

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Thaíse de Oliveira Ribeiro

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PRÁTICAS CURRICULARES:
Um estudo de caso sobre a organização do espaço e do tempo
na Educação Infantil**

Porto Alegre
2º semestre
2012

Thaíse de Oliveira Ribeiro

Projeto Político-Pedagógico e práticas curriculares:
um estudo de caso sobre a organização do espaço e do tempo
na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Msa Maria Bernadette Castro Rodrigues

Porto Alegre
2º semestre
2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram a chegar até aqui: a conclusão do curso de Pedagogia. Agradeço, em especial, ao meu noivo Maurício, por ter acreditado em mim, por ter me apoiado a fazer este curso, por ter me acompanhado em toda essa caminhada e por ter suportado as noites em claro, o mau humor e minhas muitas ausências.

Agradeço também aos meus pais, pois se não fossem eles, eu com certeza não estaria aqui. Obrigada pelo apoio incondicional, pelo carinho e por aquele chazinho quente no meio da noite.

À minha orientadora, professora Bernadette, um obrigada especial, pela acolhida, pela compreensão, pela preciosa contribuição em meu trabalho e em minha vida profissional.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente a Faculdade de Educação, aos seus professores e funcionários, que muito contribuíram em minha formação.

Agradeço e devo muito a muitas colegas, que se transformaram em amigas ao longo deste curso. Muitas vitórias, decepções, noites em claro passamos juntas. Patrícia, Roberta e Maria Cristina, muito obrigada por todas as risadas, os abraços e as alegrias que compartilhamos.

Todos vocês foram muito importantes para eu chegar até aqui!

RESUMO

Este trabalho investigativo analisou algumas práticas curriculares, em uma escola de Educação Infantil da rede particular do município de Porto Alegre, no que se refere à organização do espaço e do tempo pedagógico com vistas a compatibilizar essas práticas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A pesquisa teve como objetivo perceber como as práticas investigadas contemplam o PPP e como se dá a atualização desse documento para uma aproximação com a proposta institucional e práticas. Para embasar esse estudo apoiei-me, basicamente, nos estudos de Moacir Gadotti (1996) e Celso Vasconcellos (2012) ao abordar sobre Projeto Político-pedagógico e suas implicações, de Maria da Graça Horn (2004) e de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999) para problematizar a organização do tempo e espaço escolar. A pesquisa, de caráter qualitativo, consistiu em um estudo de caso. Foram adotados os seguintes procedimentos investigativos: observações dos espaços institucionais; análise documental; registro de imagens fotográficas – de espaços da instituição e de algumas atividades realizadas pelos alunos e expostas na escola; e, entrevistas realizadas com duas docentes e com a coordenadora pedagógica da escola. De forma geral, as análises sugerem que o PPP pouco transparece nas práticas curriculares, no que se refere em especial à organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. Ainda, o corpo docente da instituição pesquisada pouco reconhece o PPP como norteador para o seu planejamento e sua prática.

Palavras-chave: **Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil. Práticas curriculares na Educação Infantil. Organização do espaço e tempo escolar nas instituições infantis.**

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 – Sala de aula
- Figura 02 – Pátio coberto – fundos da escola
- Figura 03 – Terceiro piso da escola
- Figura 04 – Espaços encontrados no terceiro piso da escola
- Figura 05 – Pátio dos fundos
- Figura 06 – Refeitório da escola
- Figura 07 – Elefante cor-de-rosa confeccionado por uma criança do Maternal II

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 A CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO DE CASO: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	10
3 SITUANDO POSIÇÕES	13
3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	13
3.2 ESPAÇO E TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
4 PERCURSOS ANALÍTICOS NO LOCAL DE ESTUDO	18
4.1 SITUANDO O LOCAL.....	18
4.2 AS SALAS DE AULA	21
4.3 OS ESPAÇOS DE CONVÍVIO DAS CRIANÇAS.....	23
4.4 AS ROTINAS.....	26
4.5 O PLANEJAMENTO DOCENTE E O PPP	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6 REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visou analisar as práticas curriculares em uma Escola de Educação Infantil no que se refere à organização do espaço e do tempo pedagógico, com vistas a compatibilizar essas práticas ao Projeto Político Pedagógico¹ da instituição.

Meu interesse por este tema iniciou-se nos estudos das disciplinas do curso de Pedagogia², que enfatizam a importância do PPP no planejamento docente. Esses estudos acadêmicos passaram a ser problematizados por mim, no período em que realizei meu Estágio de Docência³, na mesma escola em que se desenrolou a pesquisa deste Trabalho de Conclusão, ao observar que o professorado parecia não perceber o PPP como um documento referencial ao seu planejamento pedagógico. Por essa razão, interessei-me em investigar sobre a ressonância desse documento nas práticas escolares, em seus espaços e tempos. Meu envolvimento com essa escola começou antes do meu Estágio de Docência, com um contrato de estágio não obrigatório em 2010, desde esse ano venho mantendo minha permanência na instituição. Desta forma, meu olhar para as rotinas, para a organização do ambiente, para as propostas de trabalho, ou seja, para o interior dessa instituição não se restringe aos procedimentos investigativos apresentados nesse trabalho. Essa minha inserção originou as questões orientadoras desse estudo, são elas: *Como se dá a organização do espaço e do tempo pedagógico em uma escola de Educação Infantil? Há relação do PPP com essa organização? De que forma?* Essas questões apoiaram as ações investigativas com vistas aos objetivos: analisar o PPP de uma escola de Educação Infantil para identificar seus objetivos e sua proposta de organização do espaço e do tempo pedagógico; e, observar e analisar as práticas curriculares dessa escola infantil, para compatibilizá-las ao disposto no PPP.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – LDB nº 9394, em vigência desde dezembro de 1996, determina no seu artigo 12 que “os

¹ Neste texto, para referir Projeto Político Pedagógico adoto PPP.

² Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

³ Estágio de Docência: 0 a 3 anos, oferecido na sétima etapa, do curso de Pedagogia - UFRGS.

estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”. Ainda, o artigo 13, desse mesmo documento, determina que os docentes “incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]”. Essas exigências da lei foram o mote desta investigação. A denominação Projeto Político Pedagógico (PPP) vem sendo utilizada pelas instituições de ensino ao se referirem ao documento relativo à proposta pedagógica. Segundo Celso Vasconcellos (2012, p.169), “essa nomenclatura é mais abrangente, já que contempla as dimensões mais específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da pedagógica) até as mais amplas (políticas, culturais, econômicas, etc)”. Ainda, segundo o autor, (2012, p.169), o PPP “define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar [...] é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação”. Desta forma, o PPP deveria dar à escola um caráter mais autônomo, mais independente.

Porém, durante meu estágio, percebi que o PPP da escola não era de conhecimento das professoras⁴, inclusive daquelas que já atuavam na escola na data de elaboração deste documento. Eu mesma, só tomei conhecimento do documento quando o solicitei à direção da escola, para realização de tarefas acadêmicas e elaboração dos planejamentos durante meu Estágio de Docência.

