” e “ótimo”; assim existem duas possibilidades, a primeira é a de que esta relação não seja realmente boa e que somente uma das professoras se sentiu a vontade para reconhecê-la, e as demais, assim como a diretora e vice, não o fizeram; outra hipótese é a de que a relação é realmente boa ou ótima, e esta professora se apoiou em fatos isolados, uma experiência individual, ou situação particular para responder a esta questão.

Na entrevista perguntamos quais as dificuldades enfrentadas nessa relação, e as respostas foram as seguintes: *“Ausência dos pais, não há*

envolvimento” (Professora 1); *“Falta divulgação do trabalho, e interesse por parte da comunidade”* (Professora 2); *“Os nossos alunos são de diversos bairros; a comunidade é comercial e não se interessa pela escola, não se envolvem porque não querem se envolver”* (Professora 3); *“A conscientização da responsabilidade do papel dos pais, falta de conscientização social, falta envolvimento, eles vêem a creche só para deixar a criança”* (Vice-Diretora); *“Envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos”* (Diretora). Interessante como todas elas localizam a dificuldade fora delas, ou nos pais, ou na comunidade externa, nenhuma delas discute a própria responsabilidade ou se vê como parte da dificuldade, parece algo que não lhes diz respeito.

Na creche B, foram entrevistadas uma diretora e duas professoras e foi este o panorama diante das mesmas questões:



Interessante observar que tal como na outra creche, o item condições para dialogar e opinar é avaliado como ótimo pelas duas professoras, o que pode significar uma tendência de abertura ao diálogo, demonstrando uma resignificação das relações de poder no interior da escola, visto que historicamente este espaço muitas vezes foi negado ou restrito aos professores; mais à frente retomaremos esta questão em relação aos projetos pedagógicos escritos especificamente, pois essa abertura pode não significar necessariamente, uma democratização das decisões.

Das demais questões a única avaliada com “bom” e “ótimo” foi a do espaço físico da creche, o mesmo, como já foi descrito anteriormente, realmente é muito agradável, pois a instituição está instalada numa região rural da cidade, e a própria creche tem grande área verde no parque externo e o espaço interno é planejado e organizado para o funcionamento do serviço. Sobre as condições materiais disponíveis, embora as professoras avaliem como “ótimas” e “boas”, a diretora avalia como “ruins”; como na entrevista não foram especificados a quais tipos de materiais se referiam, nossa hipótese é que os recursos referentes à prática pedagógica do professor com as crianças são satisfatórios, dadas as suas respostas, no entanto, recursos que dizem respeito a outros setores da unidade, são insatisfatórios, dada a resposta da diretora.

Na questão sobre a quantidade de funcionários, tanto a diretora, quanto as professoras avaliaram como “boa”. Comparando com a outra creche, este pode ser o primeiro indicador de uma diferença entre a creche pequena e a grande, ou seja, na creche pequena, a distribuição dos funcionários nos grupos é mais satisfatória no desenvolvimento da rotina escolar. Pensamos também que outro fato relevante neste sentido é a questão do espaço físico, ou seja, nesta creche todos avaliaram o espaço físico de forma muito positiva, o que significa que este, não impede ou dificulta o trabalho cotidiano, diferentemente da creche anterior, onde o espaço impõe obstáculos, o que exige mais pessoas para ajudarem a locomover as crianças, por exemplo.

A relação com a comunidade é avaliada como “boa”, o que também pode indicar que uma creche de bairro, que atende as crianças das redondezas, pode, com mais facilidade, estabelecer uma relação mais próxima com as famílias do que a creche maior e central que atende muitas vezes, famílias que moram longe do bairro onde a creche está instalada.

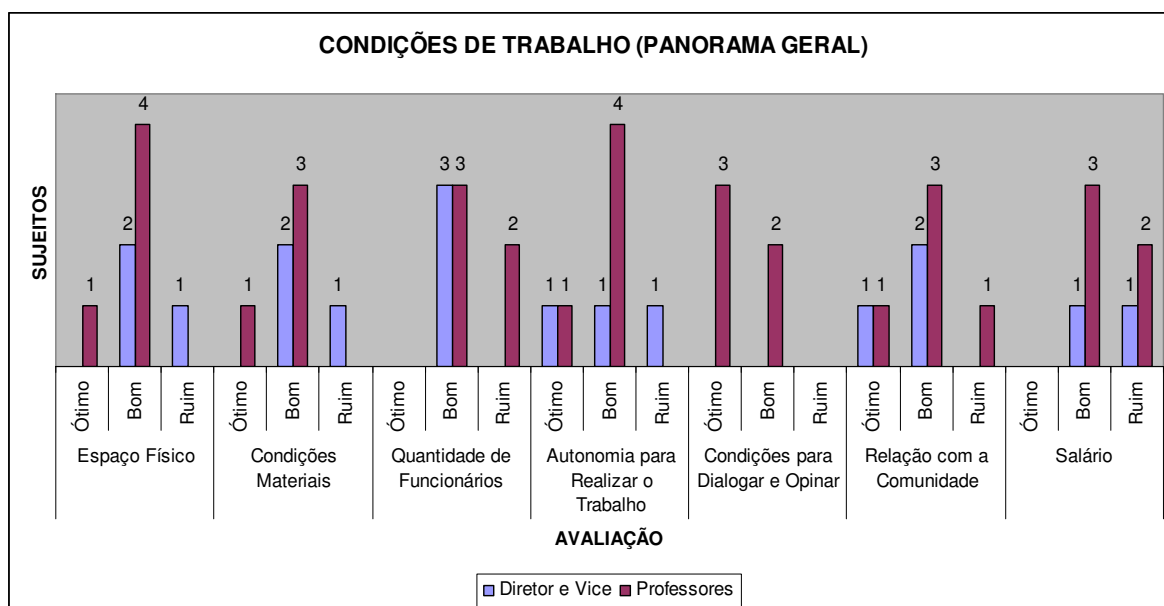
Da mesma forma, perguntamos quais eram as dificuldades enfrentadas nesta relação, e elas disseram: “*A ausência dos pais nas reuniões e eventos programados pela escola*” (Professora 1); “*Envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos*” (Professora 2); “*A relutância que as mães tem em compreender que a função da creche vai além do cuidar*” (Diretora). As respostas das

professoras são bem semelhantes às do outro grupo, o problema é sempre externo a elas. Nos chama atenção a fala da diretora, na medida em que, evidencia que desconstruir a visão presente no imaginário social, da assistência como princípio educativo para a criança pequena e desfavorecida economicamente, ainda é um desafio colocado.

A questão salarial é apontada em sua maioria como “boa”, tendo apenas uma professora que a assinala como “ruim”, o que indica que a maior parte se sente satisfeita com o valor do salário pago no município.¹³

Nesta creche, a questão que mais nos chama a atenção é sobre a autonomia para realizar seu trabalho, pois, as professoras avaliaram como “bom” e “ótimo”, significando assim, que têm garantidas as condições de gestão da própria prática, e autonomia para suas ações. O que há de interessante é a avaliação feita pela diretora a qual assinala esse item como “ruim”, o que pode significar, a nosso ver, um caráter controlador da secretaria, na medida em que sua autonomia de trabalho está intimamente ligada às deliberações da mesma e a abertura que fazem, ou não, para posições alternativas as suas.

Para que pudéssemos ter uma visão geral das referidas condições, unimos os resultados das entrevistas nas duas creches e o panorama ficou assim:



¹³ De acordo com a Imprensa Oficial do Município de 15/04/05, o salário base do diretor, por 40 horas de trabalho é de R\$ 2.593,10 ; e o salário do professor por 30 horas de trabalho é de R\$ 1.212,31.

Ao unificarmos, portanto, as informações das duas creches, o que temos é um panorama bastante positivo em relação às condições de trabalho, pois, há uma predominância nas respostas entre “bom” e “ótimo”, o que elucida um contexto favorável à participação, ao diálogo e à troca de opiniões.

O único item que no panorama geral denota uma divisão do grupo é em relação ao salário. Há praticamente um empate entre aquelas que avaliam o salário como “bom” e as que avaliam como “ruim”, e isso é relevante, pois muitas vezes determina o grau de envolvimento dos sujeitos com as situações cotidianas na instituição, pois se relaciona diretamente com sua origem social e suas condições financeiras, etc. E é sobre este envolvimento que discutiremos a seguir.

Nosso objeto de estudo, o Plano de Desenvolvimento da Unidade, se insere numa trama de relações que envolvem questões diversas, como por exemplo, as definições da lei, as determinações da secretaria municipal de educação, a gestão escolar, as relações de poder, a participação da família e da comunidade, etc; assim, por meio dos depoimentos colhidos nas entrevistas, buscaremos os indícios que nos auxiliarão na análise e compreensão desta trama tão complexa.

As entrevistas, como já anunciamos anteriormente, foram realizadas com todos os integrantes da equipe escolar: diretoras, professoras, pajens, merendeiras e serventes, a fim de que pudéssemos abstrair como cada um desses sujeitos compreende a importância do documento e sua participação decisória no processo que cobre desde a concepção até a implementação.

Historicamente no Brasil, pela marca deixada por uma sociedade escravocrata, as atividades manuais, entre elas, as tarefas de limpar, lavar, cozinhar, entre outras, ligadas ao serviço doméstico, são compreendidas como menores, como inferiores, as quais conseqüentemente dentro desta visão, são delegadas a pessoas igualmente inferiores. Tal visão também perpassa o ambiente escolar, na medida em que também ali existem pessoas destinadas a estas funções.

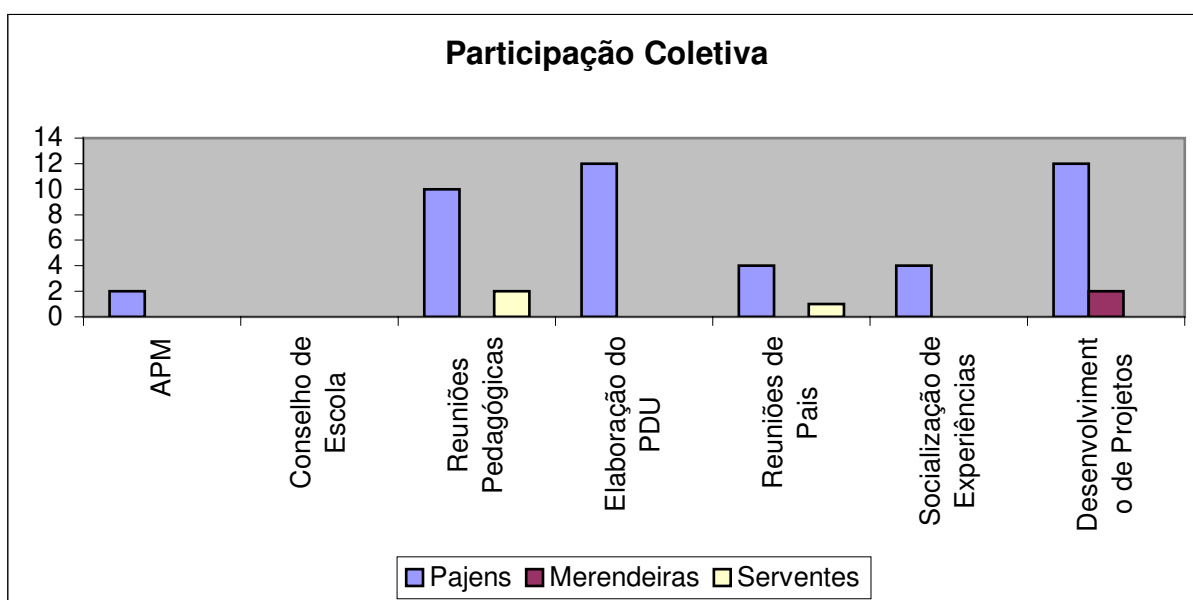
Nos últimos anos, vemos, por conta de um modelo de gestão democrática, a disseminação de idéias que buscam romper com antigos preconceitos em relação a essas atividades, ressaltando a necessidade de incorporá-las como

parte integrante da equipe pedagógica, reconfigurando sua função e participação no cotidiano das unidades escolares.

Assim, a idéia é que merendeiras, serventes, pajens, antes restritas às tarefas de higiene, limpeza e alimentação, estejam inseridas nas atividades pedagógicas realizadas na escola, compartilhando momentos de discussões e tomadas de decisão.

Na realidade investigada algumas ações da Secretaria Municipal de Educação têm como objetivo este maior envolvimento. Uma delas é o desenvolvimento de projetos didáticos nas unidades de ensino, os quais devem envolver em parceria professores, pajens e merendeiras, como por exemplo, o “Projeto Horta Escolar”. Neste, a partir do cultivo de hortaliças, o processo de crescimento e desenvolvimento da mesma, bem como a preparação de uma receita, é acompanhado por estas profissionais. Outro projeto é o “Saúde no Prato”, onde merendeiras desenvolvem uma série de atividades com as crianças, visando incentivá-las e conscientizá-las sobre a importância de uma alimentação saudável.

Diante disto, no questionário das pajens, merendeiras e serventes pedimos que assinalassem as atividades e órgãos colegiados dos quais participavam, as respostas, unindo as duas creches foram as seguintes:



Observamos que a única opção que não foi assinalada foi Conselho de Escola, que acreditamos, nem exista nestas unidades, visto que nem nos depoimentos nem nos documentos escritos há menção a ele. Nas demais opções, vemos que, as que estão mais inseridas são as pajens, em especial nos itens reunião pedagógica, elaboração do PDU e desenvolvimento de projetos. As serventes aparecem nas opções reunião pedagógica e reunião de pais; e as merendeiras somente na opção desenvolvimento de projetos.

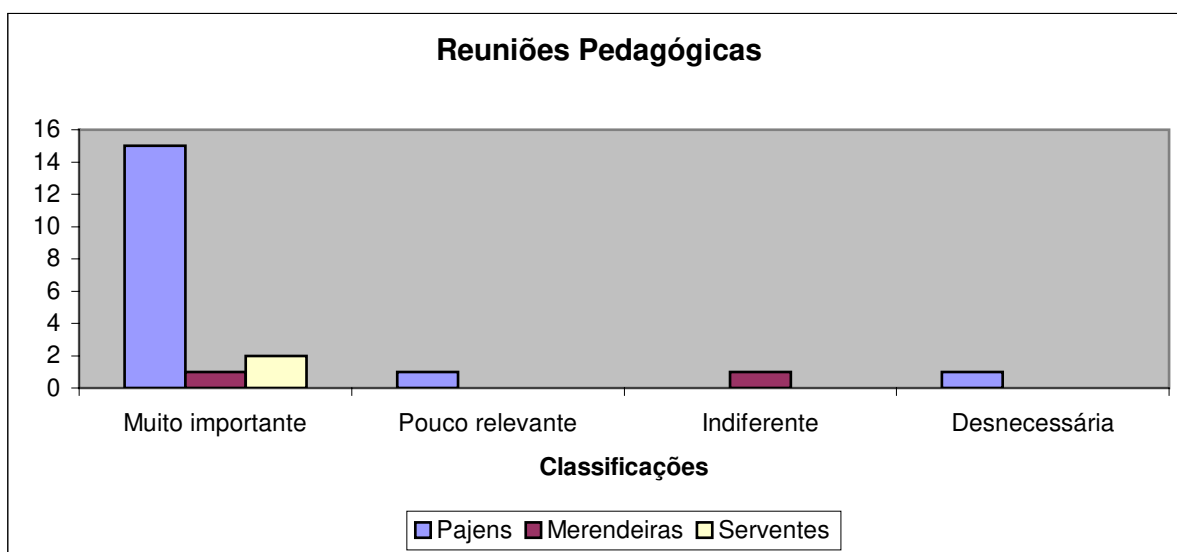
Este panorama nos permite inferir que, dentro da proposta da rede municipal as pajens vêm compartilhando as ações pedagógicas na unidade. A resposta das merendeiras, por sua vez, nos mostra que as propostas de desenvolvimento de projetos vem se concretizando nas unidades investigadas. É interessante aparecer na resposta das serventes a participação nas reuniões de pais, pois apenas uma pequena parcela das pajens também fez essa opção, e aí nos questionamos, será uma participação efetiva na reunião, ou apenas na organização do espaço e limpeza do mesmo para a ocasião?

Sobre as reuniões pedagógicas, elas acontecem semanalmente, e devem ter a participação de todos os membros da equipe escolar. No sistema municipal de Jundiaí, essas reuniões são denominadas “hora de estudo”, e acontecem às quartas-feiras, tanto de manhã, quanto à tarde. Assim, as funcionárias se dividem, participando cada grupo em um dos períodos. As professoras participam sempre à tarde, horário oposto ao seu de trabalho, o qual já está incluído em sua carga horária semanal.

De acordo com a diretora e professores da creche B, tais reuniões são positivas, pois promovem a construção coletiva do conhecimento, no entanto, de acordo com elas, algo prejudicial além das conversas paralelas, é o horário dentro da rotina, que exige a saída dos funcionários dos grupos para participar do encontro. Já diretora e professoras da creche A, vêem de positivo que as decisões são tomadas democraticamente e todos tem oportunidade de apropriação de novos conhecimentos e informações, além de ser um estímulo que leva os profissionais a refletir sobre seu papel, o que dificulta além das conversas

paralelas é a seleção de um texto que seja de interesse geral, além de romper com uma tendência ao individualismo ao invés do coletivo.

Não queremos aqui nos deter apenas a estes aspectos, positivos ou negativos, mas queremos sim, destacar a importância da existência deste espaço de discussão coletiva, onde se possa realmente participar e decidir. Neste sentido perguntamos ao grupo de pajens, merendeiras e serventes, qual importância tinha para elas essas reuniões coletivas,



A grande maioria das entrevistadas aponta que estes encontros são muito importantes, revelando algo bastante positivo, o de validação deste espaço como um espaço efetivamente coletivo, o qual tem grande valor para sua vida profissional. Porém para as merendeiras o quadro é bastante diverso, e vai desde o muito importante até o indiferente, revelando que essa merendeira que assim assinalou, se sente à margem, isolada do processo o qual não reconhece como válido ou importante.

As reuniões pedagógicas, enquanto espaço de discussão colegiada, é apontada nos depoimentos, também como o momento onde os PDUs foram retomados ao longo do ano. Na creche A, tanto a diretora como as três professoras indicaram que os planos foram retomados em reuniões com a equipe, no entanto, quando perguntadas se os mesmos foram avaliados e por quem, as respostas são interessantes, a diretora e a vice afirmam que o documento foi

avaliado pela equipe nas reuniões, no entanto, das professoras, uma afirma que foi avaliado pela assessora, outra pela assessora e diretora, e a terceira, pela assessora, diretora e professoras.

Este é a nosso ver um indício bastante importante, afinal, avaliar o plano significa discuti-lo, observar o que deu certo e o que não, o que foi proposto, mas não foi implementado, o que precisa ser retomado, enfim, coletivamente, retomar o plano.

No entanto, quando as professoras afirmam que foi avaliado pela assessora, e desta em parceria com as professoras apenas, atribui-se um caráter muito mais burocrático, ou seja, uma avaliação formal, de um plano que foi entregue de acordo com as exigências da secretaria.

Na creche B, isso fica mais evidente. Em relação à pergunta sobre a retomada dos planos ao longo do ano, a diretora e uma professora responderam que os mesmos foram retomados nas reuniões, e uma professora não respondeu; já em relação à avaliação, tanto a diretora, quanto a professora, afirmam que o documento foi avaliado pela assessora, e outra professora também não respondeu a esta questão. Fica clara neste caso a avaliação enquanto aspecto formal, como cumprimento de uma exigência burocrática.

No Plano de 2002 da creche B, há um registro da avaliação feita pela assessora. Nele vemos que, o que mais se destaca em sua fala é o cumprimento dos anéis, mas destaca também a inclusão dos textos das educadoras e a justificativa do plano. Junto ao relatório, há uma pauta a qual serviu de índice na avaliação, onde em frente a cada item há um OK, indicando que o mesmo foi contemplado. A pauta é bastante detalhada, e dispõe sistematicamente os subtemas que devem compor o plano.

Isto a nosso ver confirma, que a avaliação é feita pela assessora, no sentido de contemplar aspectos formais do documento.

Essa estratégia, no entanto, esvazia o plano de seu principal objetivo, conforme explicitado no regimento e nos próprios documentos, que é a construção coletiva desta proposta, visto que passa a ser um produto acabado, impossibilitando aos sujeitos, se apropriarem dele.

Ao analisarmos os depoimentos sobre essa apropriação e compreensão do documento, a primeira constatação se refere à diversidade de significados e compreensões existentes, ou seja, quando solicitados para que definissem o que é o PDU, sua função e importância, as repostas foram diversas.

Interessante perceber que embora ocupem lugares diferentes na instituição e na sociedade, conforme discutimos no início deste capítulo, suas compreensões acerca do PDU, em alguns casos são semelhantes.

Vejamos, a primeira compreensão é do PDU enquanto um **planejamento ou orientador das atividades**,

“É o planejamento das atividades anuais a serem desenvolvidas, cuja função é o melhor desenvolvimento dessas atividades, pois tudo o que é melhor planejado é melhor desenvolvido”. (Pajem 1, Creche A)

“O PDU é um planejamento do que se pretende fazer durante o ano que se inicia e a sua função é organizar os pensamentos para torná-los mais fáceis de serem realizados.” (Pajem 6, Creche B)

“É um documento que contém toda a intenção de um trabalho sério, e que norteia o desenvolvimento dele, garantindo o ensino e a aprendizagem do aluno.” (Professor 1, Creche A)

“Plano de Desenvolvimento da Unidade, estabelecer metas, regras, direitos, deveres. Orientar e, esclarecer sobre a unidade, seus projetos anuais, tanto no espaço físico como, no pedagógico, direcionados ao bem estar da criança e funcionários.” (Servente 1, Creche B)

“O PDU é um plano que desenvolve o trabalho na Unidade. A função do PDU é manter a organização do trabalho para atingir o objetivo”. (Pajem 2 , Creche A)

Predomina entre os sujeitos uma compreensão do PDU como planejamento de atividades a serem realizadas ao longo do ano. Apenas a professora e a

servente destacam a dimensão pedagógica do Plano, um pedagógico relacionado ao professor, pajens e alunos; interessante observar que a comunidade e a família não são citadas.

Porém, esse pedagógico, nos parece esvaziado de reflexão dialética, pois nestes depoimentos a função do planejamento é apenas um meio para se executar melhor, para o fazer melhor, alicerçado numa lógica direta, deixando de lado a reflexão sobre a teoria e a prática e as contradições inerentes a ela.

Temos a impressão de que o documento escrito parece aos sujeitos envolvidos, *soberano*, aquele que e garante as regras, os direitos e os deveres, como se ainda coubesse ao PDU a *responsabilidade* por manter a organização do trabalho.

Outra visão é a do PDU como **registro das atividades realizadas**,

“Na minha opinião o PDU é o registro do nosso trabalho” (Pajem 3, Creche B)

“É o registro das atividades da unidade”. (Pajem 4, Creche B)

A compreensão do PDU como registro das atividades realizadas, pode sinalizar uma visão burocratizada do documento, o qual serviria apenas como comprovação daquilo que será realizado e constituindo-se como “prova” das intenções daquele grupo, isto porque falamos de um plano que é elaborado a priori, ou seja, antes da realização das atividades.

Por outro lado, o PDU também é definido como **norteador do trabalho**,

“Eu acho que é um plano para nos orientar.” (Pajem 10, Creche A)

“Ponto de partida para indicar o caminho do ano letivo, traçado de metas e objetivos em todas as áreas.” (Vice-diretora, Creche A)

“Norteador do trabalho realizado durante o ano e bom para refletir.” (Professor 3, Creche A)

“Projeto de desenvolvimento da unidade. Sem ele não saberíamos como começar um projeto anual ele é a base.” (Pajem 4, Creche A)

Nortear, indicar uma direção, orientar. Essa compreensão do documento parece sinalizar para uma perspectiva mais aberta sobre o que é e qual a função do PDU na escola, pois a professora se remete a ele como *“bom para refletir”*, e a vice-diretora como um plano de metas e objetivos.