Ao ler o documento, o que me chamou a atenção foi que o PPP da escola traz em sua concepção que,

Todo projeto visa à ação, mas quando ele é *criado coletivamente* ele objetiva, antes da ação, opiniões, estudos, críticas e análises da realidade que se tem e de onde se quer chegar. Além disto, supõe a *construção de ideais a serem seguidos* e, para que uma caminhada seja conjunta, se faz necessário um projeto com um significado internalizado, pois só assim se efetivará a prática como um todo. (2009, p.4)⁵

Durante minha pesquisa busquei perceber este Projeto em execução nas práticas curriculares, considerando como esta escola organiza seu espaço e tempo.

⁴ Neste trabalho utilizo professoras, no feminino, uma vez que a maioria do corpo docente são mulheres. Atua na escola somente um professor para aulas de Educação Física.

⁵ Grifos meus.

Ou seja, visei perceber como se dá a organização do espaço e do tempo pedagógico na escola pesquisada e qual a relação do PPP com essa organização.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede particular, do município de Porto Alegre, localizada em um bairro “de classe média alta”⁶, a qual atende crianças nessa mesma condição. Esclareço que tenho acesso ao PPP da instituição, ao seu corpo docente e a seus alunos, uma vez que ainda está em vigência meu contrato de estágio não obrigatório. O nome da instituição está preservado, estando atenta aos princípios éticos que orientam uma pesquisa. Ainda, merece esclarecer que essa investigação poderia ter sido realizada em qualquer instituição de ensino, e por isso não se fez relevante uma identificação do local. Os procedimentos investigativos consistiram em: análise de documentos da escola, em especial o PPP; registros fotográficos feitos por mim, de algumas atividades realizadas pelas crianças expostas pela escola; e, entrevistas realizadas com duas docentes e a coordenadora pedagógica da instituição.

A escolha dos referenciais foi pautada pelos eixos: Projeto Político Pedagógico, práticas curriculares nas instituições infantis, planejamento docente e organização do espaço e do tempo na educação infantil. Para posicionar-me sobre a finalidade do PPP recorri aos estudos de Moacir Gadotti (1996) e Celso Vasconcellos (2012), os quais convergem à posição de que um planejamento institucional é um processo de reflexão e tomada de decisões que necessita da participação efetiva daqueles que integram a escola. A autora Maria da Graça Horn (2004) colaborou nas minhas problematizações acerca das rotinas, da organização do ambiente e das propostas de atividades observadas no cenário pesquisado. A leitura do livro “As cem linguagens da criança” (1999), organizado pelos autores Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, foi fundamental para as minhas reflexões sobre práticas curriculares afins à promoção de um espaço que educa a criança e favorece que a mesma seja protagonista de suas “cem linguagens”.

Ao longo desse escrito, apresento de forma introdutória os fatos levantados ao longo de minha pesquisa. No capítulo 2, detenho-me em mostrar e justificar os procedimentos metodológicos da pesquisa. No capítulo 3, posiciono-me sobre as concepções referentes a Projeto Político-Pedagógico e espaço e tempo na educação infantil. No capítulo 4, constam as análises produzidas a partir desse

⁶ Esta forma de designação do bairro – classe média alta – é adotada pela escola.

estudo. No capítulo 5, ensaio minhas considerações sobre todo o material pesquisado e analisado.

2 A CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO DE CASO: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizei o estudo de caso em uma escola de educação infantil, da rede particular do município de Porto Alegre, em que venho mantendo contato, ininterrupto, desde o ano de 2010. A facilidade de acesso às informações, o conhecimento de suas rotinas e o convívio amistoso com a equipe diretiva e professorado foram aspectos que colaboraram na confirmação de escolha desse local. Quanto aos meus estudos estarem voltados à Educação Infantil, faço o registro que essa área vem sendo de meu interesse antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia.

Encontrei no estudo de caso a melhor forma de desenvolver minha pesquisa, pois dispunha de pouco tempo, um semestre letivo, para a realização da mesma. Ao estabelecer a delimitação do local em apenas uma escola de educação infantil, pude enriquecer o estudo com uma variedade de informações, tais como: documentos, registros fotográficos, observações e entrevistas. As autoras Menga Lüdke e Marli E. André (1986, p.17) afirmam que a escolha de um caso, “constitui uma unidade em um sistema amplo, por isso, o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações.” Corrobora com essa posição o autor Flávio Bressan (2000), ao entender que esse modo de pesquisa é adequado para responder questões do tipo explicativo: “*como*” e “*porque*”. Ainda, conforme as autoras citadas, Lüdke e André (1986, p.17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Para a realização do estudo, recorri à análise documental, em especial, detive-me na leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição e busquei esclarecimentos e complementação de dados através de entrevistas semi-estruturadas com duas professoras e a coordenadora pedagógica. A escolha das professoras foi baseada no critério de tempo em que estão atuando na escola – escolhi uma professora que integrava o corpo docente na época em que o PPP foi elaborado e uma professora que ingressou na escola com o documento já pronto e em vigência. Também realizei uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora pedagógica, buscando informações sobre a elaboração do documento e sua função

na dinâmica da escola. Acredito que esse modelo de entrevista, cujo foco é colocado pelo pesquisador-entrevistador, favoreceu o atendimento aos objetivos, pois, através de meus questionamentos, as entrevistadas forneceram informações importantes ao estudo. Segundo Augusto Silva Triviños (1987, p.152), a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Neste trabalho refiro-me às entrevistadas como: Entrevistada 1, Entrevistada 2 e Entrevistada 3. A Entrevistada 1 atua como professora na instituição há 2 anos e meio, ou seja, não atuava como docente na época em que o PPP foi escrito. Ela é formada em Magistério – nível médio – e, na ocasião da entrevista, concluinte do curso de Pedagogia. Atua na área da educação há 9 anos. A Entrevistada 2 atua como professora na instituição há 9 anos, ou seja, já fazia parte do quadro docente na época em que o PPP foi escrito. Ela é formada em Magistério – nível médio – e, licenciada em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Entrevistada 3, coordenadora pedagógica da instituição, é licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Ainda, é pós-graduada em Educação Infantil e Gestão Escolar. Atua na escola há 4 anos – quando ingressou o PPP estava sendo reformulado – e, atua na área da educação há 17 anos, sendo 7 anos em coordenação pedagógica.

Outro procedimento metodológico foi o registro fotográfico. Estabeleci um roteiro das imagens que pretendia trazer para este estudo. Dei ênfase à escolha de imagens referentes aos espaços escolares. Foi no decorrer dos registros que eu decidi acrescentar fotos de algumas atividades realizadas pelas crianças em exposição nas paredes da escola, por entender que estas também faziam parte dos espaços escolares.

A autora Ligia Maria Tavares da Silva (2000/2001, p.175) destaca como aspecto primordial do documento fotográfico “a veracidade do que nele está expresso”. A autora alega que o fato registrado, o acontecido, independe da intencionalidade do fotógrafo, de suas razões para a uma tomada fotográfica, aquele momento registrado de fato aconteceu. Para a autora, “o fato em si, aquele fragmento da realidade, expresso na fotografia, representa, é verdadeiro”. (ibidem).

Alto-me ainda às posições de Silva (2000/2001) ao considerar a imagem fotográfica como um texto fotográfico, que tem muito a nos dizer, mas difere dos

outros documentos cuja linguagem principal é a escrita. A fotografia utiliza a linguagem visual, plástica, para expressar sua ideia. Segundo a autora,

A fotografia, uma vez registrada, possui vida própria, e, enquanto documento, pode ser utilizada para diversos fins. No caso da relação direta entre o pesquisador e a foto, a origem da foto, seja ela ideológica, afetiva ou artística pouco importa, pois caberá ao pesquisador contextualizá-la conforme sua própria orientação. Diríamos que esse é o aspecto plástico e até mágico deste documento que entre outras coisas possibilita releituras inimagináveis da realidade, por ele demonstrado, no fragmento da realidade que representa (SILVA, 2000/2001, p. 177)

Desta forma, entendo que para esse estudo, ter o registro fotográfico como fonte de pesquisa, e não apenas como ilustração, foi enriquecedor para minhas análises, uma vez que as imagens favoreceram o percebimento de diversos detalhes e fragmentos que poderiam ter escapado.

Decidi não sistematizar roteiros de observações, uma vez que exerço um olhar investigativo, observador, desde que ingressei na instituição. Sendo assim, mantive registros de observações com anotações no diário de campo das informações que poderiam complementar minhas análises.

Em síntese, para esse estudo de caso recorri às seguintes fontes de informação: análise documental, observações, entrevistas e registros fotográficos.

3 SITUANDO POSIÇÕES

3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que apresenta o plano integral da instituição. Por sua denominação *político-pedagógico* requer a explicitação do tipo de ação educativa com a qual a escola se compromete.

Segundo Celso Vasconcellos (2012), o PPP é uma elaboração coletiva, em que as opiniões daqueles que fazem parte da comunidade escolar devam ser consideradas.

O PPP tem, como uma de suas características, um papel transformador, unificador, que visa dirimir o receio por mudanças, favorecendo a criação de alternativas, de propostas que produzam mudanças consistentes. Ele não deve ser confundido com um plano diretor da escola que apresenta um conjunto de objetivos, metas e procedimentos. No PPP também constam esses itens, entretanto, o documento não se restringe a eles. A principal característica do PPP consiste em expressar a concepção política da instituição.

Gadotti (1996) afirma que objetivos, metas e procedimentos são necessários para a criação de um projeto, mas eles sozinhos são insuficientes. Conforme o autor, a elaboração do PPP está comprometida com a intenção de instituir algo novo, ou seja, visa mudanças e atualizações, sem negar o que é peculiar à escola como: histórico, regras, normas, etc.

Cada escola tem autonomia para estabelecer seu Projeto, para executá-lo e avaliá-lo, portanto não há um padrão único que oriente a elaboração desse documento. Para dar conta do princípio de autonomia que caracteriza o PPP, é importante que cada comunidade escolar colabore na sua construção, encontrando espaço de participação para discutir seus interesses e necessidades. Ainda, Gadotti (1996) destaca o caráter inconcluso e a necessidade de atualização desse documento

[..] não nega o instituído na escola que é sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. [...] Não se constrói um

projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 1996, p.34)

Entendo o PPP como um documento em permanente processo de revisão, atualização, modificação, ou seja, não se finaliza e está em constante aperfeiçoamento para se apresentar, na medida do possível, o mais próximo dos fazeres da instituição. Ele é o norteador do trabalho pedagógico de uma escola, orientador do trabalho docente, com vistas a uma identidade institucional. Nesse sentido, para que uma escola designe seu Projeto como “*político-pedagógico*”, requer, segundo Gadotti (1996), uma atuação crítica da comunidade escolar, de forma autônoma, responsável e criativa.

Para Vasconcellos (2012), o PPP tem as seguintes finalidades específicas: ser um elemento estruturante da identidade da instituição, possibilitar a gestão democrática da escola: ser um canal de participação efetiva da comunidade escolar; mobilizar as pessoas em torno de uma causa comum, dando um referencial para esta caminhada; ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; resgatar a auto-estima do grupo, pois o faz acreditar nas suas possibilidades de intervenção na realidade; e, ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente.

Essas finalidades do PPP, apontadas por Vasconcellos, foram indicadores utilizados por mim para analisar o Projeto de estudo, percebendo se o mesmo, em sua elaboração, apresenta-se “*político-pedagógico*” no que se refere, em especial, às posições sobre a organização do espaço e tempo escolar.

Faz-se relevante a escola ter o PPP como um documento referencial às ações educativas propostas. Desta forma, o planejamento docente deve decorrer do PPP, ou seja, para que os objetivos institucionais sejam atendidos são indispensáveis ações integradas e favorecedoras da efetivação das metas estabelecidas. O planejamento docente assume o compromisso de dar visibilidade às concepções da escola e ainda, provocar problematizações aos fazeres pedagógicos. A autora Marita Martins Redin (2012) acredita que

Planejar é refletir com a experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em sua intensidade. [...] Planejar se torna importante para termos consciência dos nossos propósitos e das condições concretas que possuímos ou que podemos buscar para alcançá-los. Planejar é também importante

para revermos nossas posturas e avançar em descobertas e criação, mantendo viva a nossa infância adormecida, que pode alimentar nossa capacidade de criar. (REDIN, 2012, p.26 e 27)

Ao considerar essas posições, entendo que o PPP é relevante para garantir uma direção conjunta da instituição, com vistas às metas definidas. Diante disso, pretendi nesse estudo compreender como a escola pesquisada está contemplando em suas práticas o proposto no PPP.

No documento da escola consta que o mesmo deva ser “uma ferramenta significativa, incentivadora e centralizadora das aspirações da escola como formadora de sujeitos da história e de suas vidas.” (PPP, 2009, p.4)

As aspirações da escola estão explicitadas no documento, no seguinte trecho: “[...] proporcionar um ambiente lúdico, acolhedor, afetivo e interacionista onde a criança desenvolva suas habilidades de forma integral e harmônica”. (PPP, 2009, p. 13) Também constam os princípios da ação docente, a saber: “[...] propiciar o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade e da autonomia da criança, respeitando sua faixa etária e individualidade.” (PPP, 2009, p. 13)

3.2 ESPAÇO E TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu acredito que as problematizações sobre espaço são muito importantes nas pesquisas sobre educação infantil, ao admitir que um espaço possa convidar para a descoberta ou apenas abrigar corpos. O espaço como cenário que se apresenta – em sua dimensão, sua estrutura organizacional, seus tempos, sua acessibilidade, seus recursos – expressa as concepções pedagógicas da instituição e, dessa forma, é compreendido como um componente curricular. Minha posição se encontra com as ideias de Maria da Graça Horn (2004, p.31), pois segundo ela, “temos o espaço como um elemento curricular, estruturando oportunidades e aprendizagens por meio das interações possíveis entre as crianças e objetos e delas entre si.” Para uma professora, o espaço escolar não pode ser visto apenas como um local de trabalho, além disso, se apresenta como um elemento relevante ao seu planejamento. Sobre isso, Horn (2004, p.15) afirma que “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e os adultos ocupam esse espaço e como interagem com

ele são reveladores de uma concepção pedagógica.”. Visto dessa forma, a professora da Educação Infantil tem necessidade de observar, problematizar, modificar o cenário educativo. Nesse estudo busquei observar, registrar e refletir sobre o espaço de uma instituição infantil no intento de explicitar as concepções pedagógicas.