Aparece também a idéia do plano como sendo a **tradução, espelho ou reflexo do trabalho na unidade,**

“É retratar o dia a dia da nossa unidade.” (Pajem 1, Creche B)

“Plano de Desenvolvimento da Unidade, ser o espelho da Unidade.” (Servente 2, Creche B)

“O PDU ou qualquer projeto pedagógico é a “cara” da instituição portanto deve refletir o que somos e fazemos no nosso trabalho.” (Diretor, Creche B)

“É a “cara da unidade” onde ele está inserido”. (Professor 1, Creche B)

A visão do plano como um reflexo, um espelho, ou a “cara” da unidade, ao mesmo tempo em que, anuncia uma perspectiva de identidade, de diferenciação, de consideração à especificidade de cada creche, a nosso ver traz consigo uma visão do Plano como um documento estático, neutro, puro, que serve para anunciar, refletir ou revelar aos outros, o que é realizado ali naquele espaço. Está ligada a uma visão positivista da realidade, uma realidade objetiva, inquestionável.

Interessante ver como os termos “espelho” e “reflexo” aparecem nos relatos das duas unidades, quase como unificação do discurso, assim como a expressão de que o PDU deve ter a “cara” da unidade; várias das entrevistadas o utilizam em suas definições, o que nos leva a pensar, dado o fato de que nas duas unidades isto se repetiu, que seja uma definição ou orientação dada pela secretaria, pela assessoria pedagógica ou ainda pelas próprias políticas de financiamento educacional do Banco Mundial, as quais fomentaram nos anos 90 a criação de

projetos fragmentados “por escola”, para assegurar o autofinanciamento escola-comunidade.

Quanto à **Organização e decisão**, é importante destacar,

“Organizar e planejar atividades, projetos, decisões, trocar opiniões, tirar e esclarecer dúvidas, etc. em relação a UE e seu desenvolvimento”. (Pajem 7, Creche A)

Este foi o único depoimento no qual apareceu um conceito central neste trabalho que é a decisão, nesta fala da pajem, o que é bem curioso; observamos uma compreensão mais dinâmica em relação ao documento, pela forma como define o PDU temos a impressão que além de falar do plano em si, acaba por relatar situações inerentes ao seu processo de construção, ou seja, nossa hipótese é a de que quando diz “*decisões, trocar opiniões e esclarecer dúvidas*” a entrevistada se refere muito mais ao momento da elaboração do que ao documento propriamente dito, o que é um dado bastante significativo para nós.

A compreensão como **Projeto Político e Pedagógico** aparece desta forma,

“É um projeto porque prevê objetivos e metas com produto final, político porque envolve a sociedade e pedagógico porque resolve a aprendizagem, é elaborado prevendo a qualidade da educação e a gestão democrática com a participação de todos.” (Professor 2, Creche B)

“É a reunião do projeto pedagógico com o plano de gestão; um produto final do planejamento abordando todas as atividades escolares, o instrumento que viabiliza a construção da cidadania do aluno numa visão da escola em longo prazo”. (Diretor, Creche A)

Nestes dois depoimentos, vemos a dimensão política e pedagógica contempladas na fala da professora, de forma mais explícita e, na fala da diretora quando se refere ao papel da escola a longo prazo. Embora façam a relação com o papel político da escola e do documento, definem o PDU como “produto final”,

quando na verdade dentro desta compreensão ele nunca está terminado, mas em constante discussão e reelaboração.

Essa multiplicidade de significações parece evidenciar uma falta de clareza sobre o que é o documento, qual sua importância e função na unidade escolar. Outro indício é que nos planos da creche B, logo no início, há uma busca de compreensão sobre o que é o PDU. O significado de cada termo foi pesquisado isoladamente no dicionário: Plano – Desenvolvimento – Unidade. As definições são apresentadas sem que se estabeleça uma relação entre elas, e como se isto desse conta de explicar o que realmente é o documento; isso reafirma nossa análise.

Os depoimentos nos revelam vários aspectos do cotidiano da escola, das relações que ali se estabelecem e do embate entre forças neste espaço. Em alguns casos, nos fornecem indícios da própria gestão da escola, e de como os diferentes profissionais são envolvidos ou não no processo de elaboração do projeto. Por exemplo vejamos a fala destas pajens, sobre o que é para elas o PDU:

“É planejamento do conteúdo que os professores desenvolverão durante o ano.”
(Pajem 5, Creche A)

“São um documento que as professoras elabora sobre os projeto do ano”. (Pajem 6, Creche A)

“É um planejamento da unidade que ajuda a organizar as atividades das educadoras e professoras.” (Pajem 2, Creche B)

Estas profissionais provavelmente não vêem o projeto como algo relativo ao seu trabalho, ou a sua contribuição, é externo a elas, o mesmo se relaciona apenas com as professoras. Isto nos parece um dado relevante, pois pode indicar uma não participação das pajens no processo de construção dos PDUs, o que revelaria uma grande lacuna na proposta de gestão democrática, a qual deve integrar no processo de participação decisória todos os componentes da comunidade escolar.

Um outro indício importante neste sentido está nos depoimentos de uma pajem e uma professora da Creche B, também quando questionadas sobre o que é e qual a importância do PDU,

“Um projeto pedagógico, mas tem utilidade, se eu puder participar, ou melhor toda a equipe.” (Pajem 5, Creche B)

“Acho o projeto muito importante, mas também acho que deveria ter a participação efetiva de pais, comunidade e funcionários...” (Professor 2, Creche B)

Essas falas nos remetem, portanto, a uma das questões centrais neste trabalho que é a participação efetiva ou não dos profissionais na construção dos Planos de Desenvolvimento da Unidade das duas creches.

Como discutimos na introdução deste trabalho, de acordo com Paro, existem diferenças significativas quanto à natureza da participação, se uma participação executória ou uma participação decisória. Neste sentido, nas entrevistas, questionamos a todos os sujeitos investigados para que nos relatassem quem participou da elaboração do PDU, e quem decidiu neste processo. Essa foi sem dúvidas uma questão bastante reveladora.

A questão dizia “Assinale quem participou na construção do PDU” e abaixo vinham as opções: “Todos, diretora, vice-diretora, pajens, professores, auxiliares, merendeiras, pais e não sei.”

Na Creche A, as respostas foram as seguintes: a diretora e a vice-diretora responderam que todos participaram, uma delas além de assinalar a opção “todos”, foi assinalando as demais acima citadas como forma de reafirmar sua resposta; na lacuna referente aos pais assinalou e depois rasurou, como quem anula aquela alternativa, assim, nos parece que embora tivesse assinalado “todos” os pais segundo seu julgamento não haviam participado.

As três professoras assinalaram que todos participaram da construção do PDU. Assim, pela maioria das respostas tínhamos um indicador de participação maciça de todos os membros da comunidade escolar inclusive pais, pois das cinco entrevistadas todas assinalaram a alternativa “todos”.

No entanto a questão seguinte dizia, “Assinale quem decidiu neste processo”, seguido das opções: “Todos, diretora, vice-diretora, pajens, professores, auxiliares, merendeiras, pais e não sei”, e esta foi sem dúvidas a mais elucidativa.

Nosso intuito era mesmo este, confrontar qual a natureza da participação a que se referem, e o que pudemos observar nas respostas foi o seguinte: a diretora assinalou “todos”, e tal como na questão anterior, foi assinalando as demais alternativas como ratificação de sua resposta, no entanto, abaixo fez uma ressalva *“a coordenação, supervisão e redação do documento foi da diretora e professoras”*.

Ora esta ressalva, por si só, já nos provoca alguns questionamentos; por que a necessidade deste esclarecimento, pois, se realmente todos decidiram no processo, não haveriam decidido inclusive sobre quem redigiria os textos para o projeto? Será que realmente todos decidiram, ou isto ficou centralizado na diretora e professoras?

As respostas das demais entrevistadas parecem nos responder: a vice-diretora deixou a questão em branco, não assinalou nada; já entre as três professoras, uma assinalou “todos”, outra assinalou “diretora” e depois apagou com corretivo, e a terceira deixou em branco. Ou seja, das cinco entrevistadas apenas duas assinalaram “todos”, as outras três não responderam a questão.

Observamos com isto que, conscientemente ou não, reconhecem que há uma diferença entre participar e decidir, embora muitas vezes os tomem como sinônimos. Por exemplo, quando questionadas sobre qual sua contribuição nos PDUs de 2000 a 2002, as professoras em sua maioria responderam que contribuíram com seus planos de ensino e projetos da unidade, e uma delas diz que participou da organização do documento. Entendem-se aqui, o projeto tal como discutido por Veiga, como indissociáveis as dimensões: pedagógica e política, vemos essa contribuição das professoras como uma participação executória e não decisória.

A mesma questão “Assinale quem participou na construção do PDU” foi feita à diretora e professoras da creche B e as respostas foram as seguintes: a

diretora respondeu “todos”, assim como uma das professoras; a outra professora assinalou curiosamente “não sei”.

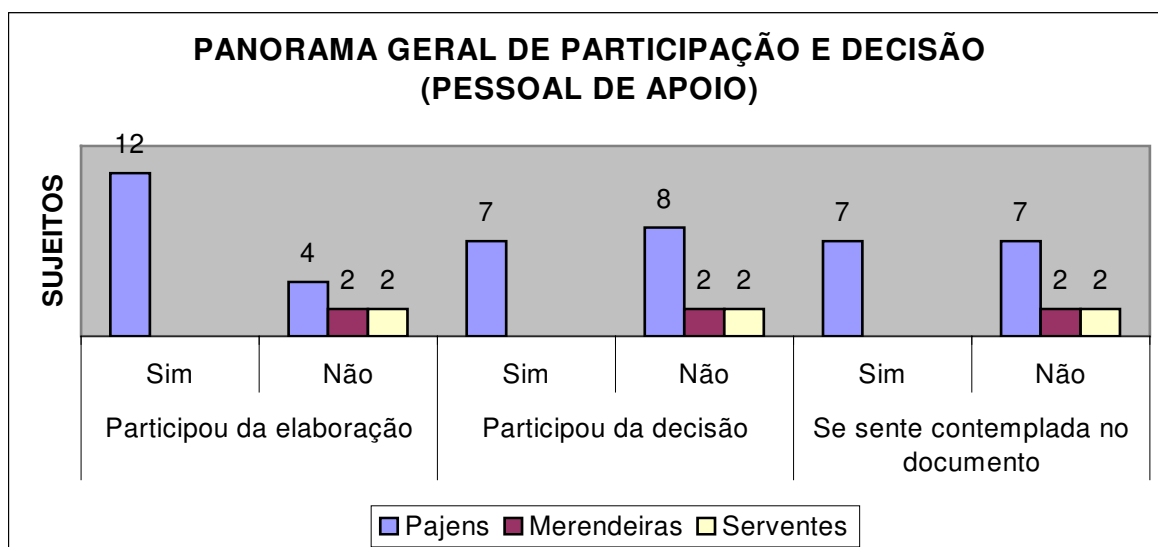
Na questão seguinte que era “Assinale quem decidiu neste processo”, as repostas foram idênticas às anteriores, ou seja, a diretora e uma professora assinalaram “todos”, e a outra professora assinalou “não sei”.

Quando questionadas sobre qual sua contribuição, as duas professoras responderam que foi com o plano de ensino das turmas com as quais trabalham, o que indica, uma não participação no processo decisório do documento como um todo.

Para o pessoal de apoio, pajens, serventes e merendeiras, foram feitas essas mesmas questões, mas de forma direta : “Você participou da elaboração do PDU?”, “Participou da decisão sobre os textos?”, “Você se sente contemplada no documento?”.

Foram entrevistadas ao todo, somando as duas unidades, 17 pajens, 2 merendeiras e 2 serventes. Importante destacar que a primeira pergunta uma pajem não respondeu, a segunda pergunta duas pajens não responderam, e a terceira pergunta três pajens não responderam.

O panorama geral foi o seguinte :



O que podemos observar com estes dados é que quando questionadas se participaram, o índice de respostas “sim” é bastante alto, no entanto, quando

questionadas sobre a decisão, o índice cai bastante, e mais ainda se consideramos que as duas pajens que não responderam de qualquer forma, não participaram do processo decisório, caso contrário teriam assinalado “sim”.

Os índices da terceira pergunta são interessantes, a primeira observação que fazemos é a seguinte: três pajens não responderam a esta questão, se mantivermos o raciocínio anterior, concluímos que estas não se sentem contempladas no projeto, caso contrário teriam respondido “sim”; outra particularidade é que algumas das entrevistadas embora tenham assinalado que não participaram do processo decisório, assinalaram que se sentem contempladas no documento e outras que assinalaram que participaram da elaboração e da decisão, mas não se sentem contempladas no documento.

Esta situação elucida a nosso ver, uma incompreensão sobre o que significa decidir neste processo, afinal, como é possível alguém participar, decidir e não se sentir contemplada no documento? Ou, ao contrário, se sentir contemplada sem ter participado?

Outra questão alarmante no gráfico é a posição das merendeiras e serventes, que para as três perguntas a resposta foi sempre não. É um apontamento que denota que a gestão democrática das creches ainda não se efetivou, nem mesmo na participação executora elas se viram inseridas, demonstrando estarem à margem de todo processo de construção do projeto, o qual deveria acontecer num trabalho coletivo mediado pela gestão democrática da escola. Para que isto aconteça o gestor da escola deve garantir o tempo e o espaço, além das condições necessárias para a elaboração colegiada.

Isto nos remete à declaração de uma das professoras da Creche B, na pergunta sobre a contribuição que deu nos documentos, que além de dizer que contribuiu apenas com o plano de ensino, acrescentou “*Nunca participei da elaboração completa do PDU, eles sempre estão prontos*”. Essa afirmação, bastante reveladora, instaura uma nova reflexão sobre o tempo destinado à elaboração do projeto e como é feita a relação entre os projetos dos anos anteriores.

Na entrevista foram perguntadas aos diretores e professores essas duas questões e as respostas foram as seguintes: Na Creche A, a diretora e a vice-diretora assinalaram que o tempo destinado à elaboração do projeto foi de dois meses, já as três professoras assinalaram que o tempo foi de um mês. Isto, associado ao panorama anteriormente visto relativo à participação e decisão na construção do projeto, nos leva à hipótese de que o diretor ainda centraliza em si a maior parte da elaboração do documento, e por isto esta diferença na definição do tempo destinado a este trabalho para o diretor e professores, estes últimos os quais geralmente contribuem com seus planos de ensino e com a organização final do documento, e se envolvem no processo em sua fase final.

Na Creche B, diretora e professoras concordaram na resposta indicando que o tempo destinado à elaboração do plano foi de um mês, indicando um provável equilíbrio na construção do documento.

Quando questionadas se foi ou não, feita a relação com os planos dos anos anteriores, na Creche A, a resposta foi unânime entre diretora, vice e professoras. A resposta “muita”, ou seja, que foram feitas muitas relações com os planos anteriores, foi declarada por todas. Já na Creche B, uma professora respondeu “muita”, a diretora e a outra professora não responderam.

O que vimos, ao analisarmos os planos, no entanto é que embora seja declarada esta relação, nos planos não vemos uma indicação de continuidade em alguns projetos, ou expectativas não são discutidas no ano seguinte, e aqui retomamos a questão da avaliação, afinal, para que isto se desse, toda a comunidade escolar deveria estar envolvida no processo de avaliação do documento, o que não acontece, pois esta fica restrita à assessoria pedagógica.

Outro ponto a ser destacado é a questão da verba. Como vimos anteriormente, a LDB não define nada em relação ao financiamento para a educação infantil. Não há nenhuma indicação da origem e porcentagem da verba necessária para a concretização dos objetivos postulados para as instituições de educação infantil, ficando evidente a marginalização a que está submetida.

Também no município pesquisado, não há um percentual declarado para ser destinado à educação infantil, e podemos ver isso no depoimento das

entrevistadas. Quando questionadas se a escola dispunha ou não de verbas; a maioria afirmou que os recursos de que a escola dispõe são provenientes dos pais.

Na creche A, duas professoras responderam, “sim” a pergunta, e indicaram que a origem da verba é dos pais; uma professora, a diretora e a vice-diretora respondem “não”, a escola não dispõe de verbas, mas indicam prefeitura e pais, como originários dos recursos existentes; na creche B, a diretora diz que a escola não dispõe de verbas; uma professora diz “sim”, e indica que a verba vem dos pais, e a outra professora, assinala “não”, mas indica prefeitura e pais como originários da verba.

O fato de algumas indicarem a prefeitura como originária da verba, pode se referir, à compra de materiais e brinquedos conforme diz a diretora da creche B, *“as poucas verbas que temos vem da APM, e neste caso é a equipe que decide onde deve ser gasto o dinheiro, a solução seria recebermos verbas anuais da prefeitura, ao invés desta fazer compra do material e enviar à unidade (quando faz)”*, provavelmente por isso indiquem a prefeitura, ou por pensarem que há uma verba destinada às escolas, quando na verdade não há.

Isto nos mostra que, tal como apontamos no capítulo anterior, o investimento nesta etapa da educação básica ainda é pequeno, e não há em nenhuma das creches, parceria com empresas ou instituições.

Quando perguntadas sobre qual seria a solução para este problema, as respostas foram, *“Que a prefeitura nos mandasse uma verba por mês”*. (Professor 3, creche A) ; *“Que os pais exigissem mais os seus direitos”* (Professor 1, Creche A); *“Os pais pagarem uma porcentagem diante da realidade dos pais; parceria com empresas”*. (Vice-diretora, creche A); *“Que as verbas públicas fossem enviadas diretamente para as escolas”*. (Professora 2, Creche B); *“Participação ativa por parte de toda a comunidade, não só de alguns pais”*. (Professora 1, Creche B).

Interessante observar três perspectivas distintas nas respostas: a primeira reconhece o dever do poder público, o qual tem que garantir e destinar verbas às escolas, para que estas definam onde empregá-lo; a segunda perspectiva delega

o problema aos pais, atribuindo a eles a responsabilidade, de exigir e de certa forma “batalhar” por estes recursos; e enfim, a terceira que a nosso ver é mais surpreendente, que revela uma perspectiva de total desobrigação do poder público, tendo os pais que pagar uma “mensalidade” para que seu filho freqüente a escola pública.

É preciso sim buscar soluções para a questão da verba, mas a que se ter clareza de quem são os responsáveis por isso, não atribuindo equivocadamente deveres a quem não tem.

Conclusões

Neste estudo foi realizada uma análise do processo de construção dos Planos de Desenvolvimento da Unidade de duas creches municipais da cidade de Jundiaí, SP, no período de 2000 a 2002. No decorrer da pesquisa foram analisados, os Planos escritos das duas creches; a legislação vigente, tal como a LDB de 1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, além dos depoimentos coletados com diretores, professores, pajens, serventes e merendeiras atuantes nas unidades de ensino investigadas. No decorrer do trabalho, buscou-se evidenciar como as inovações implementadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se refletiram no interior da cultura escolar, em especial a exigência da elaboração e execução da proposta pedagógica pela instituição de ensino, bem como implantar a gestão democrática enquanto modelo, envolvendo a comunidade e toda a equipe escolar.

Nosso estudo buscou confrontar três pontos de vista: o teórico, o legal e o escolar, percebendo que estes não são estanques e totalmente diferentes entre si, mas que, ao contrário, estão interrelacionados, e em cada um deles vemos marcas dos outros dois. (Viñao Frago, 1996).

Neste sentido, no primeiro capítulo, no qual reconstruímos as raízes históricas tanto do atendimento, quanto dos conceitos e compreensões em torno da infância ao longo do tempo, apontamos a necessidade de perceber a infância enquanto uma construção histórica, que se deu inicialmente na classe burguesa se expandindo para outras classes sociais posteriormente. A mudança da visão sobre a criança, a qual passa de adulto em miniatura, a um ser diferente deste e com características particulares, provoca uma mudança também na organização da família e na relação entre seus membros, sendo implantada como modelo familiar a partir do século XVII. Isto significa que a mudança não aconteceu ao mesmo tempo para todas as crianças, nem em todas as famílias, sendo que em

algumas delas isto pode nem ter acontecido, e a criança ainda seja vista como sendo igual ao adulto, apenas um pouco menor.

No que se refere ao atendimento às crianças, vimos que as primeiras iniciativas se deram motivadas pelo processo de industrialização no país e a conseqüente entrada da mulher no mercado de trabalho, e que este atendimento, por sua vez, era dual, para as crianças de classe economicamente menos favorecida e filhas de mães trabalhadoras havia a creche, que funcionava como local de abrigo e proteção; e para as crianças de classe economicamente mais favorecida o Jardim de Infância, que exercia o papel de moralização e educação. Uma observação importante é a de que devemos ter clareza que embora aparentemente o modelo da creche esteja associado a uma visão assistencial, ao contrário, ele serve a um modelo educativo e político bastante evidente, que é o da educação para a submissão, muito embora isto não esteja declarado.

Assim, foi possível perceber que toda proposta está atrelada a uma visão de criança e de educação, e que em grande parte das vezes é preciso ser capaz de ler nas entrelinhas, de abstrair a que pressupostos e concepções estão submetidas, visto que não vêm explicitamente colocadas.

No segundo capítulo, ao fazermos um levantamento da legislação vigente, vimos que a partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil teve um panorama bastante favorável nas disposições legais, entre elas a definição da educação infantil enquanto direito da criança e não só da mãe ou da família pela própria Constituição; o estabelecimento legal da criança como diferente do adulto, e como sujeito de direitos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; e a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, pela LDB de 1996. Estas disposições representam claramente um avanço no sentido de almejar uma melhor qualidade no atendimento oferecido às crianças.

Com isto fica claro que ao menos o discurso legal incorporou em seus documentos reivindicações dos movimentos sociais e das categorias e órgãos de classe, além das contribuições das pesquisas realizadas sobre a questão da educação infantil no período; no entanto os dados referentes à educação infantil

num panorama regional e nacional, mostraram que ainda há muito a ser feito, a ser conquistado, pois o atendimento ainda é insuficiente, bem como a formação dos educadores. Assim fica a dúvida se será possível cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, que dentre outras, tem a expectativa de até 2006, atender 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% das crianças de 0 a 3 anos, porém, os índices são de 52,1% para os de 4 a 6 anos e 9,2% para os de 0 a 3 anos, mostrando que a educação infantil em creche é ainda o grande desafio às administrações.

Não há hoje um estabelecimento do percentual de verbas a serem investidas nesta etapa da educação, nem mesmo a origem da verba a ser destinada a este fim. Por outro lado, o serviço de creche é bastante dispendioso, visto que o atendimento é em tempo integral, e, portanto deve-se garantir alimentação adequada e balanceada, espaços diferenciados, materiais adaptados, além do que pela especificidade da criança de 0 a 3 anos não é possível o trabalho com grupos numerosos, pois a quantidade de crianças por adulto é bem menor do que a proporção para crianças maiores.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise das fontes primárias, e dos depoimentos coletados com os sujeitos investigados, diretores, professores, pajens, serventes e merendeiras das duas creches. Vemos que este movimento foi essencial para que pudéssemos compreender com maior clareza o processo de construção dos Planos, na medida em que eles foram trabalhados de forma a confirmar ou contestar algum aspecto investigado neste trabalho.

Construir uma proposta pedagógica para uma instituição escolar, exige a compreensão de que esta deve ser um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e dinâmica que expresse os diferentes anseios, objetivos e compreensões daqueles que compartilham o espaço da escola.

Uma proposta pedagógica para a infância, que considere a criança enquanto sujeitos de direitos, deve buscar respeitá-la e captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características (Oliveira, 2002).

Procuramos ressaltar ao longo de toda a análise, se a gestão democrática estava sendo consolidada ou não, para isto buscamos indícios tanto nos documentos quanto nos depoimentos do envolvimento e participação efetiva de toda a equipe escolar, bem como a comunidade no processo decisório na construção da proposta.

Feita, portanto, a análise do processo de construção dos PDUs das duas creches, mediados pela gestão democrática da escola, a partir da confrontação dos documentos escritos com os depoimentos dos sujeitos envolvidos, podemos elaborar algumas conclusões :

- A) A primeira diz respeito à inovação apresentada pela LDB, ou seja, seu artigo que implementa a elaboração e execução das propostas pedagógicas das escolas. A lei na medida em que estabelece essa necessidade, não deixa claro qual a abrangência das propostas e nem mesmo seu caráter.