Quando busco pensar em tempo na educação infantil, um fator que chama a atenção é como este aparece nos cotidianos deste nível escolar. Entendo a importância da rotina na vida infantil, porém, acredito que não deva ser cristalizada, impedindo que haja modificações favoráveis às necessidades do grupo. Nas minhas experiências em escolas de educação infantil, percebo as crianças submetidas às rotinas cheias de horas disso e daquilo, em muitas vezes, isso resulta que elas ficam sem ter um horário onde possam se organizar por si, em que escolham o que e como fazer. Além disso, observei na escola pouca flexibilidade ao lidar com os horários e as rotinas. Por vezes, o atendimento aos horários ou sequência de atividades nas rotinas parece prevalecer às concepções pedagógicas da instituição. Como argumenta Marita Martins Redin (2012),

Fica difícil crer que crianças submetidas a essas rotinas, tempos e espaços serão capazes de produzir cultura, de criar ou de apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade, transcendendo-o e dando-lhe outros significados. É difícil, dentro de tais circunstâncias, imaginar as crianças investigando, buscando razões para suas dúvidas, desenvolvendo projetos, aproximando-se de obras de arte, ou dirigindo seus olhares para um mundo cheio de formas, cores, movimentos, texturas, manchas e sombras. (REDIN, 2012,p.30)

Ao estudar o espaço e o tempo, como elementos que podem facilitar a aprendizagem da criança – acreditando mais no seu potencial e lhe dando maior autonomia para suas escolhas - penso em um espaço onde as crianças façam parte ativa, que seja pensado para elas e por elas, sem uma determinação de tempo tão rígido que as obrigue a terminar uma atividade que estava sendo legal e proveitosa para dar atenção à “pontualidade” em começar outra atividade. Nesse sentido, a flexibilidade na organização de espaço e tempo na educação infantil se apresenta como um princípio relevante ao planejamento docente.

Redin (2012, p.33) afirma que, “dos princípios teóricos e do planejamento do trabalho pedagógico à concretização de ações educativas com sentido e significado, num tempo e espaço, existe uma grande distância”. Tal posição sugere um desafio

às professoras que atuam em instituições infantis: *O que flexibilizar? Por quê? Como?* A tomada de decisões exige o estabelecimento de objetivos – quais ações e para quais finalidades – afins às concepções pedagógicas expressas pela instituição. No capítulo seguinte, apresento com mais detalhes como essas problematizações se constituíram em tópicos de análise sobre as relações entre o PPP e a organização do espaço e tempo escolar.

4 PERCURSOS ANALÍTICOS NO LOCAL DE ESTUDO

4.1 SITUANDO O LOCAL

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada em uma escola privada de Educação Infantil do município de Porto Alegre. A atual administração da escola assumiu a instituição a partir de junho de 1993, na ocasião a escola se localizava na mesma rua, porém em outro número, em uma casa de alvenaria adaptada e tinha outra denominação. Com o aumento da procura de famílias pela escola, foi construído um espaço físico apropriado e seguro, no atual endereço, e em novembro de 1997 a escola mudou-se para esse local, com alteração do nome.

A escola atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e funciona das 7h30min às 19h, podendo ser escolhido pelas famílias o regime de turno parcial (manhã ou tarde) ou de turno integral. A escola atende, atualmente, mais de 180 crianças.

As turmas de crianças são organizadas por faixa etária, da seguinte maneira:

- Berçário: crianças nos primeiros meses de vida até o momento em que a criança começa a caminhar;
- Pré-Maternal I: crianças com 1 ano de idade e também, as crianças egressas do Berçário;
- Pré-Maternal II: crianças com 1 ano e 6 meses a 2 anos de idade;
- Maternal I: crianças com 2 a 3 anos de idade;
- Maternal II: crianças com 3 a 4 anos de idade;
- Jardim A: crianças com 4 a 5 anos de idade; e,
- Jardim B: crianças com 5 anos de idade.

São oferecidas duas turmas para cada um dos níveis Maternal I, Maternal II e Jardim A e, uma turma para cada um dos níveis Berçário, Pré-Maternal I, Pré-Maternal II e Jardim B. As turmas têm em média 18 crianças, com exceção do Berçário, com o máximo de 15 crianças. Nas turmas, pelo período da tarde, atuam uma professora e uma educadora assistente, novamente com exceção, da turma do Berçário, onde atuam uma professora e duas educadoras assistentes. No turno da manhã, não há professoras nas turmas, apenas educadoras assistentes e também,

devido ao número menor de crianças, há menos turmas, tendo apenas uma turma para cada nível.

Há dez professoras trabalhando na instituição, a saber: cinco licenciadas em Pedagogia, três licenciadas em Magistério, nível médio, sendo que uma delas está concluindo o curso de Pedagogia e, duas são estudantes de Pedagogia, já em semestre de conclusão de curso. Também atuam na escola dezenove educadoras assistentes (8 atuam no turno manhã e 11, no turno tarde), as mesmas são estudantes de Pedagogia e mantêm vínculo institucional por contrato de estágio.

Em sua proposta curricular, a escola oferece para as turmas de Berçário, Pré-Maternal I, Pré-Maternal II e Maternal I aulas de Música e de Expressão Corporal. Também são oferecidas aulas de Ballet para as meninas, a partir do Maternal II e aulas de Futebol para os meninos, a partir do Maternal II. Como atividades extracurriculares são oferecidas aulas de Capoeira, de Natação e de Inglês, sendo que as aulas de Capoeira ocorrem em espaço da própria escola, enquanto que as aulas de Natação e de Inglês ocorrem em espaços fora da escola. A maioria das crianças que frequentam a escola participa das aulas de Capoeira. Nas aulas de Inglês, a maior participação se dá nas turmas do Jardim A e B. As aulas de natação têm matrículas sazonais, no verão, em média, 10 crianças por turma participam das aulas, já no inverno, pouquíssimas continuam.