Aliado a isto se vê que a maioria dos professores e integrantes da comunidade escolar desconhecem o valor histórico da possibilidade de participação nesta construção, embora afirmem que não haviam participado da construção de uma proposta pedagógica antes da lei, ou seja, provavelmente estiveram sempre submetidos a planos e projetos prontos, ou elaborados por outros, os quais somente executavam.

Isto faz com que a determinação legal tenha muito mais um caráter burocrático, a qual não se relaciona efetivamente com os sujeitos, e a realidade escolar, do que, um caráter de instrumento de luta e construção coletiva.

- B) A Constituição de 1988 propõe a gestão democrática da escola, enquanto modelo de gestão da escola e das relações ali estabelecidas. É muito importante compreender esta questão enquanto um processo, ou seja, um movimento de democratização, que é marcado por idas e vindas, e que a todo tempo esbarra em resistências, pela ameaça ao poder instituído que a

democracia representa. Neste sentido, na realidade investigada, observamos que embora a gestão democrática ainda não tenha se concretizado efetivamente, existem iniciativas que apontam para um possível processo de democratização.

Dizemos que não se concretizou plenamente ainda, pois, observamos tanto nos documentos, como nos depoimentos, que nem todos os profissionais tiveram participação decisória na elaboração e construção dos planos; as merendeiras e serventes, por exemplo, indicaram não ter participado deste momento. Diante disto, é possível afirmar que há ainda muito por fazer, a que se integrar essas profissionais também nestes momentos, não permitindo que fiquem à margem de todo o processo.

No entanto, podemos destacar ações e propostas, que indicam, um processo de abertura à participação. Um exemplo são as reuniões pedagógicas semanais, que acontecem todas as quartas-feiras, tanto no período da manhã, quanto da tarde, e todos os funcionários da unidade participam em um ou outro horário, este é um espaço importante para o diálogo, a troca de idéias e maturação do processo de decisão coletiva, e é reconhecido pela maioria dos membros da equipe escolar como um momento muito importante; outro exemplo são os projetos como o Horta Escolar, o Self-Service, o Saúde no Prato, em especial este último é organizado, planejado e realizado pelas merendeiras com as crianças da escola, e anualmente há um seminário, onde estas profissionais realizam palestras sobre as atividades realizadas no projeto, ou seja, é uma oportunidade das merendeiras estarem à frente de uma atividade significativa, ligada efetivamente à área pedagógica da unidade.

Enfim, ações como estas elucidam a possibilidade aberta à participação das funcionárias, rompendo com estigmas e preconceitos, atribuindo novo valor a sua função e seu conhecimento.

Pesquisas realizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em escolas públicas municipais e estaduais de todo o país, sistematizadas no dossiê *Retrato da Escola*, apontam que a gestão da

escola, é um campo de contradições e de disputa de projetos. Segundo o relatório, entre os cinco aspectos mais citados para caracterização da gestão aparecem: a gestão democrática e participativa, na quarta posição, e a menção à falta do projeto político pedagógico na quinta posição, além de se destacar no fator de democratização da gestão uma maior participação da comunidade. Isso demonstra um panorama favorável, diante do universo pesquisado, uma maior abertura.

Outro ponto relevante a este respeito é a questão da autonomia, afinal, este é um indicador importante da abertura ou imposição, da liberdade ou da opressão, e o que podemos observar é que a maioria julga ter essa autonomia para realizar seu trabalho, o que é bastante positivo, afinal, é a possibilidade de tomar decisões, fazer escolhas, estabelecer metas e objetivos com certa liberdade, isto porque, de alguma forma sempre estamos submetidos a normatizações, sejam elas mais próximas, ou mais remotas.

- C) Ainda sobre a gestão democrática, há, pelo que vimos nos depoimentos, uma falta de clareza do significado de participar e decidir. Como discutimos ao longo do trabalho, participar, não significa necessariamente decidir, pois uma participação executória ou contemplativa, não envolve discussão e negociação.

Interessante observar que embora não tenham clareza do que é efetivamente uma ou outra coisa, nos depoimentos vemos, que de alguma forma percebem a diferença, entre os movimentos de participar e decidir, o primeiro conta com maior número de pessoas que o segundo, assim, são diferentes.

Diante da análise realizada, vemos que ainda há maior participação, do que decisão coletiva, ou seja, embora, os sujeitos participem da elaboração do plano, na execução de tarefas para sua confecção, o processo decisório, a definição sobre os textos, o estabelecimento das metas e prioridades, fica

restrito a algumas pessoas, em especial a diretora, a assessora, e em alguns casos às professoras.

D) Cada um dos sujeitos investigados, a partir de seu ponto de vista, compreende os Planos de uma forma, o que pudemos perceber é que as diretoras, enquanto figuras que representam, hierarquicamente, o gestor, e portanto coordenam todo o processo de construção do documento, o vêem como fruto do trabalho coletivo, provavelmente pela falta de uma avaliação crítica do processo, que as permita perceber, que alguns membros que compõem a comunidade escolar, ficam à margem do processo; as professoras, enquanto parceiras diretas da diretora neste processo, em sua maioria o compreendem como um planejamento, como o traçado de metas a serem alcançadas, isto porque, de certa forma, o aproximam dos planos de ensino que elaboram para seus grupos todos os anos; entre as pajens, a visão do PDU também como um planejamento de atividade, um ponto de partida para o trabalho, é certamente uma marca da resignificação desta função no interior da escola nos últimos anos, com a mudança do paradigma em torno da educação infantil e da própria criança, estas profissionais passaram a incorporar discursos e práticas educativas em seu cotidiano; entre merendeiras e serventes, pela posição que ocupam no interior da escola, muitas vezes marginalizadas pelo preconceito ainda existente em relação à função que ocupam, vêem o plano como algo distante delas, que pouco se relaciona com aquilo que fazem, estando muito mais próximo das professoras do que delas.

Isto nos leva à multiplicidade de sentidos atribuídos ao PDU pelos diferentes sujeitos que participaram da pesquisa. Planejamento ou orientador de atividades, registro das atividades realizadas, norteador do trabalho, tradução, espelho ou reflexo da unidade, entre outros, revelam que não há consenso sobre o que ele realmente seja, afinal, cada uma das compreensões está ligada a um ponto de vista sobre a escola e o próprio movimento de projetar.

Assim, não é possível desvincular o depoimento do sujeito de sua visão de mundo, do contexto do qual faz parte, de sua inserção social e profissional, além dos pressupostos da própria cultura escolar.

Historicamente, algumas visões, ações e pensamentos, se cristalizaram no interior da escola, como fatores, ou modelos verdadeiros e que não devem ser mudados, em geral muito fortemente marcados pelas relações de poder. Assim, não podemos ignorar estes fatos. Os sujeitos muitas vezes reproduzem a fala de outros, que por crença ou imposição, são tomados como verdadeiros.

- E) O processo de avaliação é algo fundamental dentro da construção coletiva do projeto, afinal, é por meio dela que se pode perceber o que deu certo ou não, quais ações precisam ser retomadas ou modificadas, se as metas foram atingidas ou não, a fim de que se garanta a continuidade. No entanto, nos documentos há uma ausência do registro do processo de avaliação coletiva e, portanto não fica clara a continuidade ou relação dos planos com os dos anos anteriores. Aliado a isto, nos depoimentos, a maioria dos sujeitos afirma que a avaliação foi feita somente pela diretora e assessora. Para a concretização da gestão democrática, é necessária a avaliação colegiada do projeto, apontando os novos rumos, lançando adiante.

O único registro sobre uma avaliação do PDU da creche B, feito pela assessora pedagógica, e vem de encontro a uma hipótese que levantamos no 3º. capítulo deste estudo.

Ao destacarmos naquele momento a visão do Plano como “tradução, espelho ou reflexo da unidade”, chamou-nos a atenção o fato dessa definição de PDU, ser utilizada por vários sujeitos, nas duas creches pesquisadas, pois demonstrava uma compreensão positiva da realidade, objetiva, ausente de conflitos e contradições.

Nossa hipótese era a de que seria uma definição da secretaria ou da própria assessoria para o documento, pois, aparecia nos planos das duas unidades de ensino.

Realmente pudemos comprová-la neste registro da assessora, visto que nele ela afirma de que um pai que queira matricular seu filho na unidade, ao ter acesso ao Plano poderá compreender claramente (grifo nosso) como funciona a Unidade.

Ou seja, para a assessora, o mérito do documento é ser uma tradução, um reflexo, do trabalho da unidade; o que contraria os estudos sobre o tema, os quais sinalizam para a construção de um documento aberto, dinâmico, capaz de expressar as contradições presentes na trama complexa que é a organização escolar.

Um caminho portanto é que a comunidade escolar não participe apenas do processo de construção do documento, mas também de seu processo de avaliação, isto permitiria maior envolvimento e apropriação do projeto, além de favorecer sua continuidade.

- F) Sobre a relação entre PDU e PPP, observamos que no período analisado embora o documento escrito assuma uma nova característica, ainda está muito marcado pelos aspectos formais, preso às orientações técnicas até por isso vemos tantas semelhanças nos planos das duas creches que tem realidades, e características bem distintas.

Essa relação maior, numa perspectiva de atuação mais ampla da creche junto à comunidade, ou mesmo da creche como primeira experiência da criança num espaço educativo coletivo, a qual se insere no universo maior da educação básica, e portanto, subentende uma continuidade, ainda não vemos manifesta de forma contundente nos documentos.

O que vemos são indícios de uma preocupação com a formação da criança para além dos "objetivos escolares", indicando assim uma dimensão política; em alguns momentos aparecem indicações dessa preocupação em afirmações como "devemos possibilitar a formação de cidadãos conscientes e críticos", porém, ainda de uma forma muito tímida.

G) No estudo comparativo entre as duas creches, uma localizada na área central e outra localizada na área periférica, o que pudemos observar foi:

- Pesquisas recentes, vêm apontando a importância do planejamento e organização do espaço como elemento de aprendizagem na educação infantil, desta forma, o espaço físico, e sua organização, tem grande parcela na elaboração e no desenvolvimento da rotina diária, afinal, ele pode facilitar ou dificultar as ações propostas. O espaço físico da creche A, por ser adaptado, impõe algumas dificuldades para locomoção das crianças, que interferem no cotidiano das atividades, e na proporção de adultos por criança; já a creche B, por funcionar num prédio planejado e adequado ao funcionamento de instituição dedicada à educação infantil, possibilita que a rotina transcorra de maneira mais fácil, sendo boa a proporção de adultos por crianças.

- Nas duas creches há um panorama bastante favorável ao diálogo e autonomia, demonstrando uma nova configuração das relações de poder no interior da escola.

- Nas duas creches também, a relação com a comunidade foi avaliada de forma positiva, não confirmando nossa hipótese de que talvez na escola de bairro periférico esta relação fosse mais efetiva devido à proximidade da escola e da comunidade, o que não ocorreria na creche central que atende a crianças de muitos bairros. Nos documentos escritos, porém, essa participação fica mais explícita, na medida em que estão ali registrados depoimentos e falas destes membros em reuniões realizadas na escola.

Isto significa, portanto, que essa relação se dá mais pelas ações e vínculos estabelecidos entre a escola, a família e a comunidade do que por sua localização.

- Nas duas creches também, o processo de avaliação do documento é apontado como algo realizado pela assessora e diretora, o que nos mostra, que independente do número de pessoas que compõe a equipe, ela não participa deste.

- Em relação à compreensão sobre o PDU, para as pajens, merendeiras e serventes observamos que na creche A, predomina a visão do plano como planejamento, e organização de atividades; enquanto na creche B predomina a visão como plano, como retrato, ou espelho do dia a dia. Desta forma, as duas unidades carecem de ações, e discussões para uma resignificação do documento, a fim de que, estas profissionais o compreendam como algo mais aberto, mais próximo a elas, e que se relaciona diretamente com seu trabalho no interior da escola.

H) No perfil das profissionais, construído por nós neste estudo, observamos que entre professoras e diretoras, a formação inicial é superior à média brasileira, devido ao fato de todas serem formadas em nível superior, algumas com pós-graduação. Já em relação às pajens, merendeiras e serventes, o perfil indica uma maioria formada em nível médio, porém há ainda, aquelas formadas somente com os 4 primeiros anos do ensino fundamental.

Neste sentido é necessário um investimento do município, para formação continuada destes profissionais, garantindo o acesso, àquelas que eventualmente não o tiveram, e a continuidade àquelas com formação específica para o magistério.

A Prefeitura Municipal de Jundiaí, com o novo estatuto do Magistério, publicado em 1997, alterou a jornada do professor passando-a de 20 para 30 horas semanais, sendo 25 horas com os alunos e 5 horas destinadas à capacitação em serviço. Assim, a capacitação foi incorporada na carga horária semanal sendo remunerada e compulsória. Foi construído o Centro de Capacitação, o qual conta com salas de aula, anfiteatro, cozinhas experimentais (para capacitação de merendeiras), sala de teatro e dança, biblioteca, centro de informática, entre outros espaços, e é neste complexo que se centralizam as atividades de capacitação. Desde as diretoras, até o zelador da escola estão inseridos em programas de capacitação; para

diretores e professores essa atividade é semanal, para os demais é quinzenal ou mensal, sempre em horário de trabalho.

O programa de capacitação da Prefeitura Municipal, conforme revelado em recente pesquisa realizada por Dejanira Fontebasso Marquesin¹⁴, possui um caráter de formação para o trabalho, com viés mais técnico, não alcançando os saberes docentes. Desta forma, este nos parece um outro desafio colocado ao sistema, ou seja, embora haja toda uma estrutura física própria e adequada, a que se discutir a formação destes profissionais, de forma que percebam a importância deste processo continuado e anseiem pelo aprendizado e a emancipação dentro de sua carreira profissional, de forma contextualizada, consciente e crítica.

- I) Outro ponto discutido neste estudo foi a destinação de verbas. Vimos que as políticas educacionais ao longo dos últimos 50 anos estiveram atreladas a interesses econômicos, os quais determinaram projetos e políticas.

A implementação do FUNDEF, em consonância com o projeto político do Banco Mundial, causou impacto no interior da escola de educação infantil, seja pela mudança das ações, seja pela falta de investimentos e destinação de recursos para as unidades escolares que atendem crianças em tenra idade. De acordo com dados dos dossiês da CNTE, a oferta de vagas de creche e pré-escola é quantitativamente bastante inferior, se comparada às outras etapas da educação, o que confirma essa ausência de investimento. Nos depoimentos, isso fica claro na medida em que a maioria aponta que as verbas de que a escola dispõe são originárias da contribuição dos pais, verbas estas controladas pela APM e também pela prefeitura.

Na medida em que as escolas atendem a famílias com renda média baixa, as quais poderão contribuir com muito pouco; e não havendo parceria com instituições privadas, o que percebemos é que as escolas de educação infantil dispõem de poucos recursos financeiros. Uma arrecadação para, além disso, ficar atrelada às ações próprias da equipe escolar, em parceria

¹⁴ *A construção do ser professor e a capacitação docente*. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

com a comunidade para captar recursos; e esta é uma outra intenção dentro da política do Banco Mundial, a aproximação e envolvimento da comunidade como caminho para uma captação, utilização e fiscalização do dinheiro, ou seja, é a desobrigação do poder público na destinação de verbas. E é o que vemos na realidade investigada, a presença da APM no controle dos recursos, e a realização de bazares, bingos e festas com a finalidade de angariar recursos para a escola.

Assim, é eminente a necessidade de que se estabeleça a origem, e um percentual de verbas a serem destinadas a esta etapa da educação, somente isto possibilitará melhores condições de trabalho nas unidades escolares, seja quanto aos recursos materiais, seja pela própria valorização dos profissionais.

- J) A relação entre a escola e a comunidade é reconhecida tanto nos documentos quanto nos depoimentos como importante e necessária, e é classificada em sua maioria como boa, revelando que as iniciativas têm sido satisfatórias. Em geral são ações de participação em festas, eventos e projetos, não se efetivando ainda, em ações sistemáticas que privilegiem a discussão democrática dos problemas da escola e a busca por soluções, no entanto, há que se reconhecer que este pode ser o caminho, que os leve a se aproximar e se envolver com a escola.

Existem alguns projetos criados pela Secretaria Municipal de Educação, que visam a abertura da escola aos pais; um deles, o qual é desenvolvido desde 1993, se chama “Família vai à escola”. Neste projeto, as famílias vivenciam um dia na escola, com atividades variadas, programadas pela unidade escolar. Este projeto serviu como modelo para o MEC que implementou para todo o Brasil o “Dia da família na escola”. Outros projetos realizados são específicos de cada unidade; na creche A, há o projeto “Nossa creche de cara nova”, que se insere no processo de reforma do prédio pelo qual a creche vem passando, e envolve os pais; na creche B, o

projeto “Conhecendo a creche de seu filho”, realiza encontros, palestras, e conversas sobre o dia a dia da creche.

Assim, vemos um processo de abertura, embora seja necessário avançar, ampliar essa possibilidade de participação, olhando de maneira crítica para as próprias ações e compreensões que a escola tem em relação aos pais e a comunidade externa, romper com a idéia da vigilância e do controle, rumo à idéia de parceria e trabalho colegiado, isto pode favorecer a superação das dificuldades desta relação apontadas nos depoimentos.

Assim acreditamos que, existem algumas possibilidades, por exemplo, inicialmente resgatar com a comunidade escolar o significado, e a importância da elaboração de uma proposta de trabalho, destacando o percurso histórico pelo qual isto se deu; o esclarecimento da diferença existente entre participar e decidir permitiria não só um maior envolvimento, na medida em que cada um se reconhece como responsável por aquele contexto; e a abertura efetiva da escola à comunidade, com a clareza de que isto possibilitará crescimento e fortalecimento do trabalho.

O fundamental é pensarmos nisso enquanto um processo que está iniciado, mas ainda há muito por fazer. E deixamos aqui as vozes e os sonhos destes profissionais que acreditam, e sugerem caminhos para uma escola pública de qualidade,

“Desejo que a importância da escola e o trabalho nela realizado sejam reconhecidos e respeitados por todos os segmentos da sociedade. Que a escola possa desenvolver seu trabalho com autonomia, qualidade e todos os recursos necessários.”

“Que haja qualidade no ensino; que as verbas não sejam desviadas, e que os profissionais trabalhem através de uma conquista ativa”.

“É preciso recuperar os valores que se perderam, e o envolvimento de todos: pais, alunos e funcionários”.

“É preciso valorizar os profissionais, dando a eles subsídios para um trabalho mais autônomo e independente”.

“Desejo um maior envolvimento dos pais; professores mais bem pagos e de boa qualidade; conteúdos significativos para a criança e que tenhamos materiais didáticos à disposição”.

“Ter uma escola pública pensada para os alunos, concebida de acordo com suas necessidades”.

“O meu sonho é que a escola pública tenha uma equipe de profissionais qualificados e comprometidos com a educação, pais envolvidos com seus filhos, e escolas com ambiente favorável”.

“O caminho é o compromisso e o comprometimento de todos os envolvidos e verbas suficientes para termos materiais e escolas bem equipadas”.

“Que a escola realmente forme o cidadão crítico, conforme determina a Constituição Federal”.

“O caminho é família e escola unindo forças, mas cada qual cumprindo sua função de educadora, cada qual com a parte que lhe cabe”.

“Como dizia Aristóteles: ‘Aquilo que sabemos fazer, aprendemos fazendo’.

Fontes

JUNDIAÍ. Creche A – *Plano de Desenvolvimento da Unidade*, 2000.

_____. Creche A – *Plano de Desenvolvimento da Unidade*, 2001.

_____. Creche A – *Plano de Desenvolvimento da Unidade*, 2002.

_____. Creche B – *Plano de Desenvolvimento da Unidade*, 2000.

_____. Creche B – *Plano de Desenvolvimento da Unidade*, 2001.

_____. Creche B – *Plano de Desenvolvimento da Unidade*, 2002.

Bibliografia

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação Cultura e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

JUNDIAÍ. *Regimento Comum, Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí*. Lei complementar no. 242/97, de 29 de dezembro de 1997.

_____. Imprensa Oficial do Município de 15/04/05.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BASTOS, João B. Gestão democrática da educação: as práticas educativas compartilhadas. In: BASTOS, João B. (org.). *Gestão democrática*. Coleção O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A : SEPE, 2001.

BONDIOLI, Anna (org.) *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares de entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

BURGOS, Noemi E.; PEÑA, Cristina M. *El proyecto institucional: un puente entre la teoría y la práctica*. Argentina: Ediciones Colihue, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa no.82*, agosto 1992.

_____. Educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia. *Encontros e desencontros em educação infantil*. SP: Cortez, 2002.

CARVALHO, Marta M.C. de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane M.T. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise dos pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.) *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. SP: Autores Associados, 1999.

CUNHA, Marcus V. *A escola contra a família*. In: LOPES, Eliane M.T. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DE ROSSI, Vera L. S. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico – Entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. In: DE ROSSI, Vera L. S. (org.) *Arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos*. São Paulo: *Cadernos Cedes no. 61*: Cortez; Campinas, CEDES, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.) *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. SP: Autores Associados, 1999.

FERNÁNDEZ, Manuel Alvarez (org.). *El proyecto educativo de la institución escolar*. Colección Claves para la Innovación Educativa. Venezuela : Editorial Laboratorio Educativo, 2000.

FONSECA, Marília. Projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. In: DE ROSSI, Vera L. S. (org.) *Arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos*. São Paulo: *Cadernos Cedes no. 61*: Cortez; Campinas, CEDES, 2003.

GANDIN, Danilo. *Temas para um projeto político pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, R.(org.) *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. SP: Cia. das Letras, 1991.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliane M.T. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. SP:Loyola, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa no. 64*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev.1988.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil, a arte do disfarce*. 6.ed. Rio de Janeiro: Achimé Editora, 2001.

_____. Com a pré-escola nas mãos. SP: Ática, 1989.

KUHLMANN JR., Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M.T. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.) *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. SP: Autores Associados, 1999.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa no. 78*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago.1991.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LUDKE, Menga. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.

MACHADO, Maria H. (org.) *Encontros e desencontros na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUESIN, Dejanira F. *A construção do ser professor e a capacitação docente*. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. *Do adulto em miniatura ao sujeito de direitos: a construção de políticas de educação para crianças de tenra idade na França*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001.

NEVES, Lucilia A. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. In: *História Oral – Vol.3*. 2000, p.109-116.

OLIVEIRA, Zilma M. [et al] *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. *Educação infantil – fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1999.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

PEREIRA, Eva W. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares de entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

PRADO, Iara G.A. (coord.) *“Jundiahy: porta para a educação”*. Jundiaí, SP: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2004.

Revista Expo Municipal *“A História de Jundiaí”*. Jundiaí, SP: Calíope Editora, Janeiro de 2000, 2ª edição.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa no. 107*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Ed. Autores Associados, jul. 1999.

ROCHA, Eloísa C. Trajetórias da produção na área de educação infantil: aspectos introdutórios. *Série Estado do Conhecimento*, INEP.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. In: DE ROSSI, Vera L. S. (org.) *Arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos*. São Paulo: Cadernos Cedes no. 61: Cortez; Campinas, CEDES, 2003.

SOUZA, Solange J. Pré-escola: em busca de suas funções. In: SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.

SPÓSITO, Marília P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João B. (org.). *Gestão democrática*. Coleção O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

UNESCO. *Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas*. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. *Fontes para a Educação Infantil*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?*. In: DE ROSSI, Vera L. S. (org.) *Arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos*. São Paulo: *Cadernos Cedes no. 61*: Cortez; Campinas, CEDES, 2003.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: Fernández, Celso A. [et al.] *Culturas y Civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1996.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade*. SP: Companhia Editora Nacional, 1969.

ANEXO I

CRECHE A

PLANO DE DESENVOLVIMENTO
DA UNIDADE

2000

Viver o encontro entre as gerações.

Desde a queda do muro de Berlim, o mundo passou a perceber que a única saída para a humanidade é a cooperação e o respeito à individualidade de cada um.

Esta era a ideia está começando a prevalecer também nas relações interpessoais, através da procura da compreensão e aceitação do outro.

É chegada a hora de pôr fim aos conflitos de gerações e à competição entre homens e mulheres.

O outro não é um inimigo, alguém que, diante de qualquer descuido, pode nos destruir.

Representa, ao contrário, uma oportunidade de descobrirmos nossas virtudes e fraquezas, que é a base para encontrarmos o caminho da realização afetiva.

Está na hora de parar de procurar culpados para as dificuldades de relacionamento e ver que somente juntos encontraremos as soluções.

Cada pessoa, seja ela nosso filho, parceiro, sócio ou amigo, nos traz o desafio de crescermos na convivência com o outro.

Ao mesmo tempo, está dentro de cada um de nós a capacidade e a responsabilidade pela realização pessoal. Portanto, não tem mais sentido os pais culparem seus filhos por uma vida infeliz, e os filhos responsabilizarem os pais por não conseguir realizar suas metas de vida.

A medida que o tempo passa, determinadas posturas já não são mais aceitas. Há alguns anos, o fato de a mulher não ser mais virgem representava uma grande fonte de angústia e insatisfação.

Foge-se um homem do á sua namorada: “Não sei se vou continuar namorando você, porque já tenho uma mulher”. Certamente ela vai lhe responder: “É bom você me dizer isso, porque eu quero continuar a namorar um homem que pensa dessa maneira!

Se alguém costuma dizer coisas do tipo:

“Eu não pude estudar (ou trabalhar fora) porque você não permitiu”;

“Se não fossem meus filhos, eu teria sucesso”;

“Eu não consigo me realizar porque meus pais não me amaram”;

“Com o salário que eu tenho não é possível fazer um bom trabalho”;

É hora de perceber que isso é muito superficial. Pois a pessoa só é influenciada se consente. Seus pais lhe transmitiram não somente o que aprenderam com os pais deles, mas sobretudo o que fizeram consigo mesmos. Ensinarão valores que também limitavam suas vidas, e talvez eles mesmos tenham sido prisioneiros do medo e da solidão.

Seus filhos não podem ser responsabilizados por decisões que você tomou. Se não foram as melhores, somente a você cabe dar à sua vida, agora, o rumo que quer. Ele podem dar trabalho, adiar a realização de algumas metas, mas não transformar você em uma pessoa frustrada.

A cada um compete aprender a cuidar bem de si, satisfazer as próprias necessidades e, naturalmente, fazer as coisas necessárias para que determinadas características da personalidade não continuem a ser transmitidas de geração a geração como uma doença genética.

ROBERTO SHINYASHIKI

Plano de Desenvolvimento da Unidade (P.D.U.)

0.1. Área Sócio - Administrativa.

1.1. Relação Escola - Comunidade..

A relação escola/comunidade é ótima. A escola está aberta à comunidade que participa ativamente nas reuniões, dando opiniões, esclarecendo dúvidas, enfim, compartilhamos juntos a responsabilidade pelo desenvolvimento de nossas crianças.

Entendemos que o desenvolvimento humano é visto como um empreendimento conjunto, dado que o acesso e o contato com as inúmeras experiências pelas quais o indivíduo passa têm de ser mediados por outras pessoas e objetos, ao mesmo tempo que este indivíduo tem um papel ativo, influenciando nas relações que o meio vai estabelecer com ele num processo de inter-relação mútua que implica em ajustes e modificações na forma de agir, pensar e sentir de ambas as partes.

O professor e qualquer outro profissional na área da Educação ainda não é valorizado. A causa disso não sabemos, no entanto, o grande número de pessoas que o exerce contribui para isso.

Nós, da Rede Municipal de Educação, que trabalhamos na área de Educação Infantil, nos sentimos colocados um pouco em segundo plano quando da Municipalização da Educação Fundamental no entanto, nossa postura continua sendo a mesma, ou seja visamos uma Educação Progressista, renovadora, onde a atividade do aluno, seu interesse, criatividade e motivação sejam respeitados e accitos por todos. Modificando a Educação, conseguiremos também mudar todos os que dela participam.

1.2. Nível de inserção atual da Escola junto à comunidade.

Atualmente a escola está procurando cada vez mais participar ativamente da comunidade e dos eventos por ela organizados, ao mesmo tempo em que procura chamar a comunidade a participar de seus eventos. Através de reuniões, palestras, promoções, bazares e festas, dentre outras coisas, procura se inserir na vida da comunidade, esclarecendo-os e colocando-os a par da prática pedagógica desta Unidade de Ensino. Os pais gostam muito de conversar sobre seus filhos, o que estão conseguindo fazer, as dificuldades que tinham e que não mais possuem ou que passaram a ter. Encontram, na Escola e nos profissionais que dela fazem parte total apoio, não tendo receio de se dirigir a quaisquer pessoas, seja diretor, professor, auxiliar operacional ou demais funcionários. Trabalhamos, nesta Unidade, com os pais, com muita liberdade, como gostaríamos de ser tratados, se os papéis se invertessem.

Além disso, cedemos nosso espaço físico para realização de eventos no auditório que também faz parte de nossa Unidade.

Competências Específicas.

. Em relação às atividades gerais :

1. Participar da elaboração e aprovação do P.D.U. e encaminhá-lo à S.M.E. para homologação
2. Implementar na Escola a linha de ação adotada no Projeto Educativo, observadas as diretrizes da política educacional da S.M.E. e as sugestões dos pais e funcionários
3. Autorizar matrículas e transferências de alunos.
4. Presidir solenidades e cerimônias da Escola,
5. Representar a Escola em atos oficiais e atividades da Comunidade,
6. Promover atividades de integração escola-comunidade, visando o interesse da aprendizagem em consonância com o Sistema Municipal de Ensino,
7. Delegar competências e atribuições aos servidores que ocupam cargo ou função na Unidade Escolar, bem como designar comissões para execução de tarefas especiais.
8. Orientar a equipe de trabalho com relação ao planejamento de atividades com as crianças,
9. Zelar pelo bom nome da U.E.
10. Zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais
11. Organizar a rotina da U.M.E.I. com as pessoas envolvidas no trabalho
12. Orientar, acompanhar, esclarecer, proporcionar, conscientizar, interagir, coordenar, capacitar, discutir, zelar, promover, auxiliar, participar, concretizar e observar para que , juntamente com todos os funcionários, tenha como objetivo , unicamente, formar crianças com mentalidade aberta, senso crítico, atitude inquisitiva e espírito de participação na comunidade.

0.2. Área Física

A comunidade, não só da região, bem como de toda a cidade pode usufruir das dependências do Auditório, bastando, para isso autorização da S.M.E. para onde deverá ser enviado ofício solicitando o empréstimo.

A comunidade costuma solicitar também o empréstimo do pátio externo da U.M.E.I. para a realização de missas.

A Associação de Pais e Mestres funciona internamente e tem como finalidade integrar escola/família/comunidade, através da participação atuante dos membros: pais, professores, funcionários e direção.

Dá assistência material aos alunos carentes, bem como aos demais no tocante à brinquedos, presentes do dia das crianças, dos pais, mães, e também assiste à escola na compra de brinquedos para o dia a dia, brinquedos pedagógicos, proporciona a compra de livros de história, quebra-cabeças, livros para pesquisas de professores, material para manutenção da U.M.E.I. como: couro para as torneiras, dobradiças, chaves, chuveiros, cortinas, televisão, vídeo (nossa Unidade tem um número muito grande de crianças, necessitando de mais televisão, aspirador de pó, enceradeira, etc).

O DAN (Diretoria de Alimentação e Nutrição) colabora fornecendo semanalmente produtos perecíveis e quinzenalmente com os não perecíveis para a refeição de crianças e funcionários. O cardápio da U.M.E.I. é cuidadosamente preparado por nutricionistas para que as calorias diárias necessárias sejam inseridas pelas crianças.

INFRA ESTRUTURA FÍSICA.

❖ O prédio da U.M.E.I. comporta, atualmente, 120 crianças de 04 meses a 3 anos e 11 meses. Temos 02 banheiros na parte inferior. Em um deles temos 02 chuveiros que, se abrímos a torneira na parte superior não sai água. No outro temos 03 chuveiros que, se as crianças abrirem as torneiras do bebedouro também não sai água. Nosso grande problema, nesses banheiros, portanto é a água, que deveria se da caixa e não da rua, junto com as torneiras.

❖ Os funcionários continuam sem banheiro próprio, inclusive a diretora e as professoras.

❖ As goteiras no andar inferior estão deixando o teto da diretoria todo preto, sendo grande a infiltração de água.

❖ necessário se faz a reforma dos banheiros na parte superior.

❖ A Unidade escolar possui dois andares, sendo, que, no piso térreo funcionam:

uma diretoria.

02 berçários e uma sala de aula

1 refeitório

1 cozinha

1 lavanderia

- . 1 vestiário para funcionários.
- . 2 banheiros com chuveiros.
- . 2 banheiros só com vaso sanitário
- . 1 pátio interno.

⇒ No piso superior funcionam:

- . 1 sala de aula (na E.M.E.L.)
- . 4 dormitórios pequenos
- . 2 banheiros (cada um com 1 chuveiro)
- . 1 solarium
- . 1 lavanderia
- . 2 salas bem pequenas
- . 1 sala para o médico
- . 1 anfiteatro com palco e 190 lugares.

PARTE EXTERNA

- . 1 pátio coberto, onde professoras e educadoras realizam atividades com as crianças.
- . 1 parque gramado com 2 giradores de tamanho médio, 1 pequeno, 1 escorregador e 1 trepa-trepa.
- . 1 pátio externo, que chamamos de areião, com 1 banheiro.
- . 1 sala de artes.

PROBLEMAS RELATIVOS AO PRÉDIO

- . conserto da janela do banheiro (troca de vidro que está enferrujado), os vidros não fecham e no inverno fica muito frio para as crianças.
- . construção de banheiro privativo para funcionários.
- . conserto de 04 janelas.
- . Colocação de portão de ferro fechando a entrada da Unidade, pois os mendigos dormem e fazem suas necessidades fisiológicas na porta de entrada da U.M.E.L.
- . construção de armário embutido, pois o que temos está repleto de cupim.
- . troca dos gabinetes das pias da cozinha, pois também estão com cupim.

...

3.1. Visão participativa e coordenadora do Diretor.

A função do Diretor já foi anteriormente citada (1.3.).

3.2. Função catalizadora da Unidade Escolar está envolvida no projeto construtivista. Nosso objetivo é garantir às crianças que estão sob nossa responsabilidade situações e oportunidades para que se apropriem dos elementos de sua cultura, internalize regras de conduta, expresse sentimentos e vivencie situações da vida real que lhe permitam elaborar ansiedades, conflitos e dificuldades

Atribuições

- Zelar pelo patrimônio e pelas áreas adjacentes de todos os equipamentos do complexo escolar em dias de trabalho normal e quando da realização de atividades comunitárias, evitando incursões de vândalos ou qualquer pessoas perniciosas no recinto escolar.
- Manter a vigilância do prédio e de suas dependências
- Manter-se atento às necessidades para a execução de reparos, manutenção do prédio ou da zeladoria
- Auxiliar a secretaria na elaboração do inventário do patrimônio existente na escola
- Conservar em seu poder as chaves que permitam abrir e fechar o prédio escolar nos horários estabelecidos pelo diretor de escola, percorrendo diariamente todas as dependências, após o encerramento das atividades.
- Participar da elaboração do P.D.U., reuniões pedagógica, de estudos e outros projetos desenvolvidos na unidade
- executar outras tarefas auxiliares, relacionadas com sua área de atuação que lhe forem atribuídas pela direção da unidade ou S.M.E.

pretendemos:

- Que a teoria construtivista seja cada vez mais consolidada
- Garantir um atendimento de qualidade, favorecendo o desenvolvimento das crianças, enquanto cidadãos capazes de colaborar e lutar por seu país.
- Que os pais deixem de pensar que a creche é apenas um local onde se deixa a criança para irem trabalhar (assistencialista de custódia e higiene da criança)
- Atendimento de qualidade enfatizando a interação do indivíduo com o meio ambiente físico e social, num processo onde a criança, ao agir sobre ele, o modifica, e é modificada continuamente, não só durante a infância, mas no decorrer de toda a vida.
- Fazer com que a brincadeira assuma fundamental importância na aquisição de conhecimentos pela criança, e na sua forma de se relacionar com o mundo
- Proporcionar, através do brincar, que a criança se aproprie dos elementos de sua cultura, internalize regras de conduta, expresse sentimentos e vivencie situações da vida real que lhe permitam elaborar ansiedades, conflitos e dificuldades, dando novos significados às situações, num processo contínuo de desestruturação/reestruturação interna
- Que o professor e o educador tenham sempre em mente um fazer e repensar contínuo de suas ações, baseadas numa observação constante que os leve a tentar entender os significados dos comportamentos e ações infantis, baseado no conhecimento de como a criança se desenvolve
- Comunicação privilegiada com a criança que lhe permita desenvolver sua autonomia, facilitar o acesso aos objetos e bens de sua cultura e propor-lhes desafios, prestando-lhe atenção mais individualizada quando necessária e não esquecendo, portanto, que aspectos cognitivos e afetivos caminham conjunta e indissociavelmente

continuação.

É também nosso objetivo, formar seres humanos com mentalidade aberta, senso crítico, atitude inquisitiva e espírito de participação na comunidade.

Para tanto, fazemos reuniões constantes com nossos funcionários, colocando-os a par das orientações da S.M.E. e também de textos relacionados à proposta pedagógica, e de acordo com a faixa etária das crianças desta U.E.

3.3. CAPACITAÇÃO E RECURSOS HUMANOS.

A efetiva consolidação de nossa proposta pedagógica depende somente da boa vontade dos envolvidos, pois a S.M.E. oferece cursos de capacitação a todos os funcionários, sem exceção, em horário de serviço.

É necessário a busca dessa nova postura das pessoas, não somente no discurso, mas devemos buscar suporte também na teoria, que deverá nos fornecer instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina.

Temos na rede Municipal bons professores, cujos conhecimentos são riquíssimos. Tal bagagem é muito importante e acreditamos será enriquecida com os cursos de capacitação que oferecem condições e subsídios para que trabalhem de forma mais consciente sobre os mecanismos que estão em jogo no processo de ensino aprendizagem, e sobre opções que faz ao decidir por tal ou qual estratégia.

Portanto, temos tudo para que haja a integração necessária de forma a que a concretização de nossa proposta se efetive. No entanto, os funcionários gostariam que esses cursos de capacitação não fossem repetidos, isto é, que não se repita o mesmo curso do ano passado.

3.4. ENGAJAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA UNIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO.

- Aqui na Unidade, todos procuram "falar a mesma língua".⁵²
- garantir um atendimento de qualidade que favoreça o desenvolvimento da criança sob sua responsabilidade
- complementar o papel educativo da família.
- estimular a criança na construção de seu conhecimento
- proporcionar uma atmosfera favorável para a aprendizagem.

3.5. PAPEL CRIADOR DA ESCOLA.

Os funcionários e os pais deixaram de encarar a U.M.E.I. como o lugar onde as crianças ficam para os pais irem trabalhar. Passaram a entendê-la como instituição educativa que tem objetivos a alcançar. Modificaram sua forma de agir, pensar e sentir.

Os funcionários trabalham em grupos com concepções e teorias explícitas, falando a mesma língua, isto é, tendo todos o mesmo objetivo que é propiciar condições para o desenvolvimento integral do cidadão, abrangendo os aspectos cognitivo, afetivo, político e social dentro da proposta construtivista.

3.6. RESGATE DA CIDADANIA.

Com a necessidade cada vez maior da mãe trabalhar, a U.M.E.I. tem sido reivindicada cada vez mais por um número crescente de famílias, de diferentes camadas sociais. Compreendendo isso e também sabendo que a prioridade nacional, na área da Educação é a permanência dos alunos na escola, para concretizar um dos direitos básicos da cidadania que é a posse de conhecimentos sistematizados, procuramos, através do construtivismo, desenvolver práticas pedagógicas sob medida para cada grau do amadurecimento intelectual da criança.

O diretor tem importante papel de mediador no entrosamento U.M.E.I. /Comunidade e, por meio de reuniões, palestras, encontros e debates dá direito e oportunidade ao resgate da Cidadania.

3.7. O CONSTRUTIVISMO COMO PROCESSO.

Há algumas décadas iniciou-se um questionamento da prática pedagógica utilizada até então. Como reação à postura até então utilizada, propostas mais progressistas surgiram, ganhando grande espaço.

O ideário de uma nova escola, com uma pedagogia ativa passou a ser incentivada, sendo a maior preocupação dos pesquisadores a incorporação da criança no processo pedagógico.

ANEXO II

CRECHE A

PLANO DE DESENVOLVIMENTO
DA UNIDADE

2001

“Em nossa creche, criança é respeitada”

DIREITOS DA CRIANÇA

- I - Direito à brincadeira
- II - Direito à atenção individual
- III - Direito a um ambiente seguro, aconchegante e estimulante
- IV - Direito a um contato com a natureza
- V - Direito a higiene e saúde
- VI - Direito a uma alimentação sadia
- VII - Direito a desenvolvimento a criatividade
- VIII - Direito a imaginação e liberdade de expressão
- IX - Direito ao movimento em espaços amplos
- X - Direito a proteção, afeto e amizade
- XI - Direito a expressão de sentimentos
- XII - Direito a atenção especial na adaptação
- XIII - Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

“Creche não é caridade é um direito que seu filho tem”
(Fundação Carlos Chagas)

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE

“A Educação, dever de família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

QUATRO ANÉIS

1 - ÁREA SÓCIO ADMINISTRATIVA

2 - ÁREA FÍSICA

3 - ÁREA PEDAGÓGICA DA UNIDADE

4 - ÁREA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

“A Escola Municipal de Educação Básica de Jundiaí tem por finalidade promover a Educação Básica a crianças e jovens, contribuindo para a apropriação de conhecimentos significativos, criativos e duradouros, essenciais ao seu desenvolvimento e ao da sociedade, de forma construtiva, possibilitando o exercício crítico e ativo da cidadania e a transformação da realidade social, política, cultural e profissional”

A Unidade Escolar está localizada no centro da cidade, visando atender as necessidades dos funcionários da prefeitura e a população de vários bairros, por ser de fácil acesso para os mesmos; propiciando situações em que a criança desenvolva suas capacidades tornando-se assim autônoma, reflexiva e crítica contribuindo para a formação e exercício de sua cidadania;

Outra meta a ser alcançada vem a integrar a escola com a comunidade através de ações como:

- Recepção de pais e crianças, com café da manhã;
- Convite à membros da comunidade local (comerciantes, médicos, dentistas, empresários, etc) para conhecer o trabalho aqui desenvolvido;
- Participação de pais para conscientização pertinente ao processo educativo;
- Reunião com pais para eleger Comissão responsável pela APM e oficialização da mesma.

Todas ações serão integradas entre a comunidade X escola X família.

Frente a pesquisa realizada no mês de fevereiro e março em nossa EMEB, com educadoras, auxiliares de serviço e merendeiras diante das perguntas sobre a criança e as colegas de trabalho. → *Quais perguntas?*

- Convivência com pessoas que eram de grupos diferentes
- Todos adultos são modelos, por isso a importância do relacionamento e das atitudes
- Ambiente em que a criança e o adulto sejam valorizados
- Trata-las com respeito, priorizando sua individualidade
- Integração entre pais, funcionários e comunidade
- Respeitar o período de adaptação, que é muito variável de criança para criança
- Propiciar situações para que possam desenvolver sua autonomia
- Respeitar as diferenças levando-se em conta o potencial de cada um
- Que a Unidade tenha um ambiente alegre com muita paz e harmonia
- Que todos os objetivos da Unidade sejam alcançados com êxito
- Que as educadoras participem de cursos e palestras para que possam aprimorar seus conhecimentos e consequentemente melhorar a qualidade de trabalho realizado com as crianças
- Estabelecer um vínculo de afetividade
- Valorizar a criança e os conhecimentos que trazem de casa
- Que possam Ter uma convivência harmoniosa com o grupo, com amizade, solidariedade, desenvolvendo o cooperativismo, a auto estima e acima de tudo enxergar a criança como cidadão do futuro
- Que não seja uma Unidade Assistencialista mas que realize um bom trabalho pedagógico
- Que tenham um ambiente de companheirismo, união, amor, sociabilidade, respeito e que não haja nenhum tipo de discriminação
- Desenvolvimento das capacidades individuais, a fim de que construam uma personalidade digna.
- Que se adaptem à EMEB fazendo dela uma casa onde possam suprir suas carências e dificuldades
- Que possamos desenvolver um bom trabalho alcançando assim nossos objetivos
- Que a criança seja tratada e entendida como criança
- Que possam explorar o ambiente, ter autonomia para escolher amigos e brinquedos
- Acolhimento com envolvimento para que a criança se sinta segura

Obs.: Gensseman subtítulos e plq - para quem.

AREA FISICA

O prédio existente está passando por reformas. No momento está sendo utilizada a recepção, sala de telefonê, Diretoria, 3 salas polivalentes, para estimulação, aulas, jogos, música, leitura e jogos simbólicos.

Existem 2 dormitórios sendo 1 utilizado para Berçário I e II e Mini Grupo, o outro para o Maternal I e Maternal II, 2 banheiros, 1 para Berçário I e II e Mini Grupo e outro para Maternal I e II, Refeitório, Cozinha dupla com dispensa para guarda de produtos alimentícios, 1 lavanderia onde são guardados os materiais para limpeza, 1 pátio interno onde encontram-se os bebedouros.

AREA EXTERNA

2 parques, 1 área coberta, uma sala para uso de artes, 1 casa de máquinas, no fundo do parque uma área livre onde encontra-se uma gramada com alguns brinquedos, horta escolar, árvores frutíferas, 1 local coberto com banheiros e depósito, 1 tanque de areia que está para ser reativado.

Após a reforma ganharemos 3 quartos, banheiros, lactário, 2 salas de aula.

Parte da reforma foi concluída foram entregues 3 novas salas: B1, B11 e M6, sendo utilizadas como dormitórios e sala de estimulação. O banheiro do berçário ficou pronto e o lactário.

Existem 2 salas utilizadas, M atividades e Repouso dos M1 e M11 a diretoria foi modificada o ambiente possibilitando melhor atendimento aos pais.

Reforma

SITUAÇÃO A SER DIMENSIONADA PARA 2001
(PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA U.E.)

Objetivamente propiciar situações e experiências prazerosas em que toda potencialidade da criança possa ser desenvolvida de maneira harmoniosa em diferentes aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor e emocional.

Os princípios que darão base ao nosso trabalho serão:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas e etc.
- O direito das crianças a brincar como forma particular de expressão, pensamento interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Formar uma unidade onde tenhamos uma meta educacional, trabalho coletivo norteando as ações educativas, o grande esforço em conjunto que reúne o Senhor Secretário da Educação Cultura e Esporte, Diretora da Educação Infantil, Assessora Administrativa, Assessora Pedagógica, Diretora, Vice-Diretora, Professoras, Educadoras, Auxiliares de Serviços, Merendeiras, Zelador, Pais e Comunidade que contemplem as expectativas das crianças dos pais dos docentes e comunidade.

Somente o envolvimento de todos que constituirá uma Unidade Educacional onde será expresso o saber versus teoria que manterá a prática pedagógica.

PRIORIDADES

Necessidades da EMEB em termos de Didáticos-Pedagógicos

1. Brinquedos pedagógicos (jogos de encaixe e quebra cabeça)
2. Ventiladores
3. Maquinas fotográficas
4. Filmadora
5. Casinha de brinquedo
6. Casinha na árvore
7. Tanque de Areia
8. Viveiro de Aves ornamentais com projeto de integração com a Emeb

PRIORIDADES

Necessidades da EMEB em termos de Didáticos-Pedagógicos

1. Brinquedos pedagógicos (jogos de encaixe e quebra cabeça)
2. Ventiladores
3. Maquinas fotográficas
4. Filmadora
5. Casinha de brinquedo
6. Casinha na árvore
7. Tanque de Areia
8. Viveiro de Aves ornamentais com projeto de integração com a Emei.

EXPECTATIVAS PARA 2001

afetiva
Em relação a reunião de pais, é compartilhar as funções educativas na busca da socialização em determinados valores e não perder de vista o cuidado do bem estar físico emocional, tendo a responsabilidade de apoiar o que é feito no contexto familiar e educacional.