A escola conta também, com serviços terceirizados de Nutricionista, Psicóloga e Orientação Pedagógica. A orientadora pedagógica vai uma tarde por semana na escola e fica à disposição das professoras e a psicóloga vai à escola duas tardes por semana. Sua atuação consiste em realizar alguns trabalhos específicos com as turmas quando é percebida alguma necessidade por parte das professoras, atender aos pais e, também, fazer a anamnese das crianças que ingressam na escola. A nutricionista, todas as quartas-feiras pela tarde, comparece à escola para organizar o cardápio e atender aos pais.

A equipe diretiva da escola é composta pela diretora, que é formada em Pedagogia, pela coordenadora pedagógica e pela psicóloga. As decisões, tanto administrativas quanto pedagógicas passam por esse grupo. As reuniões pedagógicas, que tem frequência mensal, acontecem com a coordenação pedagógica e a psicóloga.

O prédio onde a escola se encontra hoje foi construído e pensado para ser escola. Espalhados em seus três andares, encontram-se dez salas de aula (todas

com banheiro adaptado), sala para atendimento de psicologia, sala da direção, refeitório, vestiário, uma espécie de ginásio que ocupa todo o terceiro piso, lá se encontram uma brinquedoteca e uma cama elástica, além dos pátios externos (frente e fundos).

A escola, segundo o PPP, acredita que seu dever vai além de apenas construir conhecimento, vê como dever da escola infantil formar valores morais e de atitude social. Portanto, a escola tem como objetivo proporcionar um ambiente lúdico, acolhedor, afetivo e interacionista onde a criança desenvolva suas habilidades de forma integral e harmônica. Ela percebe a criança como um ser único dentro do grupo, respeitando o seu processo de desenvolvimento e o seu tempo de interação com o meio.

As teorias sócio-interacionistas pautadas em Piaget, Vygotsky e Wallon, respeitadas as divergências em alguns pontos destes autores, embasam os princípios que norteiam as ações educativas da escola, uma vez que enfatizam o desenvolvimento infantil como uma articulação entre todas as áreas e está é a proposta pedagógica da escola.

A proposta pedagógica da escola baseia-se na Pedagogia de Projetos Interdisciplinares, afim às posições de Fernando Hernandez. Os temas dos projetos são escolhidos a partir do interesse dos alunos, das sugestões e/ou necessidades da comunidade escolar ou de focos observados pelas professoras. A escolha não é feita pela votação das crianças ou dos pais, a escolha fica a critério da equipe diretiva, levando em conta essas informações. O tema de cada projeto é único para toda a escola e desenvolvido, segundo o PPP, ao longo de um trimestre. Porém, atualmente, os projetos têm duração semestral. Outro ponto discordante entre o que acontece no dia a dia escolar e o que traz o PPP, diz respeito a escolha do tema, uma vez que estes não são discutidos com as professoras e sim, partem da equipe diretiva da escola.

A entrada das crianças na escola passa por um período de adaptação, que varia de criança para criança e é combinado a duração do processo e o tempo de permanência que a criança fica na escola, a cada dia, diretamente com a professora, que percebe a necessidade de aumentar ou diminuir esse tempo. Neste período é realizada a anamnese com os pais junto à psicóloga da escola. No berçário ainda há uma conversa com a nutricionista que monta um cardápio para a criança com os alimentos que ela já pode ingerir.

As famílias que fazem parte da comunidade escolar, ainda *“percebem a escola aos moldes antigos, onde seus filhos eram cuidados coletivamente pelas tias”* (PPP, 2009, p.11), ou seja, um lugar de cuidado. A escola vem buscando atuar de forma a mudar essa visão, pois considera que cuidar e educar são indissociáveis nesta etapa da educação. Tem buscado formar uma parceria com os pais na preparação de seus filhos para o mundo.

4.2 AS SALAS DE AULA

A escola possui dez salas de aula, adaptadas às necessidades de cada faixa etária, ou seja, há fraldário para as turmas em que as crianças ainda utilizam fraldas e um banheiro por sala para as turmas em que as crianças não usam mais fraldas. Nas salas do Berçário não há mesas e cadeiras, como também nas salas do Pré-Maternal I e II, onde esse mobiliário só é colocado no horário de refeições ou para a realização de alguma atividade. Nas demais salas de aula há mesas e cadeiras adaptadas. Em todas as salas há um espelho e estantes. As salas são coloridas e percebe-se um padrão no visual das mesmas, ou seja, em todas há estampas confeccionadas em E.V.A. de um personagem infantil. Além disso, observa-se em todas as salas a ocupação das paredes para afixar materiais didáticos confeccionados em E.V.A., como por exemplo, chamada em fichas/cartões com fotografia e nome da criança, informações sobre a rotina, calendário dos aniversariantes. Há um cantinho da biblioteca da sala de aula ao alcance das crianças, com exceção das turmas de Berçário e Pré-Maternal, onde os livros ficam fora do alcance das crianças.



Figura 01. Sala de aula

Como podemos visualizar na figura 01 as decorações das salas de aula são produzidas por adultos. Ficam, em sua maioria, no alto, longe do alcance das crianças, evitando que consigam rasgá-las. Essa padronização das salas faz sugerir que as crianças pouco intervêm no ambiente, tornando-o singular. Qualquer sala pode ser ocupada por qualquer nível. Para ilustrar, faço um desafio ao/à leitor/a: qual será a turma/nível que ocupa essa sala?

Parece não ser levada em conta, a importância de se ter um espaço preparado e pensado para as crianças, um espaço onde os materiais, os cartazes, os brinquedos, os jogos, enfim, a indumentária que faz parte do contexto escolar esteja ao alcance de seus olhos e de suas mãos, para que as crianças sintam que fazem parte daquele espaço, que aquele espaço foi pensado para ser seu. Para Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999, p.156), “é importante para as crianças que sejam respeitadas em suas necessidades e seus interesses”, incentivando-as a intervir nos arranjos do espaço e do ambiente físico. Segundo esses autores (1999), o ambiente também funciona como um educador, assim como o professor,

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como

elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nelas. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.157)

Os autores insistem no aspecto de intervenção das crianças no ambiente, para que se sintam pertencentes a ele, como por exemplo: a participação das crianças na organização da sala e a exposição dos seus trabalhos. Ainda, para Edwards, Gandini e Forman (1999), as crianças devem sentir sua escola como um local útil e seguro, onde podem passar horas ativas. Para isso, esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que interagem ali. Nos registros do PPP da escola sobre o ambiente percebi afinidades às posições desses autores, ao referir a intenção de propiciar aos alunos um ambiente favorecedor ao seu desenvolvimento integral, oferecendo um ambiente “lúdico, acolhedor, afetivo e interacionista” (PPP, 2009, p.13). Esse distanciamento entre as intenções da escola, registradas no PPP, e a forma como o ambiente das salas de aula está organizado provoca o seguinte questionamento: O que pode ser feito para tornar as salas de aula um espaço de participação dos alunos?

4.3 OS ESPAÇOS DE CONVÍVIO DAS CRIANÇAS

Os espaços de convívio, onde as crianças podem brincar em conjunto, conversar, decidir o que e como realizar tarefas e brincadeiras, é importante no que diz respeito à formação de crianças autônomas. Segundo Horn (2004), quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica.

A figura 02 registra uma cena dos pátios aberto, ao fundo, e o coberto, em primeiro plano. O pátio coberto é uma alternativa de espaço aos dias de chuva ou com sol muito forte. A figura 03 é um registro de cena do terceiro piso da escola, um espaço amplo onde se encontra a brinquedoteca, uma cama elástica, motocas e o canto das fantasias.

Merece uma comparação entre o pátio externo e o espaço do terceiro piso, pois eu entendo que eles diferem entre si no que se refere às concepções pedagógicas de um espaço educativo. No pátio externo, os brinquedos estão dispostos pelo adulto e embora possibilitem o movimento do corpo, as crianças pouco expressam brincadeiras imaginativas ao ocupá-lo. No terceiro piso a disposição dos recantos também parte do adulto, entretanto, as crianças encontram possibilidades de escolha, levando-as à criação de brincadeiras.



Figura 02 – Pátio Coberto – fundos da escola



Figura 03 - Terceiro piso da escola

Constam, também, na figura 04, cenas do terceiro piso. Fiz esses registros para ilustrar a riqueza de explorações pedagógicas possíveis nesse espaço da escola, nele as crianças têm chances de escolha para decidir, por exemplo, *onde brincar, do que brincar*. O espaço é amplo e permite o trânsito livre das crianças, tanto do corpo como de sua imaginação. As crianças escolhem os recantos para suas brincadeiras e os brinquedos. Nesse espaço da escola, percebo aproximações ao seguinte objetivo disposto no PPP (2009, p.20): “interagir com uma gama diversificada de objetos para que assim possa construir seus próprios conceitos de mundo”.

Ao longo das minhas observações, pude perceber que o uso desse espaço pelas turmas não é constante, acontece apenas em dias de chuva ou de frio muito intenso. No verão, o espaço quase não é utilizado, já que é um dos poucos ambientes não climatizados da escola. As turmas têm um horário pré-definido para uso do pátio e do terceiro piso. Desta forma, a professora deve decidir se encaminha as crianças para o pátio ou se vai ao terceiro piso, no horário disponível à turma. Constatei, através de minhas observações, ser rara a ocupação do terceiro piso pelas turmas, limitando-se o uso dele aos dias em que não é possível estar no pátio.



Figura 04 – Espaços encontrados no terceiro piso da escola

4.4 AS ROTINAS

A rotina está muito presente quando se pensa em educação infantil. Ela é a estrutura que gerencia o tempo-espaço e se impõe sobre as crianças e os adultos que estão presentes nestas instituições. A rotina se faz presente na tentativa de organizar e encaminhar um trabalho no cotidiano infantil da escola, que respeite a criança na sua individualidade. Segundo orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.54), “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”.

A organização da rotina é temporal, ou seja, cada atividade do dia tem um tempo pré-determinado. O cuidado que se deve ter é não engessar o fazer pedagógico no seu dia a dia a uma rotina rígida, inflexível. Ela se faz presente para organizar e orientar um grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade do que está por vir e otimizando o tempo, para que ele seja aproveitado da melhor maneira possível, por todas as crianças da escola.

A educação infantil organiza sua rotina pautada em “horas”. A escola pesquisada também é recheada de “horas”. É hora do conto, hora do pátio, hora do lanche, hora do soninho, hora do vídeo, hora que não acaba mais...

Com tantas “horas” disso e daquilo que fazem parte da rotina da Educação Infantil, observei que a “hora do pátio” é o momento mais esperado pelas crianças, se igualando à “hora do recreio” no Ensino Fundamental. O pátio dos fundos da escola – figura 05 – é um dos espaços mais disputados por todas as turmas da escola, embora se apresente como um lugar asséptico, onde a proposta é brincar com o que está posto ali, não dando muitas opções às crianças.



Figura 05 – Pátio dos fundos

A grama é sintética, não há árvores, não há terra ou areia, os brinquedos são de plástico e há alguns pneus pintados dispostos no entorno da área. Esse espaço desprovido de natureza faz com que uma folha que cai da árvore do pátio vizinho provoque uma disputa entre as crianças ou o aparecimento de uma formiga mobilize a sala inteira para lhe ver. Esse espaço também traz uma concepção de escola, de fazer pedagógico.

O uso do pátio tem um horário pré-determinado, sendo que cada duas turmas de mesmo nível (por exemplo, as duas turmas de Maternal II) tem 30 minutos para utilizá-lo por dia. Cada turma tem seu horário e este tem que ser respeitado para que todas as turmas possam aproveitar este espaço. Mas pense como se sente uma

criança de uns 3 ou 4 anos por um momento, que desceu para o pátio, para brincar com sua turma e fica naquela euforia até decidir de que irá brincar. Quando a brincadeira finalmente começou, já é hora de subir de volta pra sala, afinal já é “hora” de alguma outra coisa?! Essa é a rotina na educação infantil, que por muitas vezes, encerra brincadeiras que poderiam ser muito proveitosas, perdendo momentos únicos, enfim, trazendo uma concepção por trás, de que devemos estar correndo atrás do tempo.

Segundo Rheta DeVries, Rebecca Edmiaston, Betty Zan e Carolyn Hildebrandt (2004) é importante dar tempo às crianças, para que elas consigam construir relações básicas com aquilo que estão vivenciando. Para as autoras,

“Tempo adequado” faz referência à quantidade de tempo durante o dia que é oferecida às investigações da criança e também ao tempo semanal e anual. Não se pode esperar que as crianças construam relações complexas quando seu tempo para experimentação é de 15 a 30 minutos diários. [...] As crianças precisam de tempo suficiente para desenvolver seu interesse, explorar possibilidades e testar ideias novas, especialmente quando têm pouca experiência com os materiais utilizados. (DEVRIES *et al*, 2004, p.66)

A exiguidade do espaço externo da escola gera uma contradição com o disposto no PPP (2009, p.20), que tem como um de seus objetivos “explorar o mundo que a cerca”. Com pouco espaço aberto, fica restrita está exploração de mundo que a escola objetiva.

Sobre o tempo para alimentação, na escola há um refeitório – figura 06 – que também funciona como um espaço de convívio entre as crianças, uma vez que recebe mais de uma turma ao mesmo tempo. As refeições são servidas pelas professoras. Como é possível perceber na figura 06, o local, por sua configuração, não permite que as crianças, por sua altura, enxerguem o que há para comer. Trata-se de um local que não permite às crianças as iniciativas de escolher e servir-se de sua refeição.

No que se refere ao entendimento de espaço educativo com finalidades de propiciar o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia da criança, o pátio externo e o refeitório se tornam limitadores dessas finalidades.