A tarefa é complexa, mas há perspectiva de colaboração mútua para facilitar o contato das famílias e das EMEBS.

- 1 – Conhecer os pais ✓
- 2 – Conhecer as crianças ✓ a compartilhar
- 3 – Estabelecer critérios educativos comuns →
- 4 – Oferecer modelos de intervenção e relacionamentos com as crianças
- 5 – Ajudá-los a conhecer a função educativa da escola como? estabelecer
- 6 – Conhecer a criança, saber seu ritmo, como ela estabelece relação com as pessoas, o que a agrada e o que não agrada, descobrindo mudanças.

*falta dialogar
do perfil dos
pais -
e estabelecer
o perfil para*

ESTABELECE CRITÉRIOS EDUCATIVOS COMUNS

Para estabelecer critérios é preciso o conhecimento dos pais, naturalmente é um conhecimento progressivo, há necessidade de estabelecer acordos para favorecer a transição da criança do contexto da casa, para o contexto das EMEBS.

Entrar em acordo com as maneiras que manifestamos o *comportamento* da *conduta* que nos preocupa, nos sentimentos da família, contribuir para dar segurança tanto aos pais como aos educadores.

As crianças beneficiar-se-ão deste trabalho conjunto FAMÍLIAxESCOLA.

Que as famílias participem das EMEBS para aproximar os dois mundos favorecendo assim a ambos a aprendizagem, gerando responsabilidade na família quanto a sua função, conscientizando a importância de uma rotina trazendo à criança horário, normas, limites, facilitando aos pais a tarefa de educar.

ANEXO III

CRECHE A

PLANO DE DESENVOLVIMENTO
DA UNIDADE

2002

INTRODUÇÃO

O início do ano letivo marca o começo de mais uma viagem desta nave chamada escola. Seus ocupantes serão transportados rumo a uma maior compreensão da realidade e a uma cidadania mais plena e participativa.

Cabe a toda equipe – direção, pais, professoras, funcionárias, alunos e membros da comunidade deflagrar uma série de ações para que a viagem seja bem sucedida. Em primeiro lugar, é preciso consolidar a proposta construtivista, implantada pela SMECE, por meio de um trabalho renovador, vivo e dinâmico. É preciso, ainda, que passageiros e tripulantes definam juntos onde querem chegar.

O êxito da viagem, cujo ponto de chegada será uma educação de qualidade, proporcionará aos nossos alunos:

- O desenvolvimento integral de suas identidades;
- Crescimento como cidadão conscientes e críticos; e
- Acesso a conhecimentos da realidade social e cultural.

Tudo isso, e muito, da habilidade em se criar um clima de respeito, cooperação e diálogo envolvendo toda a comunidade escolar.

Isso contribuirá para que um heterogêneo conjunto de pessoas se una em torno de diretrizes comuns, possa refletir e analisar os melhores rumos para atingir um ensino de qualidade, melhorar nossa prática e a tomada de decisões durante o trajeto.

OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- A prática de educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:
- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos e articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE UNIDADE É COMPOSTO POR QUATRO ANÉIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, ASSIM DIVIDIDOS:

- Área Sócio Administrativa
- Área Física
- Área Pedagógica da Unidade
- Área Pedagógica do Professor

I ÁREA SÓCIO ADMINISTRATIVA

A creche se destaca como a instituição responsável pelo atendimento em período integral – das 6h30 às 18h30. – de crianças de 4 meses à 3 anos e 11 meses.

Atendemos crianças de todos os bairros de nossa cidade e também de Várzea Paulista, Campo Limpo, Cabreúva e Cajamar. A localização da creche em bairro central e numa região de fácil acesso por meio de transporte público colabora para isso.

Mais de 90% das mães de nossas crianças atuam no mercado de trabalho.

I.1 RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE

A tarefa de educar envolve apoio, solidariedade, troca de idéias e encontros.

Em reunião realizada com a comunidade para elaboração de nosso Plano de Desenvolvimento observamos que, apesar da diversidade de nossa clientela, o grupo se mostrou participativo, sendo uma maior integração nossa meta.

O intercâmbio favorece a ação educativa, pais e educadores devem ser parceiros que interagem com seus conhecimentos.

1.2 NÍVEL DE INSERÇÃO DA ESCOLA JUNTO À COMUNIDADE

Alguns projetos serão encaminhados com a participação direta dos familiares dos alunos: pois o diálogo ajuda na busca de soluções coletivamente.

1 - Curso de Culinária: chocolates para a Páscoa.

A mãe da aluna . . . do mini grupo, é culinária, participa de ações sociais do Fundo Social de Solidariedade, ministrará o curso a toda comunidade interessada no refeitório da creche.

2 – Biblioteca Interativa

Campanha para enriquecimento do acervo:

Com a colaboração da comunidade visamos obter doações de livros novos: Desde o berçário, o aluno tem acesso aos livros de histórias e seus pais poderão levá-los para casa para lê-los para seus filhos.

3 – Canções

As canções preferidas pelos alunos são as da escola.

Muitas mães pedem às educadoras as letras possibilitando que cantem com as crianças.

4 – Mural Informativo

Semanalmente serão trocados recortes informativos elaborados por todos (pais, comunidade, funcionários).

Elegeremos um responsável para que não se perca o objetivo.

5 – Reuniões por grupos

O diálogo norteará o processo educativo. A interação entre a escola e a família sempre deverá ser valorizada, pois ambas devem caminhar e oferecer o afeto, os valores, as orientações, as normas e as atitudes essenciais, para a vida em sociedade.

6 - Reuniões com a comunidade

A educação no Brasil Segundo Paro, melhorará com o envolvimento da comunidade em debates e ações da escola, valorizando as diferentes culturas e transformando sonhos e interesses em ações, proporcionando a gestão democrática.

7 – Conversas com pais de um mesmo grupo para tratar de assuntos particulares a esse grupo.

Ex: controle de esfínteres

8 – Reuniões com temas específicos

Ex: Limites - 2º S. Controle de Esfínteres

9 - Encontros com especialistas.

10 – Trabalho Voluntário e Solidário, gerando oportunidades para contribuição de modo concreto para melhoria da escola.

11 – Programação de Passeios – **Livraria do bairro**
Biblioteca Municipal
EMEA

12 – Proporcionar canto de leitura de jornais como meio de comunicação e integração.

13 – Divulgação dos projetos da escola e da SMECE.

14 – Bazares

DEPOIMENTO DAS EDUCADORAS

Nossa Unidade Escolar é privilegiada pela localização, o que nos traz algumas facilidades. O companheirismo é o ponto forte entre as funcionárias o que permite a concretização de projetos, pois podemos contar com a colaboração de todas. Um lugar que nos agrada é o Pequeno Sítio, com brinquedos, tanque de areia, horta, um pequeno espaço verde que nos proporciona um ótimo ambiente de diversão, além da tranquilidade.

Como nem tudo é perfeito, sentimos falta de trabalharmos mais tempo juntas, pois, devido a diversidade de horários, passamos pouco tempo juntas e bastante tempo desempenhando nosso trabalho sozinhas. Sofremos com a falta de brinquedos e com a deficiente estrutura do prédio, com escadas, banheiros inadequados e insuficientes.

Seria ótimo se pudéssemos reduzir o tempo em que a Unidade Escolar permanece aberta, sendo assim, nós, funcionárias trabalharíamos mais tempo juntas, podendo, consequentemente desenvolver melhor nossas funções e nossos projetos. Quanto aos brinquedos, sabemos que podemos conseguir e quanto a insuficiência de estrutura, de banheiros e outros, nada que uma reforma não possa resolver.

II. ÁREA FÍSICA

O prédio é adaptado funcionando no andar superior:

- 2 salas de aula
- 1 banheiro desativado, aguardando reforma.
- 1 sala de atendimento médico
- 1 ante sala – futura biblioteca

Andar térreo

- 5 salas para estimulação e repouso das crianças
- 1 refeitório
- 1 diretoria
- 1 sala – futura brinquedoteca
- 3 banheiros (precários)
- 1 roll de entrada
- 2 cozinhas (aguardando reforma)
- 1 lactário

As obras que melhoraram três salas, foram paralisadas no ano passado e devem ser retomadas, sendo a prioridade destacada para os banheiros e cozinha.

Enfrentamos problemas com a acústica do prédio muito ruim devido ao estilo da construção. Barulho ainda maior é produzido pelo grande fluxo de trânsito e ponto de ônibus em frente à creche. Fatos que obrigam funcionários e alunos a manterem o tom de voz elevado, causando prejuízos à saúde, perdas auditivas e estresse elevado que, segundo pesquisas científicas podem levar à problemas neurológicos.

Outra preocupação é a existência de escadas que dificultam o transporte aos bebês. Temos funcionários com problemas de coluna e dores localizadas.

A construção de rampas resolveria facilmente o problema.

Há que se ressaltar que as janelas do andar térreo, onde se localizam os berçários e o mini grupo são precárias, antigas, não fecham e necessitam da instalação de grades de proteção. Os vitrôs ficam entreabertos sempre.

ÁREA EXTERNA

- 1 galpão;
- 1 sala de artes;
- Parques: um gramado, outro sobre uma laje de concreto;
- Pequeno Sítio: horta escolar,

Causa-nos grande preocupação o parque situado sobre laje de concreto, sob, a qual há um reservatório inativo de água. Por frestas e rachaduras no concreto, penetram insetos que podem contaminar nossos alunos com graves doenças (ex: dengue). Ressaltamos, também, o perigo de graves ferimentos em caso de queda devido ao piso desgastado e com ferragens aparentes.

O referido parque é freqüentado por cerca de 200 alunos da creche e da EMEB necessitando de providências urgentes.

USO DO EQUIPAMENTO PELA COMUNIDADE

Colocamo-nos a disposição de toda a cidade para realização de eventos em nosso espaço físico.

PRIORIDADES DA EMEB PARA 2002

Para melhor desenvolver-mos o trabalho educativo necessitamos de:

- Brinquedos Pedagógicos
- Brinquedos de Parque
- Máquina Fotográfica
- Filmadora
- Tanque de Areia (areia de praia)
- Ventiladores
- Computadores
- Aparelhos de Som
- Livros Infantis
- Zelador
- Término da reforma do prédio paralisada desde o 1º semestre de 2001.

VISÃO PARTICIPATIVA E COORDENADORA DA DIRETORA

Este projeto de trabalho educativo resulta da articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar a função social desta unidade de ensino infantil.

Concebido e elaborado por toda a equipe escolar, está centrado nos alunos e visa a consolidação da proposta construtivista implantada pela SMECE, por meio de um trabalho dinâmico que considera o contexto real em que vivem as crianças e respeita suas diversidades culturais.

Norteadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e pelas orientações recebidas em cursos de capacitação e reuniões, a equipe elaborou este documento, fruto de diálogos entre funcionários, professoras, pais e comunidade.

Ações de qualidade foram elencadas para proporcionar aos nossos alunos o desenvolvimento integral de suas identidades e acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural num ambiente que respeita os direitos da infância.

O sucesso deste projeto educativo depende do comprometimento, do envolvimento e do conhecimento da proposta pedagógica construtivista por todas as pessoas envolvidas: equipe escolar, pais e comunidade, pois.

Estudos, análises, diagnósticos, replanejamentos e reflexões constantes nos permitirão durante todo o ano letivo, mudar o percurso quando necessário, na construção de uma escola que, como centro de cultura, contribua para a formação do futuro cidadão consciente, atuante e crítico.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APM)

A Associação de Pais e Mestres (APM), é uma instituição de caráter obrigatório tem que o objetivo de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência escolar e na integração família-escola-comunidade.

A atuação da APM deverá estar em consonância com o Plano de desenvolvimento da unidade, visando o desenvolvimento de um trabalho integrado.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APM)

A Associação de Pais e Mestres (APM), é uma instituição de caráter obrigatório tem que o objetivo é colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência escolar e na integração família-escola-comunidade.

A atuação da APM deve estar em consonância com o Plano de desenvolvimento da unidade, visando o desenvolvimento de um trabalho integrado.

ANEXO IV

CRECHE B

PLANO DE DESENVOLVIMENTO
DA UNIDADE

2000

A DEFINIÇÃO

P.D.U.

Plano: roteiro preparado para se chegar a um resultado.

Desenvolvimento: desenvolver- melhorar, fazer progredir; crescer, ficar mais forte; progredir.

Unidade: o número um; qualidade do que é um, ou único, ou uniforme; aquilo que, num conjunto, espécie, forma um todo.

Fontes consultadas:

-Moderno Dicionário Escolar -- Douglas Tufano;

-Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

NOSSOS PRINCÍPIOS

Levantamentos através de questionários escritos e por debates foram realizados buscando-se elencar os princípios que devem reger uma unidade. Após elencados, foram colocados novamente em discussão quanto à teoria ser detalhadamente colocada em prática. Chegou-se à conclusão de que tais princípios são coerentes e necessários e devem realmente ser seguidos.

São eles:

- Respeito mútuo, educação, consideração, amizade, amor, disciplina, cooperação, organização, sensatez, lealdade, união, companheirismo, solidariedade, sinceridade; acato às ordens e regras, colaboração, auto-controle;
- Fazer leituras instrutivas ou recreativas somente no período de sono da criança, não fazendo isto enquanto a criança é deixada com uma atividade qualquer;
- Cuidar da aparência e da postura;
- Gostar do que faz;
- O adulto como um bom modelo para a criança;
- Ambiente agradável, estimulante, de amizade, de equipe, onde todos participem ativamente do projeto educativo, visando sempre o bem da criança e atingir os objetivos;
- Tratar a criança como criança;
- Falar em voz baixa com ela;
- Sentar junto com ela em todas as refeições, incentivando a autonomia, o uso dos talheres adequados, o consumo de alimentos variados, o self-service;
- Incentivar a autonomia em todas as atividades;
- Sentar ao lado dela nas brincadeiras;
- Deixá-la livre em outras brincadeiras;
- Programar as atividades não deixando a criança com uma atividade qualquer ou muito tempo com a mesma atividade;
- Proporcionar à criança contato com salas e espaços adequados;
- Levar ao contato da criança os mais variados tipos de histórias assim como as mais diferentes e criativas formas de contá-la;
- Instruir a criança quanto ao uso de materiais diversos e livros, evitando o mal uso e o desperdício;
- Não gritar: com a criança, ao chamar alguém, ao cantar pelo corredor;
- Não fazer rodinhas de conversa e deixar a criança de lado;
- Integrar turmas diante de uma proposta previamente estabelecida;
- O adulto deverá se organizar, não deixando a criança sozinha;
- Não criticar os responsáveis pela criança, principalmente na frente dela;
- Tratar a criança com carinho, mesmo quando ninguém está olhando;
- Explorar a diversidade de material existente na unidade, evitando o vício do uso dos mesmos brinquedos por serem mais práticos para o adulto;
- Solidariedade sim, aproveitamento não; nunca deixar as crianças que estão sobre sua responsabilidade com outra pessoa e ficar batendo papo ou "enrolando";
- Ouvir o que a criança tem a dizer;
- A criança passa a maior parte do dia aqui na escola; sendo assim, é aqui que ela vai aprender praticamente tudo.

➤ PAIS DISCUTEM EDUCAÇÃO EM JUNDIAÍ

➤ PAIS CONHECEM A CIDADE

➤ PAIS FAZEM ARTE

Exposição na unidade: de 01 a 20/05

Os 5 trabalhos escolhidos pelos visitantes serão levados ao Centro de Exposição.

Exposição no Centro: de 01 a 30/05

➤ PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ FAZEM ARTE

Exposição na unidade: de 01 a 20/08

Os trabalhos escolhidos pelos visitantes serão levados ao Centro de Exposição.

Exposição no Centro: de 01 a 30/09

NOSSOS PAIS E NOSSA COMUNIDADE PARTICIPANDO

Os pais foram convidados a participar da elaboração do PDU por escrito e pessoalmente. O que foi questionado por escrito ao final do ano de 1999 e as respostas obtidas:

1. O que mudou na vida de seu filho estar na UMEI?
 - a vida do meu filho é a creche porque é lá onde ele dorme, se alimenta, recebe carinho, estimulação para ser mais ativo;
 - ficou mais esperto, aprendeu bastante;
 - aprendeu a brincar com os amiguinhos e ser mais calma;
 - a ser comunicativo, a ter interesse pelas coisas;
 - já sabe que não podemos falar com a boca cheia; tem vontade de visitar os colegas;
 - meus filhos frequentam a creche desde os seis meses de idade; sendo assim, tudo o que eles aprendem na creche;
 - minha filha era muito tímida e o convívio com outras crianças a tornou mais falante e se expressa melhor;
 - as horas de alimentação, tudo tem hora agora;
 - inteligência, cada dia com uma coisa diferente para me mostrar;
 - ele desenvolveu a fala; faz coisas sozinho, dorme sozinho;
 - passou a se relacionar melhor com outras crianças;
 - ficaram mais espertos, aprenderam coisas mais rápidas como usar o banheiro corretamente, comer sozinho;
 - ficou mais desinibido, despertou sua inteligência;
 - melhorou muito, brinca mais, come bem, dorme bem, aprendeu coisas boas;
 - parou de ficar gripado porque não toma tanta poeira e se recuperou da anemia;
 - está mais desenvolvida e mais independente.
2. O trabalho realizado por todos da unidade foi de qualidade? Por quê?
 - é de ótima qualidade. A dedicação de todos pelas crianças é maravilhosa;
 - sim, porque tudo é feito com amor;
 - porque são dedicadas e responsáveis;
 - porque o trabalho é muito competente e meu filho aprendeu muito;
 - deu resultados;
 - as crianças comem com talheres, têm noção de higiene;
 - meus filhos tiveram um desenvolvimento e educação fundamentais em suas vidas;
 - todos trabalham em conjunto com a direção;
 - aprendeu coisas boas e úteis;
 - cuida bem dos filhos da gente e eles ficam bem e educados;
 - meus filhos são muito bem cuidados;
 - há muito trabalho importante para eles: diversões que ensinam muitas coisas;
 - se dá toda atenção para a criança e isso é muito importante;
 - excelente trabalho com as crianças;

- além de cuidar das crianças, ainda nos dá atenção;
 - os meninos vêm para casa bem cuidados, chegam limpos, bem educados;
 - a criança aprende muitas coisas boas;
 - as crianças são tratadas com muito amor e carinho;
3. O que seu filho aprendeu na creche?
- ele está fazendo muitas travessuras: sobe no berço, senta no cadeirão, dá tchau, sabe o seu nome;
 - a falar melhor, a se enturmar, ficou mais travesso;
 - tudo o que é bom para uma criança e principalmente a educação;
 - a ser independente dos pais;
 - a falar mais, a cantar, a brincar;
 - a observar;
 - a comer sozinho; a tomar banho; saiu das fraldas;
 - se expressar melhor, toma iniciativa nas brincadeiras; gosta de realizar as coisas sozinha;
 - canta muito em casa, fala das educadoras;
 - a gostar em casa de brincar, cantar, dançar, escrever, pede desculpas com carinho e beija;
 - a ser feliz com todas as "tias" com amor;
 - a contar de 1 a 10; a dividir o que tem;
 - o horário da papinha; quando dá a hora, grita, pede e tem que dar;
 - brincar com os brinquedos;
 - aprenderam tudo o que uma criança bem educada aprende em uma escola de bom comportamento;
 - a ser menos tímida;
 - muitas palavras;
 - a respeitar e a falar principalmente;
 - aprendeu muitas coisas; hoje é ela que me ensina cantos e brincadeiras.
4. O que você acha que poderia ter sido trabalhado no ano de 1999 com seu filho e não foi?
- não administrar remédio;
 - entrar às 7 horas;
 - acho que os teatros deveriam colocar as crianças para atuar e não só assistir.
5. Quais suas sugestões para que no ano de 2000 possamos fazer um trabalho melhor?
- que todos estejam atentos ao mesmo objetivo: a criança;
 - continuar fazendo como sempre fizeram, com muito amor;
 - ter ensino religioso;
 - que todos os pais participem de todas as reuniões principalmente no "Família vai à Escola";
 - confiança na capacidade e habilidade em trabalhar com crianças;
 - que a creche continue progredindo e modernizando assim como está sendo feito;
 - colocar as crianças para participar nos teatros e chamar os pais para assistir;
 - continuar com amor e respeito com as crianças para quando estiverem grandes, saber que quando pequenos estavam numa creche que todos gostavam dele;
 - uma comunicação através de um caderno em cada bolsa para passar informações.
6. De 1 a 10, qual sua nota para nosso trabalho?
- 21 pessoas - nota 10;
- 1 pessoa - nota 9;
- 1 pessoa - nota 8.

Os pais foram convidados a comparecer à unidade pessoalmente e as questões e respostas debatidas foram:

1. Como é a comunidade local?
2. Quais as sugestões para se integrar comunidade/escola?
3. O que a escola ensina?
4. O que a escola deveria ensinar?

5. O que é cuidar?
6. O que é educar?
7. A escola deve cuidar ou educar?

Respostas:

- a comunidade é acomodada, pouco participativa, não é unida, não há uma SAB, não há um vereador do bairro, e em época de eleição é que as pessoas se mexem um pouco;
- para as pessoas participarem mais da escola precisa querer acima de tudo; podem ser promovidas festas como do sorvete, do pastel;
- a escola ensina muito uma vez que a maior parte do tempo da criança ela passa aqui;
- a escola ensina as crianças e estas ensinam os pais; o gostar da horta, o uso dos talheres, as palavras como obrigado, com licença, o comer legumes
- educar é ensinar a criança, chamar a atenção, a respeitar as pessoas, a tirar as fraldas, a ser mais sociável;
- na escola a criança aprende coisas que em casa a mãe não faz como o self-service, o uso dos talheres, a ter hábito de ouvir histórias;
- o trabalho com a sexualidade
- educar é diferente de cuidar, mas a escola faz os dois

Foram convidados representantes de vários segmentos da comunidade local

Os participantes debateram as seguintes questões:

1. Qual seria a finalidade deste encontro?
2. Já conheciam a unidade? Gostaram?
3. O que seria o PDU?
4. Como é a comunidade local?
5. Como a comunidade vê a escola?
6. Quais as propostas para se integrar comunidade-escola?
7. A integração é importante. Por quê?
8. O que a escola ensina?
9. O que a escola deveria ensinar?

Foram distribuídos aproximadamente 20 convites. 3 convidados compareceram.

São eles:

- Tião – seus filhos passaram pela unidade; há 10 anos não a visitava; pessoa participativa no bairro, hoje cuida esporte das crianças ministrando aulas de futebol e está lutando para formar a SAB; por suas mãos já passaram esportistas que hoje estão no esporte profissional.
- Nedis – usava há uns 10 anos atrás a unidade para dar catecismo; quando parou com esta tarefa não mais entrou à unidade; diz que ela mudou muito e está melhor; acompanhou a construção.
- Rita – merendeira da escola ao lado, bastante participativa nas reuniões de bairro e frequentemente vem à unidade.

Da discussão realizada, as conclusões tiradas foram:

- a comunidade é acomodada e pouco participativa, não havendo uma SAB já há muito tempo;
- há interesses diversos uma vez que existem sínticos e assalariados, dificultando ainda mais a união das pessoas;
- a SAB anterior era formada apenas pela elite;
- a escola é da comunidade portanto a porta da escola está aberta para ela que pode usá-la quando quiser e que uma pessoa fique responsável pela organização, limpeza e conservação do patrimônio;
- a escola cedia missas;
- a comunidade fala muito bem da UMEI; nunca houveram tantas crianças como hoje em dia;
- para chamar a comunidade para dentro da escola teria que ser através de convocação e insistência na participação e a união das pessoas é muito importante;
- a escola deveria ensinar religião;

- evento envolvendo D. Vilma, uma das fundadoras da escola;
- distribuir um questionário pelo bairro com as perguntas feitas aos participantes desta reunião para conhecer melhor a opinião deles e assim tentar maior aproximação;
- confeccionar um jornal onde cada representante da comunidade dá o seu recado.

Antes do início das questões:

- a unidade foi mostrada;
- cada participante se apresentou;
- foi exposto o que é o PDU.