Figura 06 – Refeitório da escola

A “hora da atividade” é um momento conhecido das rotinas em Educação Infantil e se caracteriza por dar ênfase à proposta de atividades mais dirigidas, os ditos “trabalhinhos”. Na escola, essa hora tem destaque, há uma orientação para que seja divulgada, diariamente, em mini cartaz ao lado da porta de entrada de cada sala, a atividade que será realizada, para conhecimento dos pais.

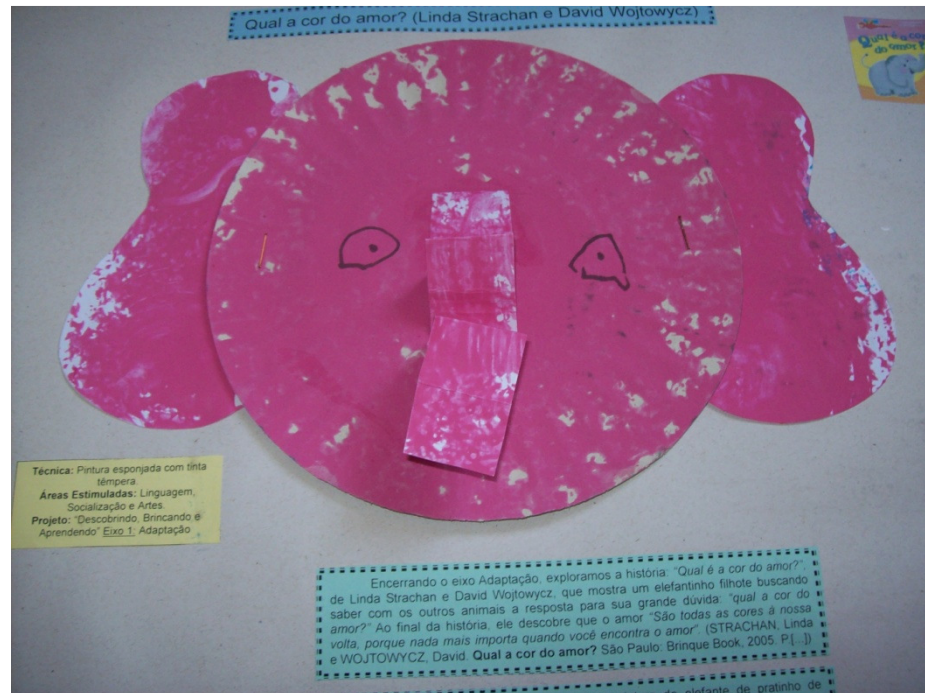


Figura 07 – Elefante cor-de-rosa confeccionado por uma criança do Maternal II

Na figura 07 apresento um exemplo de atividade realizada em uma turma do Maternal II. Há sempre trabalhos expostos nos corredores da escola produzidos pelas crianças das turmas de Maternal II, Jardim A e B. Se um trabalho é exposto em uma turma, deve ser exposto concomitantemente na outra turma de mesmo nível, por exemplo, se uma das turmas de Jardim A expor um trabalho, a outra turma de Jardim A também terá que expor ao mesmo tempo. Isso demonstra dissintonia entre o fazer pedagógico da instituição com o PPP (2009) da escola, que afirma respeitar a individualidade e o tempo de cada criança, percebendo-as como sujeitos. Ao repetirem as mesmas atividades, ao mesmo tempo, em turmas distintas, não há a preocupação com a individualidade das turmas e das crianças.

Ao analisar a atividade da figura 07, podemos buscar ver o quanto desta atividade foi realizado pela criança sem interferência do adulto. Claro que esta é apenas uma de tantas atividades realizadas ao longo do ano, porém, uma criança de 4 anos, de uma turma do Maternal II conseguiria recortar orelhas tão redondinhas para seu elefante, ou colaria o nariz tão no meio? O quanto é válido realizar as mesmas atividades com duas turmas distintas, provavelmente com outros interesses e curiosidades?

O PPP da instituição afirma acreditar na individualidade do sujeito, perceber e respeitar seus desejos, mas acaba por impor atividades iguais para dois grupos

distintos. Acredito que isso demonstre o quanto está impregnado na escola um fazer igual, uma ideia de unidade entre as turmas, reforçado pelo projeto único que deve ser seguido na escola.

4.5 O PLANEJAMENTO DOCENTE E O PPP

Busquei investigar se o PPP é percebido pelas professoras como um documento orientador à organização do trabalho pedagógico. Procurei detectar em suas manifestações, uma delas participou da elaboração do PPP e outra não, algum indício de que para elas o documento é norteador às suas ações. Essa questão foi formulada por mim, a partir da análise do documento, pois me chamou a atenção o seguinte trecho: “[...] para o grupo de nossa escola, o projeto significa uma ferramenta norteadora, incentivadora e centralizadora de nossas aspirações como formadoras de sujeitos da história e de suas vidas.” (PPP, 2009, p.4) Nas entrevistas ambas admitiram a não consulta ao PPP. A Entrevistada 1, que não atuava na escola na época da elaboração do PPP disse que: [...] *não costumo consultar os documentos da escola na elaboração do meu planejamento. A minha atuação mistura um pouco das minhas concepções sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e os referencias que estudei durante a minha formação.* (Diário de Campo, 09/10/2012).

A coordenadora pedagógica da escola, também entrevistada, confirmou a pouca consulta ao PPP e, desta forma, o não reconhecimento do mesmo como um documento norteador de ações na instituição. Conforme a coordenadora: *Este documento nunca foi apresentado nas reuniões [...]* (Diário de Campo, 29/10/12). Isso foi confirmado pelas professoras, ambas afirmaram não lembrar alguma reunião em que o PPP tenha sido lido, estudado ou mesmo revisado. Vale lembrar que a Entrevistada 2 atua na escola há 9 anos, sua manifestação sugere que desde sua elaboração não houve uma atenção ao documento. Ainda, com as entrevistadas detectei um dado importante: as professoras por razões de frequentarem o meio acadêmico buscaram acesso ao PPP. O acesso ao documento, segundo elas, é irrestrito. Ambas tiveram total acesso ao documento quando pediram consulta à

direção da escola, como, por exemplo, afirma a Entrevistada 2: *Consultei o PPP por iniciativa minha [...] (Diário de Campo, 01/10/2012)*. Essas professoras têm conhecimento sobre o PPP, seus objetivos, as fontes de consulta como do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, etc. A Entrevistada 1, por exemplo, que não participou da elaboração do PPP, fez a seguinte afirmativa: *Os objetivos da escola foram elaborados a partir do Referencial Curricular para a Educação Infantil [...] (Diário de Campo, 09/10/12)*.

Ao retomar as finalidades do PPP para uma instituição e sua principal característica – documento de identidade institucional – pude constatar que esse documento não exerce suas finalidades nessa escola, pois não se apresenta como fonte de referência ao corpo docente para refletir e propor ações pedagógicas. .

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo pude perceber que o documento da escola talvez atenda à exigência legal no que se refere à incumbência para qualquer estabelecimento de ensino de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB - Lei nº 9.394/1996, art. 12). Entretanto, a escolha da denominação do documento – Projeto Político Pedagógico – foi da escola, isso não é uma determinação, uma exigência. Por que razão denominar o documento de *projeto*, sugerindo uma provisoriedade, uma revisão, uma atualização, se isso não ocorre? Por que razão denominar o projeto de *político pedagógico* se não há um texto elaborado pelo coletivo, com suas posições e problematizações referentes às práticas educativas para a educação infantil, tornando-o identidade da escola?

As observações com registros fotográficos e as entrevistas permitiram-me constatar que as práticas pedagógicas pouco consideram o PPP como “documento orientador”. Ao considerar o PPP como importante documento de mobilização à participação da comunidade escolar e desta forma, com uma relevância política, eu constato que nessa escola ele apenas ocupa uma figura burocrática. Diante dos órgãos públicos, os quais regulam e controlam as escolas de educação infantil, essa escola está com seus documentos regularizados. No interior da escola, suas práticas curriculares são constituídas pelas imposições e vontades individuais. Não há um referencial produzido pelo coletivo, uma característica relevante conforme aponta Vasconcellos (2012). O PPP dessa escola não se apresenta como um canal ativo de participação da comunidade e do corpo docente, nem possibilita uma gestão democrática da escola. Desta forma, entendo que o documento não deveria ser denominado como “Projeto Político Pedagógico” e, talvez, ter apenas o título “Proposta Pedagógica”.

Sobre os referenciais para uma escola de Educação Infantil, posiciono-me afim às ideias de DeVries e colaboradoras (2004) sobre a atuação docente. Para as autoras, o professor construtivista deve considerar o ponto de vista da criança e estimulá-la para perceber o ponto de vista dos outros, também deve respeitar a criança como uma pessoa que tem o direito de exercitar sua própria vontade. Detectei que na escola as crianças são pouco incentivadas no exercício de opinar,

por exemplo, elas não participam da elaboração de um projeto, pois não são criadas estratégias para que isso ocorra. A escolha dos estudos fica a cargo da equipe diretiva, e dessa forma, um referencial relevante para as práticas educativas na Educação Infantil – o respeito ao direito de participação da criança – não é problematizado na escola, com a busca de alternativas pedagógicas para efetivá-lo.

Outra consideração desse estudo refere-se ao espaço escolar. Os estudos que tratam sobre as práticas educativas na Educação Infantil indicam que o espaço, em sua estrutura organizacional, sugere a concepção de educação da escola. Qual pode ser a concepção de educação infantil da escola investigada ao optar por oferta de um pátio desprovido de grama natural, árvores, plantas, ou seja, de um “verde natural”? Como educar as crianças, desde cedo, no cuidado, na preservação do “verde” se não lhes são dadas condições para interagir nesse meio? Essa constatação me incomodou muito. Ao pensar em meus estudos sobre os espaços infantis escolares senti falta de um pátio com areia, árvores, grama, ou seja, favorecedor do contato das crianças com a natureza. Além disso, segundo Rosa Tarradellas Piferrer (2004), a exploração do ambiente proporciona à criança uma fonte inesgotável de conhecimentos, de atualização, de habilidades, de reconstrução cognitiva. À professora cabe planejar e organizar situações que promovam essas aprendizagens às crianças. Entendo que esse planejamento docente requer a colaboração do coletivo. Mais ainda, requer uma discussão do coletivo sobre seus referenciais e os referenciais da escola. Trata-se de um exercício conjunto em que o corpo docente e a equipe diretiva, comparam suas intenções, “acertando” ações coletivas. Esse poderia ser um início de elaboração de um PPP, em que a participação docente seja motivada pela discussão coletiva sobre os referenciais às práticas educativas dessa escola. Provavelmente, o pátio seria um espaço problematizado e poderiam ser pensadas as alterações desse espaço, buscando a participação das crianças.

A escola pesquisada denomina-se como “construtivista” no seu PPP. As autoras DeVries e colaboradoras (2004) identificam-se com posições epistemológicas construtivistas e entendem que, em uma sala de aula dita construtivista, com um professor dito construtivista, as crianças se envolvem com a resolução de conflitos, contando ou não com o auxílio das professoras, e as atividades podem se estender por vários dias ou mesmo semanas. Sobre isso minhas observações na escola foram de propostas de atividades com um tempo de

duração pré-definido. Parece que predomina a preocupação com o tempo da atividade, em seu horário de início e término. A finalidade parece ser a conclusão da atividade para início de outra, sem caracterizarem-se como atividades “encadeadas”. Esse é apenas um exemplo, mas entendo-o como suficiente para questionar a autodenominação da escola como construtivista. Outro aspecto que poderia ser discutido no coletivo para elaboração de um referencial institucional.

Procurei apresentar algumas considerações constituídas nessa investigação para reafirmar o quanto os espaços e as rotinas escolares ao serem estudados podem oferecer informações às problematizações sobre as concepções de educação e de infância de uma instituição. Somente um texto, um documento traz muito pouco sobre “o pensar e fazer” institucional. Faz-se indispensável um olhar investigativo ao cotidiano e se isso for um exercício constante e com a participação efetiva do professorado, parece-me que a escola estará atendendo a sua função primeira: acolher o aluno e educá-lo em uma “pedagogia da autonomia”⁷; uma escola com um olhar crítico, buscando investigar-se.

Entendo que o PPP funcione, hoje em dia, na maioria das escolas, como um documento obrigatório para se conseguir a licença de funcionamento e fique guardado na gaveta durante o restante do tempo. É uma pena que isso ocorra, visto que este documento pretendia dar às escolas uma maior autonomia e um forte teor de identificação com a comunidade a qual está inserida, porém, essas intenções estão ficando apenas no papel.

⁷ Aproprio-me de uma expressão de Paulo Freire e título do livro “Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.” (1996)

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de **1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1.

BRESSAN, Flávio. O Método do *Estudo de Caso* em Administração. **Revista Nacional Angrad**, Salvador - Bahia, v. 5, n. JAN-MAR, P 24-40, 2004.

DEVRIES, Rheta et al. **O currículo construtivista na educação infantil: Práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola (na perspectiva de uma educação para a cidadania). *In: Revista de Educação Ciência e Cultura*. Canoas: Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), 1996. V. 1, n.2. P 33 -41.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIFERRER, Rosa T. Descoberta do ambiente natural e sociocultural. *In: ARRIBAS, Teresa L. (cols.). Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004. P.107 – 137.

REDIN, Marita M. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... *In: REDIN, Marita M. et al. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. P. 19-37.

SILVA, Lígia Maria Tavares. Fotografia e paisagem urbana. *In: Saeculum – Revista de História*, nº 6/7 – Jan./Dez./2000/2001. (acessado em http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum06-07_art14_silva.pdf , em 11 de outubro de 2012).

SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2012.