Observações importantes:

O PDU tem que ter a cara da unidade, colocar sempre as expectativas dos professores, dos funcionários frente ao ano letivo.

Bibliografia a ser adquirida:

- As 10 Competências – Perrenoud (verificar nome correto e editora)
- Ler e Escrever (consultar vendedor de livros-2 volumes- trata da alfabetização)
- Livro de Folclore (Claudete passará bibliografia)
- Arte indígena (verificar – era da Mostra Brasil 500 anos)

Compras:

- relógio de parede para cada sala e para os sanitários;
- cadeira de balanço para que a mãe possa amamentar seu bebê com tranquilidade; será colocada na sala que será fechada.

Alterações na parte externa e interna

- ♦ colocação de tronquinhos em volta das árvores, próximo ao tanque de areia;
- ♦ cordas presas nos morros;
- ♦ trilhos nas paredes das salas para que a criança tenha acesso à livros, revistas, jornais.

ANEXO V

CRECHE B

PLANO DE DESENVOLVIMENTO
DA UNIDADE

2001

JUSTIFICATIVA

Este plano tem como justificativa, montar um projeto vivo de trabalho afim de consolidar a proposta construtivista, que vem sendo implantada pela SMECE desde 1993, de acordo com sua diretrizes, baseado também no Referencial Curricular para Educação infantil, procurando, em primeiro lugar, atender as crianças e também as expectativas da família e comunidade.

A Unidade atende crianças à partir de 4 meses até 3 anos e 11 meses, dando prioridade às mães que trabalham e não dispõe de pessoas para assumir os cuidados e educação de seus filhos, como também crianças de 4 à seis anos(jardim e pré). Realiza o trabalho visando a formação integral da criança(integração social, construção da auto estima, construção do conhecimento, desenvolvimento da autonomia, desenvolvimento social, moral e intelectual), exercendo sua função pedagógica e procurando também suprir a ausência da mãe no seu período de trabalho, no que tange as atividades maternas junto à criança, procurando atingir o maior grau de desenvolvimento possível de suas potencialidades físicas, mentais, emocionais e sensoriais, além de possibilitar maior interação com as pessoas que a cercam. Esse trabalho efetua-se através da estimulação sistemática e assistemática, jogos, músicas, brincadeiras variadas e atividades sistemáticas desenvolvidas pelos profissionais da Unidade.

Para que haja Educação Escolar com qualidade, deve-se levar em consideração as diferentes classes sociais e culturais das crianças presentes na Unidade. Assim sendo, a nossa proposta curricular está voltada à educação para a cidadania.

As metas básicas são cooperação e autonomia. As crianças são vistas como pequenos cidadãos e o trabalho escolar é entendido como garantia de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e procura formar simultaneamente indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir em seu meio e transformá-lo.

A escola não modifica a comunidade, mas pode contribuir, desempenhando o seu papel de ensinar criticamente e fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania.

Para isso, é necessário o envolvimento e o conhecimento da proposta pedagógica de todos que nela atuam: profissionais da Unidade, pais e comunidade.

ÁREA FÍSICA

Área Externa

- 01 quarto onde se guarda arquivo, brinquedos, utensílios da horta;
- 01 pátio amplo com 02 quiosques, estando um tanque de areia debaixo de um deles;
- a horta da escola, com 8 canteiros;
- 01 playground onde está a horta da EMEF.

Área Interna

- 01 salão dividido em refeitório e brinquedos;
- 01 lavanderia;
- 01 cozinha grande com quarto de despensa;
- 01 sala para grupos de 05 e 06 anos;
- 01 sala-dormitório usada pelo maternal I; com camas empilháveis;
- 01 sala dormitório usada pelo mini-grupo e maternal II; com camas empilháveis e armário;
- 02 banheiros com sanitários infantis e chuveiro (01 de meninas e 01 de meninos); os chuveiros estão muitos altos e perigosos, pois a criança é estimulada a tomar banho sozinha e não existe condições de acontecer pois a altura em que se encontram pode causar algum acidente.
- 01 sala de jogos simbólicos e biblioteca;
- 02 sanitários para funcionários;
- 01 sala para diretoria;
- 01 sala para o berçário com berços, prateleiras para organização de materiais e brinquedos com banheiro apropriado para higiene dos bebês e grande espelho na parede;
- 01 sala para consultório médico.

RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico, pertencente a uma família, inserida em uma sociedade com uma determinada cultura e num determinado momento histórico à qual é marcada pelo ambiente e marca o mesmo.

Considerados estes fatores, nós da unidade escolar freqüentada pela criança, devemos garantir-lhes espaço para desenvolvimento e aprendizagem de maneira globalizada, sadia e harmoniosa, tendo em vista que somos a parte da sociedade com maior parcela de responsabilidade sobre educação.

Atendemos alunos de classe média baixa, com maior parte de agricultores e empregadas domésticas, que possuem pais alfabetizados e leitores pouco assíduos.

A comunidade na qual estamos inseridos é pouco participativa, crítica, reconhece e valoriza a educação e a escola, com isso tendo grande expectativa em relação à mesma.

Os pais conhecem e valorizam o trabalho desenvolvido pela unidade e participam sempre que há reuniões, palestras, encontros, exposições, festas e outros.

No decorrer de nossa atuação junto aos pais pudemos perceber que a escola ganhou um espaço importante na vida da comunidade. É grande a procura de pais querendo matricular seus filhos e são muitos os pais que em seus relatos nos falam do desenvolvimento de seus filhos e da importância da creche e escola na vida deles.

O trabalho desenvolvido pela equipe escolar que reconhece o papel ativo do aluno e da sociedade tem favorecido a mudança de visão dos pais em relação ao papel da creche e escola. Nesse aspecto, os projetos especiais desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (Projeto Horta, Hora do Conto, Biblioteca Móvel) ocupam espaço relevante.

O projeto "Família Vai à Escola" também continuará sendo um importante instrumento para estreitar as relações escola-comunidade. Será realizado nos meses de março e setembro, fazendo com que os pais tenham a oportunidade de conhecer ainda melhor o trabalho desenvolvido pela Unidade.

ATIVIDADES QUE SERÃO DESENVOLVIDAS JUNTO AOS PAIS E AOS ALUNOS NO DECORRER DO ANO LETIVO

- participação dos pais na manutenção da escola (pequenos reparos ou serviços, na horta e jardinagem) e filmagens de eventos;
- Integração FAMÍLIA-ESCOLA através do projeto "Família Vai à Escola" nos dias 21/03/2001 e 12/09/2001;
- Palestras periódicas com profissionais para tratar de assuntos de interesses tais como saúde e educação dos filhos;
- Reuniões de pais (bimestrais), onde poderemos tratar com os pais a proposta pedagógica e o desenvolvimento de seus filhos, além de outros assuntos de interesse geral, nos dias 06/02,27/04,11/07,28/09 e 18/12/2001;
- Pais discutem Educação em Jundiaí – debate quinzenal na TVE;
- Conhecendo a cidade – passeio pela cidade aos sábados, conhecendo pontos turísticos;
- Pais fazem Arte – os pais mostrarão o que sabem fazer na arte, artesanato;
- Sincana no dia 15/09/2001 – integração entre EMEBS e comunidade;
- Exposição de atividades na escola e festa junina;
- Festa e encerramento de ano;

- No 2º. Semestre, serão implantadas oficinas : momento semanal(às quintas-feiras) em que as crianças terão oportunidade de escolher com autonomia as atividades de sua preferência, de se relacionar com todas as crianças e professoras da escola ampliando o seu campo de vivências. Na oficina, os alunos poderão optar pelas atividades que mais lhe agradam : pintura, leitura, jogos ou faz-de-conta;
- Sistema self-service de merenda : oportunidade que todos os alunos terão para selecionar maior autonomia a quantia de merenda de acordo com seu apetite ou preferência. Favorecerá também o manuseio adequado de talheres;
- Programa de saúde (em parceria com a Secretaria da Saúde) :
 - Exames visuais, encaminhamento e orientação de vacinas e doenças infecto-contagiosas,
 - Programas de saúde bucal com orientações às crianças e aos pais e encaminhamento da criança.
 - Pediatria na Unidade.
- Uso de computador pelo aluno : com a instalação de computador e multimídia na escola e internet, os alunos terão oportunidade de buscar informações sobre temas discutidos em sala de aula e assim, participar de maneira mais ativa e efetiva do processo ensino-aprendizagem;
- Integração entre EMEBS : manter contato com escolas, objetivando qualidade da educação.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UNIDADE

Na área pedagógica a nossa Unidade Escolar busca suporte na teoria construtivista da aprendizagem que por sua vez tem suas idéias fundamentadas na teoria Piagetiana. A escola pretende formar uma criança questionadora, habituada a investigar e refletir, que saiba interagir com o grupo, enxergando e respeitando valores individuais, que tenha noções fundamentais de higiene e saúde e que seja capaz de atuar de forma cada vez mais autônoma.

Dentro da proposta adotada, alguns aspectos importantes serão considerados :

- 01) As necessidades e características do aluno adequando o currículo a essas necessidades;
- 02) O conhecimento prévio dos alunos;
- 03) O papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem;

A escola favorecerá um ambiente afetivo no relacionamento com a criança e sua família garantindo o crescimento pessoal dos alunos e o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva e segura.

As professoras e educadoras serão intermediárias entre os alunos e o conhecimento incentivando a aprendizagem e escolhendo propostas adequadas às necessidades e desenvolvimentos dos alunos.

A ESCOLHA DE VALORES

Em todos os momentos ajudando a criança em seu desenvolvimento e estruturação de valores de acordo com sua etapa de desenvolvimento.

A criança está, a todo momento construindo a sua identidade e a escola faz parte do conjunto de experiências que a criança adquire.

Assim, a Unidade Escolar considerou como primordiais os seguintes valores:

- Formação de uma imagem ajustada de si mesmo

A escola oferecerá um clima de confiança onde a acolhida, o sorriso, a carícia estarão presentes. Em todo o momento a criança será valorizada em suas produções e estimulada a se tornar progressivamente independente colocando suas coisas no lugar e tendo a iniciativa de pedir ajuda ou buscar sozinho o que necessita.

As salas de Educação do movimento e as aulas recreativas monitoradas serão excelentes oportunidades para a criança descobrir e controlar progressivamente seu corpo, construir regras e identificar suas possibilidades e limites.

- Respeito mútuo, interação e cooperação

Estabelecer relações sociais em âmbito cada vez mais amplo, aprendendo a articular progressivamente os próprios interesses, pontos de vista e relações com os demais é um objetivo que pretendemos alcançar onde estão presentes as questões da justiça e igualdade, dignidade e autonomia moral.

Atividades como : divisão de tarefas, elaboração das regras da classe, leitura de jornais, textos informativos e/ou científicos favorecerão o debate, a troca de opiniões e a superação de possíveis preconceitos.

O momento da roda, o jogo simbólico, o futebol, os afazeres diários, proporcionarão excelentes oportunidades às crianças de ouvirem e

respeitarem a opinião dos colegas e expressar sentimentos, inclusive ligados à sexualidade. Nesse aspecto, o professor deverá estar atento para não passar seus próprios valores e sim dar informações que a criança precise de acordo com sua idade. Adotaremos práticas que tratam meninos e meninas igualmente sem definir tarefas adequadas para este ou aquele sexo, sem separar os grupos ou fazer filas de meninos e meninas.

- Aquisição de hábitos de higiene, saúde, bem-estar e nutrição

A saúde tanto individual como coletiva é produzida nas nossas relações com o meio social, físico e cultural. Nesse aspecto, a escola fornecerá elementos que capacitem os alunos a adquirir uma vida saudável como: boa alimentação, higiene pessoal e do ambiente, etc.

A merenda escolar e o projeto horta favorecerão que as crianças se acostumem a uma alimentação rica, variada, sadia e integrando esses hábitos no comportamento das pessoas com as quais convive. Os alunos serão estimulados a desempenhar sozinhos atividades que muitas vezes ainda dependem de adultos, tais como: manusear corretamente os talheres, servir-se na hora das refeições, evitar o desperdício de alimentos, jogar restos de alimentos nos cestos, etc.

A questão da saúde também será tratada através de panfletos e/ ou textos informativos. Nesse aspecto, caberá a escola dar informações corretas sobre prevenção e promoção de saúde, lembrando que o corpo humano não é só físico, mas dotado de sentimentos e necessidades podem refletir positivo ou negativo no bem estar e na saúde de cada um.

- Cuidados gerais com o meio ambiente e a natureza

Considerando a escola como o ambiente mais imediato dos alunos, os valores e atitudes relacionados às questões ambientais serão principalmente tratados nas atividades cotidianas tais como : jogar lixo nos cestos, cuidados com o patrimônio da escola, manter o banheiro limpo, evitar desperdícios, guardar e organizar os materiais ou brinquedos, etc. Através de

pesquisas, vídeos, textos informativos ou entrevistas os alunos poderão discutir e obter informações que os auxiliem a fixar esses valores.

- Sentimento de patriotismo

Este é um valor que atualmente está esquecido. Pretendemos que as crianças ouçam e tenham atitudes de respeito aos símbolos nacionais como Bandeira e o Hino Nacional Brasileiro. Este abrirá sempre as nossas festividades e será freqüentemente ouvido pelas crianças no decorrer do ano letivo.

As possíveis dúvidas serão encaminhadas à Capacitadora do Curso e ,
Assessora Pedagógica Hellen.

DIRETOR

Metas :

- Elaboração de rotina de trabalho;
- Coordenação pedagógica da unidade;
- Acompanhamento periódico de aulas pré determinadas;
- Auxílio na elaboração de projetos;
- Incentivo ao desenvolvimento intelectual e cultural do professor;
- Prática da democracia com todos os funcionários da unidade;
- Garantia de bom andamento administrativo da unidade;
- Horas de estudo e reuniões pedagógicas com pautas definidas e estruturadas
- Garantia de circulação de informações entre professores e funcionários;
- Divulgação do trabalho realizado.

Ações :

- Informações aos professores, educadoras e comunidade sobre os dias e horários que estará na unidade.
- Através do acompanhamento do trabalho do professor junto às crianças, e constante reflexão do planejamento fazendo observações sempre que necessário.
- Observações de aulas combinadas previamente com o professor, e posterior discussão sobre atividade observada.
- Discussão em hora e estudo sobre a escolha do tema adequado, objetivos e conteúdos para posterior discussão sobre atividade observada dos projetos.

- Proposta de leitura de textos para formação do profissional assim como aqueles definidos pela SMECE.
- Reunião de avaliação periódica, onde os funcionários serão solicitados à participar, fazendo críticas ao trabalho e propondo sugestões.
- Organizar a parte burocrática da Unidade.
- Esquematizar previamente as horas de estudo e reuniões pedagógicas para que sejam proveitosas e com temas para discussão pertinentes.
- Viabilizar um canal de circulação de informações e troca de material durante os encontros como horas de estudo e reuniões pedagógicas.
- Possibilitar esclarecimentos de dúvidas e apoio específico nas áreas em que esses professores encontrarem mais dificuldades, propondo leituras e oferecendo material para isso.

CORPO DOCENTE

Metas:

- Conscientização sobre a importância do planejamento;
- Adequação de conteúdos às faixas etárias;
- Definição dos conteúdos que são importantes para o trabalho;
- Diagnóstico da classe para se observar a evolução do aluno até o final do ano, nas diversas áreas do conhecimento;
- Rotina semanal bem estruturada;
- Troca de experiências entre os professores;
- Avaliação constante do próprio trabalho e do resultado obtido;
- Acesso constante ao planejamento;
- Utilização de subsídios pedagógicos para os projetos elaborados;
- Aproveitamento da carga horária estipulada com enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos, buscando tornar agradável o período escolar;
- Elaboração de planos de aula para melhora da performance dos alunos com maiores dificuldades;
- Estudo de textos e apostilas pertinentes ao trabalho com as crianças, como também textos de enriquecimento cultural para o professor;
- Crescimento profissional dentro das áreas do conhecimento;
- Manter a ficha espelho do aluno em dia e atualizados.

Ações:

- Leitura do currículo assessorada pelo diretor e coordenador para posterior elaboração de plano de ensino;
- Período de adaptação e observação do nível de rendimento da classe;
- Pesquisa anterior do material necessário para desenvolvimento do projeto e conseqüente seleção de conteúdos;

- Atividades estruturadas para diagnóstico da classe que permitam a elaboração de gráficos mensais, para acompanhamento do professor, diretor, coordenador quando necessário;
- Reuniões pedagógicas e horas de estudos com tempo destinado à troca de experiências entre professores ou elaboração de projetos;
- Revisão dos arquivos de atividades das crianças e discussão posterior;
- Leitura, análise e anotações constantes do planejamento;
- Análise e auto crítica constante da questão pedagógica buscando aprimoramento;
- Utilização da hora de estudo para elaboração de planos para atualização de performances quando necessário;
- Leitura e discussão de textos e apostilas com temas propostos pelo professor, diretor, coordenador ou assessor pedagógico.

COMUNIDADE

Metas:

- Conscientização sobre a proposta pedagógica;
- Valorização do professor e educador como profissional;
- Valorização da unidade como instituição educacional democrática e não assistencialista;
- Relações de parceria;
- Participação dos pais e comunidade em geral nos projetos desenvolvidos na unidade.

Ações:

- Realização de reuniões e encontros, como Família vai à Escola, com o objetivo de apresentar e discutir proposta pedagógica;
- Esclarecimento sobre o papel do professor na atual concepção de ensino - aprendizagem;
- Participação dos pais e comunidade em tomadas de decisões da unidade em espaços abertos para esse fim;
- Participação na organização de eventos, assim como na manutenção da unidade;
- Fechamento de projetos, exposições, seminários realizados pelos alunos abertos para a comunidade.

Metas:

- Conscientização sobre a proposta pedagógica;
- Mudança de postura no tratamento com as crianças;
- Visão de escola como instituição de valor cultural e não assistencialista;
- Valorização e participação nos projetos oferecidos pela SMECE;
- Participação na tomada de decisões com relação às atividades promovidas na unidade;
- Exercício da cidadania dentro da unidade.

Ações:

- Participação em encontros promovidos pela SMECE e em reuniões de estudo;
- Observação de pequenas atitudes do dia a dia sobre como se dirigem às crianças;
- Mudança de postura no que diz respeito à visão de escola como instituição educacional que serão observadas quando estiverem com as crianças;
- Incentivo para ampliação de conhecimentos;
- Solicitação de sugestões pelo diretor para realização de festas, eventos e encontros na unidade;
- Reuniões com funcionários para estudo e exposição de idéias.

PERFIL PROFISSIONAL

Todo o profissional em educação precisa trabalhar todas as capacidades e cuidados básicos das crianças e tornar junto com a criança um aprendiz, refletindo sobre sua prática e dialogando com o grupo, com as famílias buscando sempre informações para a sua rotina de trabalho. O profissional, quando realmente comprometido com sua prática educacional, além de trabalhar as questões relativas aos cuidados e aprendizagens infantis, responde com eficiência as demandas das famílias e crianças.

Para um bom trabalho com a criança, o profissional precisa fazer uso da observação, registro, planejamento e avaliação, pois esse trabalho trata de um processo em constante construção. A observação e registro das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento e avaliação contínua.

Pelas observações, reuniões e preenchimento de relatórios e documentos pelos profissionais da Unidade, nota-se um bom nível de engajamento de todos os profissionais à Proposta Construtivista, às necessidades das crianças, às necessidades de um trabalho conjunto com profissionais e família. Todos compreendem a Proposta Pedagógica e sentem a necessidade de colocá-la em sua prática diária. Os relatórios também mostram o interesse em novos conhecimentos e solicitam frequentemente novos temas a serem trabalhados nas horas de estudos, como o desenvolvimento físico, emocional das crianças e a importância deste estudo para a vida profissional.

Em continuidade, pretende-se durante o ano elevar ainda mais o nível de engajamento de todos os profissionais da Unidade frente a Proposta Pedagógica, trabalhando e capacitando os funcionários para realizar o trabalho com as crianças, baseados na Proposta Construtivista, de acordo com a SMECE, dando prioridade à formação de crianças para que se tornem críticas, autônomas, conscientes, participativas e capazes de exercerem a sua cidadania.

Para acelerar a consolidação da Proposta de trabalho e integração de todos os funcionários à Proposta Construtivista, a SMECE, estende o curso de capacitação a todos os funcionários da U.E., durante todo o ano letivo.

Além dos cursos oferecidos pela SMECE, a Assessora Pedagógica, orienta todos os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, diretamente com a criança, através de reuniões, capacitações, diálogos e se mantendo à disposição de todos os funcionários.

A SMECE, oferece ainda aos profissionais, curso de formação continuada, capacitação fora de horário de trabalho, palestras, seminários e reuniões para melhor conhecimento.

OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao finalizar a etapa de Educação Infantil(4meses à 6anos) os alunos deverão :

1. Ter uma imagem positiva e ajustada de si mesmo, com aceitável nível de auto-confiança, identificando suas características pessoais, valorizando sua identidade sexual, suas capacidades e limitações e atuando de acordo com elas;
2. Ter atitudes de respeito, estabelecer ações sociais em âmbito cada vez mais amplo, sem discriminações ou qualquer ação diferenciada;
3. Estabelecer vínculos com os adultos e com seus iguais, respondendo aos seus sentimentos de afeto, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
4. Dominar a coordenação e o controle geral do próprio corpo para poder executar tarefas da vida cotidiana, atividades do jogo físico e recreativo e da expressão de sentimentos;
5. Progredir na aquisição de hábitos relacionados com o bem estar corporal e a segurança pessoal, a higiene, a prevenção e o fortalecimento da saúde;
6. Respeitar sentimentos, emoções e necessidades próprias bem como dos outros;
7. Tomar iniciativa, organizar e seqüenciar a própria ação para frustrações e manifestar uma atitude propensa a superar as dificuldades pedindo aos outros a ajuda necessária;

8. Observar, explorar e interagir com o ambiente numa atitude de curiosidade, conhecimento e cuidado, identificando características e propriedades mais significativas dos elementos e algumas relações entre eles;
9. Conhecer algumas manifestações culturais, mostrando atitudes de respeito, interesse e participação, possibilitando a compreensão das diversidades (sociais, culturais, temporais);
10. Representar e evocar aspectos diversos da realidade, vividos, conhecidos ou imaginados e expressá-los mediante as possibilidades simbólicas que o jogo e outras formas de representação oferecem;
11. Utilizar a linguagem verbal de forma ajustada às diferentes situações de comunicação habituais, compreender e ser compreendido, expressar idéias, sentimentos, experiências e desejos, avançar na construção de significados, regular sua própria conduta e influir na dos demais; articular progressivamente seu ponto de vista e interesse;
12. Enriquecer e diversificar suas possibilidades expressivas mediante a utilização dos recursos a seu alcance assim como apreciar diferentes manifestações artísticas.

FONTES CONSULTADAS:

- CRECHES – ATIVIDADES PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS
Anete Abramowicz - Gisela Wajskop
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Volumes 1 e 3
- OS FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

ANEXO VI

CRECHE B

PLANO DE DESENVOLVIMENTO
DA UNIDADE

2002

A DEFINIÇÃO

P.D.U.

Plano: roteiro preparado para se chegar a um resultado.

Desenvolvimento: desenvolver- melhorar, fazer progredir; crescer, ficar mais forte; progredir.

Unidade: o número um; qualidade do que é um, ou único, ou uniforme; aquilo que, num conjunto, espécie, forma um todo.

Fontes consultadas:

- ✓ Moderno Dicionário Escolar – Douglas Tufano;
- ✓ Minidicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

Justificativa

Este documento foi elaborado coletivamente, com a intenção de guiar e justificar o nosso trabalho.

Traz consigo um pouco de cada um de nós, o que pensamos acerca da criança, de como ela aprende e qual o papel que a escola exerce em suas vidas.

Estará em constante processo de construção e revisão...considerando que a creche se constrói e se reconstrói, diariamente, a partir dos elementos humanos, espaciais, sociais, culturais e econômicos de que dispõe.

Desejamos compartilhar com as famílias e com a comunidade a educação e os cuidados essenciais das crianças, trocando conhecimentos e interagindo.

Acreditando que a creche é um espaço de vida e de interações, procuraremos desenvolver ações que integrem os cuidados essenciais e a ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagens e expressões das crianças.

O nosso trabalho é dedicado especialmente ao Alison, Jheinyfer, Luan, Davi Caíque, Samuel, Camila, Gabriel, Luiz, Manuela, Marina, Stephanie, Jéssica, Marcos, Wingrit, Antonio Pedro, André, Augusto, Carlos Daniel, Gabriel Luiz, Natália, Rita, Sandy, Vinícius, Vitor, Ester, Natália Emy, Felipe, Guilherme, Alice, Amanda, Talia, Ana Gabriele, Diogo, Jonas, Marcelo, Thiago, Guilherme, Jéssica Silva, Leonardo, Willian, Larissa, Bianca, Jean Pablo, David William, e todos os outros pequenos que compartilharão momentos de vida conosco.

Um pouco de História...

Uma creche seria construída no bairro.

A igreja do bairro cedeu um galpão para acolher as crianças até a creche ser construída.

Iniciou-se a construção no terreno doado pelo senhor Orlando e Dona Vilma, donos da Granja Betinha. Toda comunidade ajudou, com tijolos, areia e dinheiro. Existia na época um livro de ouro que era passado para os sítiantes a fim, de que deixassem ali sua contribuição.

Surgiu assim, em 1975 a creche Santa Rita de Cássia.

O bairro era muito pobre, as famílias chegavam de longe, com muitos filhos e precisavam de um lugar que cuidasse dos seus rebentos, enquanto trabalhavam.

A creche atendia filhos de funcionários da Granja Betinha e outras crianças carentes.

A palavra creche assustava muita gente, muitas pessoas não acreditavam no trabalho que era desenvolvido.

Saíamos de casa em casa explicando a função da creche e esclarecendo os pais sobre o nosso trabalho.

A creche passou por muitas dificuldades. Fazíamos bazares, bingos, rifas, bailes para arrecadar fundos. Recebíamos doações de frutas, verduras e legumes. Por ser um bairro de Zona Rural, as pessoas ajudavam muito.

Em 02 de agosto de 1988 a Prefeitura passou a cuidar dessa Instituição.

NOSSOS PRINCÍPIOS

Levantamentos por meio de questionários escritos e por debates foram realizados buscando-se elencar os princípios que devem reger uma unidade. Após elencados, foram colocados novamente em discussão quanto à teoria ser detalhadamente colocada em prática. Chegou-se à conclusão de que tais princípios são coerentes e necessários e devem realmente ser seguidos. São eles:

Respeito mútuo, educação, consideração, amizade, amor, disciplina, cooperação, organização, sensatez, lealdade, união, companheirismo, solidariedade, sinceridade; acato às ordens e regras, colaboração, auto-controle;

- ✓ Fazer leituras instrutivas ou recreativas somente no período de sono da criança, não fazendo isto enquanto a criança é deixada com uma atividade qualquer;
- ✓ Cuidar da aparência e da postura;
- ✓ Gostar do que faz;
- ✓ O adulto como um bom modelo para a criança;
- ✓ Ambiente agradável, estimulante, de amizade, de equipe, onde todos participem ativamente do projeto educativo, visando sempre o bem da criança e atingir os objetivos;
- ✓ Tratar a criança como criança;
Falar em voz baixa com ela;
- ✓ Sentar junto com ela em todas as refeições, incentivando a autonomia, o uso dos talheres adequados, o consumo de alimentos variados, o self-service;
- ✓ Incentivar a autonomia em todas as atividades;
- ✓ Sentar ao lado dela nas brincadeiras;
- ✓ Deixá-la livre em outras brincadeiras;
- ✓ Programar as atividades não deixando a criança com uma atividade qualquer ou muito tempo com a mesma atividade;
- ✓ Proporcionar à criança contato com salas e espaços adequados;
- ✓ Levar ao contato da criança os mais variados tipos de histórias assim como as mais diferentes e criativas formas de contá-la;
- ✓ Instruir a criança quanto ao uso de materiais diversos e livros, evitando o mal uso e o desperdício;

Não gritar: com a criança, ao chamar alguém, ao cantar pelo corredor;
Não fazer rodinhas de conversa e deixar a criança de lado;
Integrar turmas diante de uma proposta previamente estabelecida;
O adulto deverá se organizar, não deixando a criança sozinha;
Não criticar os responsáveis pela criança, principalmente na frente dela;
Tratar a criança com carinho, mesmo quando ninguém está olhando;
Explorar a diversidade de material existente na unidade, evitando o vício do uso dos mesmos brinquedos por serem mais práticos para o adulto;
Solidariedade sim, aproveitamento não; nunca deixar as crianças que estão sobre sua responsabilidade com outra pessoa;
Ouvir o que a criança tem a dizer;
A criança passa a maior parte do dia aqui na escola; sendo assim, é aqui que ela vai aprender praticamente tudo.

2. Área Física

Apresenta boas condições físicas e recentemente foi totalmente reformada.

Na parte externa há um excelente espaço com quiosque, horta, cobertura com brinquedos diversos, parque, tanque de areia e área verde.

A parte interna é bem clara e arejada. Contamos com uma lavanderia, um refeitório, uma cozinha, 4 salas de aula, 1 sala destinada ao jogo simbólico, 1 sala de pediatria, 1 sala de diretoria, 1 depósito de materiais pedagógicos, 2 banheiros adaptados para faixa etária de 0 – 3 anos, 2 banheiros para adultos, 1 trocador para o berçário.

Toda comunidade está bastante satisfeita com o resultado da reforma. Porém, ainda falta bastante em relação a organização dos espaços. Precisamos deixar a creche ainda mais bonita.

Temos como meta produzir brinquedos e enfeites com materiais alternativos. Será dedicado alguns momentos da hora de estudo para a equipe refletir e elaborar ações para organizar melhor os ambientes, a fim, de que realmente possa contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Pretendemos envolver os pais nas discussões sobre organização dos espaços. Alguns pais já estão participando timidamente dessa organização.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UNIDADE

Na área pedagógica a nossa Unidade Escolar busca suporte na teoria construtivista da aprendizagem que por sua vez tem suas idéias fundamentadas na teoria Piagetiana. A escola pretende formar uma criança questionadora, habituada a investigar e refletir, que saiba interagir com o grupo, enxergando e respeitando valores individuais, que tenha noções fundamentais de higiene e saúde e que seja capaz de atuar de forma cada vez mais autônoma.

Dentro da proposta adotada, alguns aspectos importantes serão considerados :

- 1) As necessidades e características do aluno adequando o currículo a essas necessidades;
- 2) O conhecimento prévio dos alunos;
- 3) O papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem;

A escola favorecerá um ambiente afetuoso no relacionamento com a criança e sua família garantindo o crescimento pessoal dos alunos e o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva e segura.

As professoras e educadoras serão intermediárias entre os alunos e o conhecimento incentivando a aprendizagem e escolhendo propostas adequadas às necessidades e desenvolvimento dos alunos.

A ESCOLHA DE VALORES

Em todos os momentos ajudando a criança em seu desenvolvimento e estruturação de valores de acordo com sua etapa de desenvolvimento.

A criança está, a todo momento construindo a sua identidade e a escola faz parte do conjunto de experiências que a criança adquire.

Assim, a Unidade Escolar considerou como primordiais os seguintes valores:

Formação de uma imagem ajustada de si mesmo

A escola oferecerá um clima de confiança onde a acolhida, o sorriso, a carícia estarão presentes. Em todo o momento a criança será valorizada em suas produções e estimulada a se tornar progressivamente independente colocando suas coisas no lugar e tendo a iniciativa de pedir ajuda ou buscar sozinho o que necessita.

As aulas de Educação do movimento e as aulas recreativas monitoradas serão excelentes oportunidades para a criança descobrir e controlar progressivamente seu corpo, construir regras e identificar suas possibilidades e limites.

Respeito mútuo, interação e cooperação

Estabelecer relações sociais em âmbito cada vez mais amplo, aprendendo a articular progressivamente os próprios interesses, pontos de vista e relações com os demais é um objetivo que pretendemos alcançar onde estão presentes as questões da justiça e igualdade, dignidade e autonomia moral.

Atividades como : divisão de tarefas, elaboração das regras da classe, leitura de jornais, textos informativos e/ou científicos favorecerão o debate, a troca de opiniões e a superação de possíveis preconceitos.

O momento da roda, o jogo simbólico, o futebol, os afazeres diários, proporcionarão excelentes oportunidades às crianças de ouvirem e respeitarem a opinião dos colegas e expressar sentimentos, inclusive ligados à sexualidade. Nesse aspecto, o professor deverá estar atento para não passar seus próprios valores e sim dar informações que a criança precise de acordo com sua idade. Adotaremos práticas que tratam meninos e meninas igualmente sem definir tarefas adequadas para este ou aquele sexo, sem separar os grupos ou fazer filas de meninos e meninas.

Aquisição de hábitos de higiene, saúde, bem-estar e nutrição

A saúde tanto individual como coletiva é produzida nas nossas relações com o meio social, físico e cultural. Nesse aspecto, a escola fornecerá elementos que capacitem os alunos a adquirir uma vida saudável como: boa alimentação, higiene pessoal e do ambiente, etc.

A merenda escolar e o projeto horta favorecerão que as crianças se acostumem a uma alimentação rica, variada, sadia e integrando esses hábitos no comportamento das pessoas com as quais convive. Os alunos serão estimulados a desempenhar sozinhos atividades que muitas vezes ainda dependem de adultos, tais como: manusear corretamente os talheres, servir-se na hora das refeições, evitar o desperdício de alimentos, jogar restos de alimentos nos cestos, etc.

A questão da saúde também será tratada por meio de panfletos e/ ou textos informativos. Nesse aspecto, caberá a escola dar informações corretas sobre prevenção e promoção de saúde, lembrando que o corpo humano não é só físico, mas dotado de sentimentos e necessidades .

Cuidados gerais com o meio ambiente e a natureza

Considerando a escola como o ambiente mais imediato dos alunos,

os valores e atitudes relacionados às questões ambientais serão principalmente tratados nas atividades cotidianas tais como : jogar lixo nos cestos, cuidados com o patrimônio da escola, manter o banheiro limpo, evitar desperdícios, guardar e organizar os materiais ou brinquedos, etc. Por meio de pesquisas, vídeos, textos informativos ou entrevistas os alunos poderão discutir e obter informações que os auxiliem a fixar esses valores.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A brincadeira é a grande realidade do mundo da criança. Ela vive para isto, alimenta-se dela.

Para a criança, o brincar é um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Através da brincadeira, consegue decifrar seus enigmas.

Brincar é natural na criança e para isso não pode ser impedida o exercício da sua imaginação, pois permite à criança relacionar seus interesses e necessidades com a realidade do mundo que pouco conhecem. É o meio que possuem para interagir com universo do adulto, que vão compreendendo aos poucos.

A brincadeira expressa como a criança constrói o mundo a sua maneira, expressa suas fantasias, desejos, medos sentimentos agressivos e os conhecimentos que constrói a partir das experiências que vive. Para a criança brincar é a sua principal atividade.

Através de uma brincadeira, pode-se conhecer melhor a criança: como ela vê e constrói o mundo, como se expressa e as dificuldades de colocar as palavras, além de expressar seus processos íntimos, seus desejos, problemas e ansiedades.

Brincar é a linguagem secreta da criança e deve ser respeitada mesmo sem entendê-la. É um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte de seu desenvolvimento.

Desde o nascimento a criança, procura se relacionar com o ambiente em que vive. Neste esforço constrói conhecimentos sobre a realidade e vai se percebendo como um indivíduo entre outros indivíduos. Através do brincar, a criança aprende sobre os objetos que estão a sua volta, sobre as pessoas e

“ Quando a gente sonha sozinho, não passa de um sonho, quando a gente sonha junto é a realidade que começa” .

Considerando o valor do trabalho em equipe pretendo desenvolver no grupo um clima de respeito e união, mostrando que cada um tem importância fundamental no processo educativo. Para isso vou procurar valorizar a experiência acumulada de cada um, respeitando o conhecimento pessoal e intervindo no sentido de favorecer o aperfeiçoamento profissional.

É minha função enquanto diretora passar informações, organizar o tempo, o espaço, a rotina, as tarefas, facilitar a inclusão das pessoas no grupo, sugerir, discutir, emitir opinião, ser clara no discurso e na prática. E o meu maior desafio é conseguir “ ver longe “ , permitir o exercício do confronto, instalar um clima de confiança e respeito pelas diferenças, cuidando para que o grupo supere as dificuldades e atinja o objetivo proposto.

Minha rotina irá contemplar a observação semanal dos grupos e a devolutiva se dará de maneira direta ou indireta, nesse caso, quando for observado o mesmo problema em mais de um grupo, a dificuldade em questão será tema de discussão em hora de estudo. Os registros dessas observações serão feitos com cópias, para que o professor e o educador seja informado das observações feitas em sua sala.

Quanto a rotina dos professores e educadores , analisarei e sempre que se fizer necessário, farei intervenções pontuais priorizando uma área, um projeto ou uma sequência de atividades. Organizarei uma pasta para registrar essas intervenções.

Prepararei todas as reuniões, preocupando-me sempre que possível em delegar aos professores e educadores o encaminhamento de alguns assuntos, para que assim sintam-se valorizados. As horas de estudo e reuniões pedagógicas serão organizadas de maneira a atender necessidades imediatas,

levando a reflexão da prática, para que os profissionais possam pensar em sua postura enquanto educador e ser humano. Esses encontros deverão ser dinâmicos e favorecer a discussão e elaboração de ações educativas que possam suprir as necessidades e dificuldades encontradas no decorrer do processo, contando para isso com a participação de todos os profissionais os quais terão oportunidade, de dar sugestões e socializar práticas bem sucedidas. Serão realizadas discussões periódicas sobre a proposta visando um maior embasamento teórico.

Vou preparar a minha rotina semanalmente e vou deixá-la afixada no mural da unidade, para que todos tenham acesso.

A importância da participação dos pais na escola não é novidade; mesmo não sendo especialistas em educação sabem avaliar se uma escola é organizada ou não, se são bem recebidos ou não e possuem expectativas em relação ao trabalho pedagógico.

O acolhimento, a atenção e a expectativa positiva em relação a capacidade de aprendizagem das crianças farão uma enorme diferença.

Além de eventos como mutirões, encontros para confecção de roupas e alegorias para gincana, projeto família vai a escola, projeto conhecendo sua cidade, serão propostos momentos de descontração na escola, pais contando histórias, fazendo exercícios físicos com seu filhos, construindo pipas...) e reuniões para discutir o trabalho pedagógico e se envolver nos projetos da escola.

Considerando a escola como um pólo cultural onde o conhecimento já sistematizado pela humanidade deve ser socializado e trabalhado de forma não fragmentada, vinculado à realidade, procurarei incentivar o trabalho além de aspectos cognitivos valorizando todas as capacidades de ordem ética, afetiva, inserção social, relação interpessoal, estética e um objetivo a longo prazo, que exige muito investimento na auto-formação e formação dos professores.

Pois, a maioria dos educadores tem uma concepção construtivista, porém, somos traídos constantemente pela nossa prática.

Vou incentivar atitudes de registro para organização do trabalho dos educadores, por meio de discussões em hora de estudo sobre a função do registro e também organizando meus registros e mostrando aos educadores.

Vou atuar em todos os projetos da secretaria e da unidade de maneira responsável, agendando, acompanhando, incentivando a participação de todos, solicitando relatórios dos professores, intervindo sempre que necessário, dividindo democraticamente as tarefas para que os resultados sejam satisfatórios

Entregarei à assessoria as demandas da U.E, a fim de que possamos discutir soluções para as dificuldades encontradas, esperando intervenções pontuais visando assim o crescimento do grupo e consequentemente a melhoria da qualidade de ensino.

Para realizar um trabalho satisfatório na unidade, contarei com a parceria da assessoria, discutindo dificuldades, necessidades e expectativas, definindo metas que possam facilitar o trabalho pedagógico e em conjunto tomarmos atitudes necessárias e pertinentes a situações que se apresentarem.

Buscar sempre o equilíbrio entre a firmeza e a ternura, procurando ser extremamente educada nas conversas com professores, funcionários, pais e alunos. Porém, sem deixar de discutir posturas adequadas na unidade.

Até o presente momento, realizamos duas reuniões com os pais. A primeira no início do ano para esclarecer as regras de funcionamento da unidade e o trabalho educativo que é desenvolvido. A Segunda reunião aconteceu no dia 02 de março e foi dedicada a discussão da proposta pedagógica da unidade.

Os pais mostraram-se participativos e demonstraram satisfação em relação à escola.

Todos estão bem satisfeitos com as mudanças na área física da escola e acreditam nos profissionais.

A maioria dos pais apostam na parceria escola- comunidade, sabem da força que têm e são dispostos a participar.

As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, à escola estabelecer um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo.

Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, nossa equipe deve desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

Sabemos que acolher as diferenças não poderá se limitar a participação dos pais na festa de aniversariantes do mês, no Família vai à Escola, os pais discutem Educação, nos encontros do projeto "Escola – Aberta", além disso é preciso construir um vínculo mais forte, para realmente servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo.

Ações da equipe para fortalecer os laços entre escola e comunidade:

- ✓ Acolher a todos com muito respeito, calma e serenidade

- ✓ Que os pais possam, entrar todos os dias até a sala onde sua criança está, trocar algumas palavras com os educadores
- ✓ Enviar cartas abertas aos pais para que tomem ciência dos trabalhos realizados.
- ✓ Convidar os pais e outros membros da comunidade como anjos da guarda, representantes da sociedade amigos do bairro para participarem das horas de estudo e de outras reuniões para esclarecer a filosofia e concepção de trabalho da creche;
- ✓ Programar quatro encontros durante o ano para partilhar, com os pais, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil ("Escola – Aberta")
 - 1º encontro : abril
 - 2º encontro: junho
 - 3º encontro: agosto
 - 4º encontro: outubro
- ✓ Projeto Família na escola
- ✓ Incentivo a participação dos pais no COFAEJ
- ✓ Projeto "Conhecendo sua Cidade"
- ✓ Projeto "Pais Discutem Educação no dia 07 de Agosto"
- ✓ Convidar os pais, para que participem da comemoração de aniversário do seu filho, no final de cada mês.

" Na nossa unidade, todo final de mês as merendeiras preparam um bolo para comemorar a festa dos aniversariantes do mês, todos se reúnem no refeitório no momento da colação e cantam o parabéns, então é servido o bolo e o suco. O ambiente é enfeitado com bexigas e a alegria se espalha. A experiência de convidar os pais para comemorar juntos é maravilhosa" .

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE

É necessário que configure as decisões coletivas da Unidade abrangendo todas as atividades desenvolvidas no âmbito da escola. Encontra-se em constante processo de construção e revisão, pois é norteador de uma prática consciente e tem por objetivo alcançar a boa qualidade no ensino através do comprometimento de todos no processo educativo, transformando a escola em um organismo vivo e autônomo.

É fundamentado teoricamente nos princípios legais determinados pelo Sistema Municipal de Ensino, em concordância com a legislação vigente.

Deve ser composto por cinco anéis;

- Área sócio-administrativa
- Área física
- Área pedagógica da Unidade
- Área pedagógica do Professor
- Área pedagógica do Coordenador Pedagógico

Está centrado nos alunos, visando a qualidade de seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento global, num contexto real.

A coordenação do PDU é competência do diretor e deve partir do diagnóstico da realidade. Para isso, é necessário observar o universo escolar: suas peculiaridades, sua cultura, seu patrimônio, sua vida cotidiana, sua história e, ao mesmo tempo, refletir a visão do futuro da escola.

Gostaria de cumprimentá-la, assim como toda sua equipe pela elaboração deste documento de forma tão reflexiva e contextualizada.

Como pode verificar no quadro anexo, você contemplou de forma bastante clara todos os anéis que compõe o Plano de Desenvolvimento da Unidade.

Penso que caso algum pai queira matricular seu filho nesta Unidade tendo acesso a este Plano ele poderá compreender claramente como funciona a Unidade, ou seja, toda sua estrutura.

Gostei de observar a justificativa do plano e também um pouco da história da creche descrita por uma funcionária que acompanhou toda trajetória da unidade, isto com certeza enriqueceu ainda mais o documento.

Deixo como sugestão acrescentar um índice e também numeração nas páginas, pois isto facilitaria bastante a busca de informações.

A caracterização da Unidade contendo: Nome da Escola / Endereço / Faixa etária atendida / Horário de Funcionamento poderiam abrir o documento.

Apresentação	
Apresenta índice	N
Numeração de páginas	N
Divisão por anéis	OK
Produto do trabalho coletivo	OK <i>1/20/11 10:10</i>
Diretor como redator	OK

Caracterização da Unidade / Equipe	
• Nome da U.E. • Endereço • Faixa etária atendida • Horário de Funcionamento	OK

Area sócio-administrativa	
Caracterização da comunidade	OK
Avaliação diagnóstica em relação à inserção da escola junto à comunidade	OK
Ações que funcionaram no ano anterior e que permanecerão neste ano <i>Revisão do plano anual - explicitar metas</i>	OK
METAS E AÇÕES	
Estabelecimento de metas	OK
Implementação de ações destinadas ao alcance das metas	OK
Estabelecimento de como cada um assumirá o compromisso de cumprir as metas e ações estabelecidas	OK
Definição de datas para o desenvolvimento das ações	OK
Avaliação dos resultados obtidos quanto às metas <i>Revisão do plano</i>	OK
RECURSOS HUMANOS	
Potencial de recursos humanos existentes na unidade	OK
Nível de contribuição de cada um para busca de soluções	OK
<i>o Conselho de Unidade elabora plano funcional</i>	
CALENDARIO DA UNIDADE	
Programas e projetos da unidade	OK
Datas de atividades complementares comemorações e campanhas	OK
Datas e Horários de estudos <i>Colocar dias e horários</i>	OK
Datas e reuniões da APM <i>Definição de 1º e 2º mês</i>	OK

De acordo com o B. de 1996, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 2680, 2681, 2682, 2683, 2684, 2685, 2686, 2687, 2688, 2689, 2690, 2691, 2692, 2693, 2694, 2695, 2696, 2697, 2698, 2699, 2700, 2701, 2702, 2703, 2704, 2705, 2706, 2707, 2708, 2709, 2710, 2711, 2712, 2713, 2714, 2715, 2716, 2717, 2718, 2719, 2720, 2721, 2722, 2723, 2724, 2725, 2726, 2727, 2728, 2729, 2730, 2731, 2732, 2733, 2734, 2735, 2736, 2737, 2738, 2739, 2740, 2741, 2742, 2743, 2744, 2745, 2746, 2747, 2748, 2749, 2750, 2751, 2752, 2753, 2754, 2755, 2756, 2757, 2758, 2759, 2760, 2761, 2762, 2763, 2764, 2765, 2766, 2767, 2768, 2769, 2770, 2771, 2772, 2773, 2774, 2775, 2776, 2777, 2778, 2779, 2780, 2781, 2782, 2783, 2784, 2785, 2786, 2787, 2788, 2789, 2790, 2791, 2792, 2793, 2794, 2795, 2796, 2797, 2798, 2799, 2800, 2801, 2802, 2803, 2804, 2805, 2806, 2807, 2808, 2809, 2810, 2811, 2812, 2813, 2814, 2815, 2816, 2817, 2818, 2819, 2820, 2821, 2822, 2823, 2824, 2825, 2826, 2827, 2828, 2829, 2830, 2831, 2832, 2833, 2834, 2835, 2836, 2837, 2838, 2839, 2840, 2841, 2842, 2843, 2844, 2845, 2846, 2847, 2848, 2849, 2850, 2851, 2852, 2853, 2854, 2855, 2856, 2857, 2858, 2859, 2860, 2861, 2862, 2863, 2864, 2865, 2866, 2867, 2868, 2869, 2870, 2871, 2872, 2873, 2874, 2875, 2876, 2877, 2878, 2879, 2880, 2881, 2882, 2883, 2884, 2885, 2886, 2887, 2888, 2889, 2890, 2891, 2892, 2893, 2894, 2895, 2896, 2897, 2898, 2899, 2900, 2901, 2902, 2903, 2904, 2905, 2906, 2907, 2908, 2909, 2910, 2911, 2912, 2913, 2914, 2915, 2916, 2917, 2918, 2919, 2920, 2921, 2922, 2923, 2924, 2925, 2926, 2927, 2928, 2929, 2930, 2931, 2932, 2933, 2934, 2935, 2936, 2937, 2938, 2939, 2940, 2941, 2942, 2943, 2944, 2945, 2946, 2947, 2948, 2949, 2950, 2951, 2952, 2953, 2954, 2955, 2956, 2957, 2958, 2959, 2960, 2961, 2962, 2963, 2964, 2965, 2966, 2967, 2968, 2969, 2970, 2971, 2972, 2973, 2974, 2975, 2976, 2977, 2978, 2979, 2980, 2981, 2982, 2983, 2984, 2985, 2986, 2987, 2988, 2989, 2990, 2991, 2992, 2993, 2994, 2995, 2996, 2997, 2998, 2999, 3000, 3001, 3002, 3003, 3004, 3005, 3006, 3007, 3008, 3009, 3010, 3011, 3012, 3013, 3014, 3015, 3016, 3017, 3018, 3019, 3020, 3021, 3022, 3023, 3024, 3025, 3026, 3027, 3028, 3029, 3030, 3031, 3032, 3033, 3034, 3035, 3036, 3037, 3038, 3039, 3040, 3041, 3042, 3043, 3044, 3045, 3046, 3047, 3048, 3049, 3050, 3051, 3052, 3053, 3054, 3055, 3056, 3057, 3058, 3059, 3060, 3061, 3062, 3063, 3064, 3065, 3066, 3067, 3068, 3069, 3070, 3071, 3072, 3073, 3074, 3075, 3076, 3077, 3078, 3079, 3080, 3081, 3082, 3083, 3084, 3085, 3086, 3087, 3088, 3089, 3090, 3091, 3092, 3093, 3094, 3095, 3096, 3097, 3098, 3099, 3100, 3101, 3102, 3103, 3104, 3105, 3106, 3107, 3108, 3109, 3110, 3111, 3112, 3113, 3114, 3115, 3116, 3117, 3118, 3119, 3120, 3121, 3122, 3123, 3124, 3125, 3126, 3127, 3128, 3129, 3130, 3131, 3132, 3133, 3134, 3135, 3136, 3137, 3138, 3139, 3140, 3141, 3142, 3143, 3144, 3145, 3146, 3147, 3148, 3149, 3150, 3151, 3152, 3153, 3154, 3155, 3156, 3157, 3158, 3159, 3160, 3161, 3162, 3163, 3164, 3165, 3166, 3167, 3168, 3169, 3170, 3171, 3172, 3173, 3174, 3175, 3176, 3177, 3178, 3179, 3180, 3181, 3182, 3183, 3184, 3185, 3186, 3187, 3188, 3189, 3190, 3191, 3192, 3193, 3194, 3195, 3196, 3197, 3198, 3199, 3200, 3201, 3202, 3203, 3204, 3205, 3206, 3207, 3208, 3209, 3210, 3211, 3212, 3213, 3214, 3215, 3216, 3217, 3218, 3219, 3220, 3221, 3222, 3223, 3224, 3225, 3226, 3227, 3228, 3229, 3230, 3231, 3232, 3233, 3234, 3235, 3236, 3237, 3238, 3239, 3240, 3241, 3242, 3243, 3244, 3245, 3246, 3247, 3248, 3249, 3250, 3251, 3252, 3253, 3254, 3255, 3256, 3257, 3258, 3259, 3260, 3261, 3262, 3263, 3264, 3265, 3266, 3267, 3268, 3269, 3270, 3271, 3272, 3273, 3274, 3275, 3276, 3277, 3278, 3279, 3280, 3281, 3282, 3283, 3284, 3285, 3286, 3287, 3288, 3289, 3290, 3291, 3292, 3293, 3294, 3295, 3296, 3297, 3298, 3299, 3300, 3301, 3302, 3303, 3304, 3305, 3306, 3307, 3308, 3309, 3310, 3311, 3312, 3313, 3314, 3315, 3316, 3317, 3318, 3319, 3320, 3321, 3322, 3323, 3324, 3325, 3326, 3327, 3328, 3329, 3330, 3331, 3332, 3333, 3334, 3335, 3336, 3337, 3338, 3339, 3340, 3341, 3342, 3343, 3344, 3345, 3346, 3347, 3348, 3349, 3350, 3351, 3352, 3353, 3354, 3355, 3356, 3357, 3358, 3359, 3360, 3361, 3362, 3363, 3364, 3365, 3366, 3367, 3368, 3369, 3370, 3371, 3372, 3373, 3374, 3375, 3376, 3377, 3378, 3379, 3380, 3381, 3382, 3383, 3384, 3385, 3386, 3387, 3388, 3389, 3390, 3391, 3392, 3393, 3394, 3395, 3396, 3397, 3398, 3399, 3400, 3401, 3402, 3403, 3404, 3405, 3406, 3407, 3408, 3409, 3410, 3411, 3412, 3413, 3414, 3415, 3416, 3417, 3418, 3419, 3420, 3421, 3422, 3423, 3424, 3425, 3426, 3427, 3428, 3429, 3430, 3431, 3432, 3433, 3434, 3435, 3436, 3437, 3438, 3439, 3440, 3441, 3442, 3443, 3444, 3445, 3446, 3447, 3448, 3449, 3450, 3451, 3452, 3453, 3454, 3455, 3456, 3457, 3458, 3459, 3460, 3461, 3462, 3463, 3464, 3465, 3466, 3467, 3468, 3469, 3470, 3471, 3472, 3473, 3474, 3475, 3476, 3477, 3478, 3479, 3480, 3481, 3482, 3483, 3484, 3485, 3486, 3487, 3488, 3489, 3490, 3491, 3492, 3493, 3494, 3495, 3496, 3497, 3498, 3499, 3500, 3501, 3502, 3503, 3504, 3505, 3506, 3507, 3508, 3509, 3510, 3511, 3512, 3513, 3514, 3515, 3516, 3517, 3518, 3519, 3520, 3521, 3522, 3523, 3524, 3525, 3526, 3527, 3528, 3529, 3530, 3531, 3532, 3533, 3534, 3535, 3536, 3537, 3538, 3539, 3540, 3541, 3542, 3543, 3544, 3545, 3546, 3547, 3548, 3549, 3550, 3551, 3552, 3553, 3554, 3555, 3556, 3557, 3558, 3559, 3560, 3561, 3562, 3563, 3564, 3565, 3566, 3567, 3568, 3569, 3570, 3571, 3572, 3573, 3574, 3575, 3576, 3577, 3578, 3579, 3580, 3581, 3582, 3583, 3584, 3585, 3586, 3587, 3588, 3589, 3590, 3591, 3592, 3593, 3594, 3595, 3596, 3597, 3598, 3599, 3600, 3601, 3602, 3603, 3604, 3605, 3606, 3607, 3608, 3609, 3610, 3611, 3612, 3613, 3614, 3615, 3616, 3617, 3618, 3619, 3620, 3621, 3622, 3623, 3624, 3625, 3626, 3627, 3628, 3629, 3630, 3631, 3632, 3633, 3634, 3635, 3636, 3637, 3638, 3639, 3640, 3641, 3642, 3643, 3644, 3645, 3646, 3647, 3648, 3649, 3650, 3651, 3652, 3653, 3654, 3655, 3656, 3657, 3658, 3659, 3660, 3661, 3662, 3663, 3664, 3665, 3666, 3667, 3668, 3669, 3670, 3671, 3672, 3673, 3674, 3675, 3676, 3677, 3678, 3679, 3680, 3681, 3682, 3683, 3684, 3685, 3686, 3687, 3688, 3689, 3690, 3691, 3692, 3693, 3694, 3695, 3696, 3697, 3698, 3699, 3700, 3701, 3702, 3703, 3704, 3705, 3706, 3707, 3708, 3709, 3710, 3711, 3712, 3713, 3714, 3715, 3716, 3717, 3718, 3719, 3720, 3721, 3722, 3723, 3724, 3725, 3726, 3727, 3728, 3729, 3730, 3731, 3732, 3733, 3734, 3735, 3736, 3737, 3738, 3739, 3740, 3741, 3742, 3743, 3744, 3745, 3746, 3747, 3748, 3749, 3750, 3751, 3752, 3753, 3754, 3755, 3756, 3757, 3758, 3759, 3760, 3761, 3762, 3763, 3764, 3765, 3766, 3767, 3768, 3769, 3770, 3771, 3772, 3773, 3774, 3775, 3776, 3777, 3778, 3779, 3780, 3781, 3782, 3783, 3784, 3785, 3786, 3787, 3788, 3789, 3790, 3791, 3792, 3793, 3794, 3795, 3796, 3797, 3798, 3799, 3800, 3801, 3802, 3803, 3804, 3805, 3806, 3807, 3808, 3809, 3810, 3811, 3812, 3813, 3814, 3815, 3816, 3817, 3818, 3819, 3820, 3821, 3822, 3823, 3824, 3825, 3826, 3827, 3828, 3829, 3830, 3831, 3832, 3833, 3834, 3835, 3836, 3837, 3838, 3839, 3840, 3841, 3842, 3843, 3844, 3845, 3846, 3847, 3848, 3849, 3850, 3851, 3852, 3853, 3854, 3855, 3856, 3857, 3858, 3859, 3860, 3861, 3862, 3863, 3864, 3865, 3866, 3867, 3868, 3869, 3870, 3871, 3872, 3873, 3874, 3875, 3876, 3877, 3878, 3879, 3880, 3881, 3882, 3883, 3884, 3885, 3886, 3887, 3888, 3889, 3890, 3891, 3892, 3893, 3894, 3895, 389

AREA FISICA	
Avaliação do espaço físico com a descrição do espaço, materiais e recursos disponíveis	OK
Preservação do Patrimônio	OK <i>implícito</i>
Acessibilidade dos materiais e espaços para os alunos, professor e comunidade	OK
Prevenção de acidentes	Implícito
Ações planejadas para este ano, visando a melhoria do atendimento e da utilização dos recursos	OK
Formação da APM e Conselho professores responsáveis	OK

AREA PEDAGÓGICA DA UNIDADE	
TEMPO E ESPAÇO	
Formação e capacitação – como e quando? <i>semana 19 abril</i>	OK
Revisão, aprimoramento e avaliação do projeto educativo	OK
Mecanismos para que os profissionais possam participar de projetos, palestras, visitas, atualizações, entre outras atividades	OK
Engajamento dos trabalhadores da unidade no processo pedagógico	OK
Entendimento da proposta pedagógica	OK
Contribuição dos pais para a consolidação da proposta pedagógica	OK
Contrato didático: explícito ou implícito no processo de ensino e aprendizagem	OK
O que compete a cada um?	
Ações desenvolvidas para o desenvolvimento dos projetos da unidade e da SMECE	OK
MATRICULA <i>passou no 1º ano</i>	N
ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO	OK
SELF-SERVICE	OK
AMAMENTAÇÃO	OK
SONO E REPOUSO	OK
INTERAÇÃO	OK
MAMADEIRAS E CHUPETAS <i>retirada - não aceita</i>	N
RETIRADA DA FRALDA	
BANHO E ESCOVAÇÃO	OK
SAÍDA <i>18/04/2020 OK</i>	<i>faltou saída</i>
AVALIAÇÃO	OK
Inclusão	OK
Integração c/ outra U.E.	OK
<i>Quê</i>	OK

*Projetos da SMECE e da unidade participaram
contar no 1º ano - mesmo e data*

ANEXO VII

MODELOS DAS ENTREVISTAS

PAJENS, MERENDEIRAS E SERVENTES

Assinale as opções referentes à sua formação :

() ensino fundamental até 4º ano () ensino fundamental até 8º ano () ensino médio
() magistério () graduação em _____ () outros _____

Tempo na profissão:

() menos de 5 anos () de 5 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos

É concursado? () sim () não Há quanto tempo? _____

Exerce outras funções? () sim () não Qual? _____

Qual o seu tempo livre por semana? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

() final de semana () 1 dia () 3 tardes () todas as noites () Outro : _____

Como você o utiliza? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

() serviços de casa () descanso em casa () cursos () shopping () televisão () cinema
() igreja () teatro () música () Outros _____

Você tem hábito de ler? () sim () não Quais as suas preferências? () livros () artigos () jornais

Quais: _____ () revistas. Quais : _____

De quais atividades coletivas você participa :

☐	APM	☐	Elaboração do PDU	☐	Desenvolvimento de projetos
☐	Conselho de Escola	☐	Reuniões de Pais	☐	Outros :
☐	Reuniões Pedagógicas	☐	Socialização de Experiências	☐	

Sobre o PDU :

Você participou da elaboração ? ☐ SIM ☐ NÃO

Você participou da decisão sobre os textos ? ☐ SIM ☐ NÃO

Você se sente contemplada no documento? ☐ SIM ☐ NÃO

Segundo sua opinião o que é e qual a função do PDU na unidade escolar? _____

Como você avalia a importância das reuniões pedagógicas para seu trabalho cotidiano com as crianças?

☐	Muito importante
☐	Pouco relevante
☐	Indiferente
☐	Desnecessária

Qual a relação do PDU com o exercício de sua função?

☐	Tem uma relação direta
☐	Tem uma relação pequena
☐	Não tem nenhuma relação com o que faço.

Como você avalia a relação da creche com a comunidade?

☐	Ótima	☐	Indiferente
☐	Boa	☐	Inexistente
☐	Ruim		

DIRETOR / VICE-DIRETOR

Assinale as opções referentes à sua formação :

☐ ensino médio ☐ magistério ☐ graduação em _____ ☐ especialização ☐ mestrado ☐ doutorado ☐ Outros _____

Tempo na profissão:

☐ menos de 5 anos ☐ de 5 a 10 anos ☐ de 11 a 15 anos ☐ de 16 a 20 anos ☐ mais de 20 anos

É concursado? ☐ sim ☐ não Há quanto tempo? _____

Exerce outras funções? ☐ sim ☐ não Qual? _____

Qual o seu tempo livre por semana? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

☐ final de semana ☐ 1 dia ☐ 3 tardes ☐ todas as noites ☐ Outro : _____

Como você o utiliza? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

☐ serviços de casa ☐ descanso em casa ☐ cursos ☐ shopping ☐ televisão ☐ cinema
☐ igreja ☐ teatro ☐ música ☐ Outros _____

Você tem hábito de ler? ☐ sim ☐ não Quais as suas preferências? ☐ livros ☐ artigos ☐ jornais.
Quais: _____ ☐ revistas. Quais : _____

Quais as suas principais atribuições no cargo (ou função) ?

Enquanto diretor / vice-diretor você se divide entre questões administrativo-burocráticas e questões pedagógicas, como isto se dá em sua rotina? Alguma delas se sobrepõe à outra?

Como você avalia suas condições de trabalho:

	ótimo	bom	ruim	indiferente
Espaço físico da creche				
Condições materiais disponíveis				
Quantidade de funcionários				
Autonomia para realizar seu trabalho				
Condições para dialogar e opinar				
Relação com a comunidade				
Salário				

Quais as principais conquistas no trabalho pedagógico de sua creche?

E quais as dificuldades mais próximas e mais remotas?

Quais os temas que mais envolvem os professores? E os que menos envolvem? _____

E quais os temas que mais envolvem as pajens? E os que menos envolvem?

Quais as possibilidades abertas pela escola para a participação da comunidade?

Quais as dificuldades enfrentadas nesta relação escola-comunidade?

Sobre os recursos financeiros, a escola dispõe de verbas? ☐ sim ☐ não ☐ não sei

Quem as controla? ☐ a prefeitura ☐ a direção ☐ a comunidade ☐ APM ☐ Não sei

Qual sua origem? ☐ estado ☐ prefeitura ☐ pais ☐ doações ☐ Outros _____

Existem parcerias com empresas/instituições? ☐ sim ☐ não ☐ não sei.

Como é feita a prestação de contas? _____

Quais sugestões você daria para solucionar o problema? _____

Como você gerencia sua equipe de trabalho? Existem conflitos? De que tipo? Como são resolvidos?

Pensando no projeto pedagógico (PDU), qual o tempo destinado para sua elaboração?

☐ 2 semanas ☐ 1 mês ☐ 2 meses ☐ 3 meses ☐ 1 semestre ☐ Outro _____

Quais os recursos utilizados? Cite: ☐ livros : _____

☐ revistas: _____

☐ fontes oficiais (leis, regimentos): _____

Quem participou do processo de construção do PDU? ☐ Todos ☐ diretora ☐ vice-diretora ☐ professores ☐ pajens ☐ auxiliares ☐ merendeiras ☐ pais ☐ Não sei

Quem decidiu neste processo? ☐ Todos ☐ diretora ☐ vice-diretora ☐ professores ☐ pajens ☐ auxiliares ☐ merendeiras ☐ pais ☐ Não sei

Nestes documentos 2000, 2001, 2002, qual foi a sua contribuição? _____

Foram feitas relações com os planos anteriores? ☐ nenhuma ☐ pouca ☐ muita

Qual sua compreensão sobre a função e a importância deste documento e do Projeto?

Os Projetos foram retomados nas reuniões ao longo do ano? ☐ sim ☐ não

De que forma isto ocorreu? _____

Qual sua compreensão sobre a função e a importância deste documento e do Projeto?

Os Projetos foram retomados nas reuniões ao longo do ano? ☐ sim ☐ não

De que forma isto ocorreu?

Eles foram avaliados? ☐ sim ☐ não Por quem ?

Destaque alguns aspectos que considera relevantes no documento do Projeto.

Desde 1996 com a nova LDB, as escolas devem elaborar seus projetos pedagógicos. Você já havia participado da elaboração de um projeto pedagógico antes disso? ☐ sim ☐ não

Como e quando foi esta experiência?

Sobre as reuniões coletivas da escola, quando elas acontecem?

☐ uma vez por semana ☐ duas vezes por mês ☐ uma vez por mês ☐ outro:

Quem participa?

☐ Todos ☐ diretora ☐ vice-diretora ☐ professores ☐ pajens ☐ auxiliares
☐ merendeiras ☐ pais ☐ assessora ☐ Não sei

Quem planeja essas reuniões? Como são definidas as pautas?

O que você vê de positivo nesses encontros ?

E qual a maior dificuldade, em sua opinião?

Como é a relação da Secretaria Municipal de Educação com a escola?

Por quais meios esta relação se estabelece? (assinale mais que uma opção se necessário)

☐ visitas ☐ relatórios ☐ atas ☐ reuniões ☐ comunicados ☐ Outros :

Segundo sua avaliação, qual a função da assessoria pedagógica?

Com que periodicidade ela se dá? _____

Como você avalia a assessoria realizada: satisfatória () indiferente () insatisfatória ()

Defina em poucas palavras o que é para você o PDU. _____

Qual a relação do PDU com o processo de ensino e aprendizagem das crianças? _____

Qual o papel do Estado em relação à escola pública? _____

Quais os seus sonhos em relação à escola pública na sociedade? _____

O que pode ser feito para a transformar esta escola? _____

Tem algo mais que você gostaria de nos falar, ou algum fato que gostaria de contar? _____

PROFESSOR

Assinale as opções referentes à sua formação :

☐ ensino médio ☐ magistério ☐ graduação em _____ ☐ especialização
☐ mestrado ☐ doutorado ☐ Outros _____

Tempo na profissão:

☐ menos de 5 anos ☐ de 5 a 10 anos ☐ de 11 a 15 anos ☐ de 16 a 20 anos ☐ mais de 20 anos

É concursado? ☐ sim ☐ não Há quanto tempo? _____

Exerce outras funções? ☐ sim ☐ não Qual? _____

Qual o seu tempo livre por semana? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

☐ final de semana ☐ 1 dia ☐ 3 tardes ☐ todas as noites ☐ Outro : _____

Como você o utiliza? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

☐ serviços de casa ☐ descanso em casa ☐ cursos ☐ shopping ☐ televisão ☐ cinema
☐ igreja ☐ teatro ☐ música ☐ Outros _____

Você tem hábito de ler? ☐ sim ☐ não Quais as suas preferências? ☐ livros ☐ artigos ☐ jornais. Quais: _____ ☐ revistas. Quais : _____

Quais as suas principais atribuições no cargo (ou função) ? _____

Como você avalia suas condições de trabalho:

	ótimo	bom	ruim	indiferente
Espaço físico da creche				
Condições materiais disponíveis				
Quantidade de funcionários				
Autonomia para realizar seu trabalho				
Condições para dialogar e opinar				
Relação com a comunidade				
Salário				

Quais as principais conquistas no trabalho pedagógico de sua creche? _____

E quais as dificuldades mais próximas e mais remotas? _____

Quais os temas que mais envolvem os professores? E os que menos envolvem? _____

Quais as possibilidades abertas pela escola para a participação da comunidade? _____

Quais as dificuldades enfrentadas nesta relação escola-comunidade? _____

Sobre os recursos financeiros, a escola dispõe de verbas? ☐ sim ☐ não ☐ não sei

Quem as controla? ☐ a prefeitura ☐ a direção ☐ a comunidade ☐ APM ☐ Não sei

Qual sua origem? ☐ estado ☐ prefeitura ☐ pais ☐ doações ☐ Outros _____

Existem parcerias com empresas/instituições? ☐ sim ☐ não ☐ não sei

Quais sugestões você daria para solucionar o problema? _____

Pensando no projeto pedagógico (PDU), qual o tempo destinado para sua elaboração?

☐ 2 semanas ☐ 1 mês ☐ 2 meses ☐ 3 meses ☐ 1 semestre ☐ Outro _____

Quais os recursos utilizados? Cite: ☐ livros : _____

☐ revistas: _____

☐ fontes oficiais (leis, regimentos): _____

Quem participou do processo de construção do PDU? ☐ Todos ☐ diretora ☐ vice-diretora
☐ professores ☐ pajens ☐ auxiliares ☐ merendeiras ☐ pais ☐ Não sei

Quem decidiu neste processo? ☐ Todos ☐ diretora ☐ vice-diretora ☐ professores ☐ pajens
☐ auxiliares ☐ merendeiras ☐ pais ☐ Não sei

Nestes documentos 2000, 2001, 2002, qual foi a sua contribuição? _____

Foram feitas relações com os planos anteriores? ☐ nenhuma ☐ pouca ☐ muita

Qual sua compreensão sobre a função e a importância deste documento e do Projeto? _____

Os Projetos foram retomados nas reuniões ao longo do ano? ☐ sim ☐ não

De que forma isto ocorreu? _____

Eles foram avaliados? ☐ sim ☐ não Por quem? _____

Destaque alguns aspectos que considera relevantes no documento do Projeto. _____

Desde 1996 com a nova LDB, as escolas devem elaborar seus projetos pedagógicos. Você já havia participado da elaboração de um projeto pedagógico antes disso? ☐ sim ☐ não

Como e quando foi esta experiência? _____

Sobre as reuniões coletivas da escola, quando elas acontecem?

☐ uma vez por semana ☐ duas vezes por mês ☐ uma vez por mês ☐ outro: _____

Quem participa?

☐ Todos ☐ diretora ☐ vice-diretora ☐ professores ☐ pajens ☐ auxiliares
☐ merendeiras ☐ pais ☐ assessora ☐ Não sei

O que você vê de positivo nesses encontros ? _____

E qual a maior dificuldade, em sua opinião? _____

Como é a relação da Secretaria Municipal de Educação com a escola? _____

Por quais meios esta relação se estabelece? (assinale mais que uma opção se necessário)
() visitas () relatórios () atas () reuniões () comunicados () Outros : _____

Segundo sua avaliação, qual a função da assessoria pedagógica? _____

Com que periodicidade ela se dá? _____

Como você avalia a assessoria realizada: satisfatória () indiferente () insatisfatória ()

Qual o papel do Estado em relação à escola pública? _____

Quais os seus sonhos em relação à escola pública na sociedade? _____

O que pode ser feito para a transformar esta escola? _____

Defina em poucas palavras o que é para você o PDU. _____

Qual a relação do PDU com o processo de ensino e aprendizagem das crianças? _____

Tem algo mais que você gostaria de nos falar, ou algum fato que gostaria de contar? _____