

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES**  
**PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Danusa Almeida Limeira

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO DESENVOLVIMENTO DE**  
**PROJETOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES**  
**PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Danusa Almeida Limeira

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO DESENVOLVIMENTO DE**  
**PROJETOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2019

L733c  
TCC

Limeira, Danusa Almeida 1974-

A construção do currículo no desenvolvimento de projetos em uma Escola de Educação Infantil [manuscrito] / Danusa Almeida Limeira. - Belo Horizonte, 2019.

63 f., il.

Inclui bibliografia e anexos.

Trabalho de Conclusão de Curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores

1. Educação Infantil. 2. Currículo escolar. 3. Currículos - Planejamento. 4. Ensino. 5. Projetos.

I. Flores, Maria José Batista Pinto. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 375

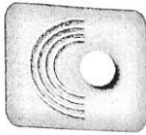
**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivaneu Duarte. CRB6 2409

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>†</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO DÉCIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SUJEITOS E PRÁTICA NO COTIDIANO  
ESCOLAR

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**A construção de currículo no desenvolvimento de projetos em uma escola de educação infantil**”, do(a) aluno(a) **Danusa Almeida Limeira**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Maria José Batista Pinto Flores (orientador) e Sandr Medina de Souza. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 7,5, conceito C. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional ([www.repositorio.ufmg.br](http://www.repositorio.ufmg.br)). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Danusa Almeida Limeira Registro na UFMG: 2018752353

Maria José Batista Pinto Flores  
Professor(a) Orientador(a)

Sandra Medina de Souza  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Dedico este trabalho aos meus filhos João  
Gabriel, Amanda e Pedro, por mais uma

vez entenderem minha ausência, me ajudando e apoiando minhas escolhas. Vocês iluminam o caminho da minha vida e espero que eu possa fazer o mesmo.

## **AGRADECIMENTOS**

A esta universidade eu deixo uma palavra de agradecimento por todo ambiente inspirador e pela oportunidade de concluir este curso.

Aos professores eu agradeço o empenho que ajudaram a tornar possível este sonho. Em especial aos professores/as Marlucy Paraíso, Luciano, Heli Sabino e Juarez Melgaço.

A minha orientadora Maria Flores pelo suporte, orientações e incansáveis incentivos, pautados na coerência e na ética, que ajudaram a torna este sonho possível.

À Amanda, João Gabriel e Pedro: hoje entendo que toda esta busca pelo meu aprimoramento intelectual se deve a vocês, filhos/a, fonte de toda minha inspiração.

Ao Marco Antônio, pessoa com quem compartilho a vida. Obrigada pelo carinho, paciência e por me incentivar a continuar nesta caminhada do conhecimento.

Agradecer a minha mãe Darcy, minha irmã e irmãos pelo incentivo. Meus pais Dioclídio (in memorian) e Délcio (in memorian), presentes na alma.

Os colegas da pós-graduação pelo diálogo e companheirismo, em especial à Vanessa, Izabel, Ilma, Cássia, Josi Freitas e Cidinha Batella, sempre presentes.

Agradecer a uma pessoa que foi luz na minha graduação e se prontificou a me iluminar nesta empreitada também, Aniele Souza, a você, o meu muito obrigada.

Aos meus amigos, em especial à Sonia Beatriz, que esteve sempre comigo, incentivando e que nunca negou apoio durante minha trajetória acadêmica.

Às colegas de escola Elaine Fernandes, Raquel Lilian e Eunice. Agradecer à diretora Elaine Rodrigues e a coordenadora Daniela Gomes sempre dispostas a me ajudar.

A todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte do meu percurso eu agradeço com todo meu coração.

“Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas não há os que levam nada; há os que deixam muito, mas não há os que deixam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossas vidas e a prova evidente que duas almas não se encontram por acaso”. Antoine de Saint-Exupéry

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de

ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. ” (Paulo Freire)

## RESUMO

A pesquisa apresenta uma reflexão acerca da importância dos projetos de ensino na construção do currículo na modalidade da educação infantil. Para alcançar tal objetivo realizamos uma revisão bibliográfica sobre currículo e planejamento curricular; e sobre educação infantil, recorrendo a documentos oficiais que regulamentam o ensino no país e na cidade de Belo Horizonte. Analisamos os documentos que registram projetos de ensino em determinada escola de BH, buscando evidenciar diferentes aspectos envolvidos na construção curricular e o papel do coordenador pedagógico como articulador de tal processo. Para isso, recorreremos à referenciais teóricos sobre currículo (Sacristan e Pérez Gómez, 2005) e educação infantil (LDB 9394/96), permitindo-nos compreender as relações de poder intrínsecas na construção social em torno destas dimensões. Os resultados da pesquisa mostram que, na escola estudada, existem cinco projetos de ensino e foram analisados dois projetos que estão registrados. A questão essencial que a pesquisa apresenta é como o trabalho com projetos pode contribuir para a construção de um currículo voltado à formação humana na modalidade da educação infantil. Dentre tais desafios destaca-se a construção de currículos que atendam as especificidades das crianças na faixa etária da primeira infância.

**Palavras-chave:** educação infantil, currículo, projetos de ensino

## ABSTRACT

This research presents a reflection about the importance of educational projects in the construction of the curriculum in the first childhood mode. To achieve this goal, we conducted a literature review about curriculum and curricular planning; and about early childhood education, using official documents that regulate the teaching in country and in the city of Belo Horizonte. We analyze the documents that register the teaching projects in certain school of Belo Horizonte, searching to expose different aspects involved in the curricular construction and the pedagogical coordinator role as an organizer of such process. For that, we resort to theoretical references about curriculum (Sacristan e Pérez Gomez,2007) and early childhood education(LDB 9394/96), allowing ourselves to comprehend the intrinsic power relations in the social construction around these dimensions. The research results show that, in the studied school, exist five projects of teaching and were analyzed two projects that are registered. The essential question that the research present is how the work with projects can contribute to a construction of a curriculum turned to the human formation in early childhood education mode. Between such challenges stands out the construction of curriculums that meet the children specifications in kindergarten age rate.

**Keywords :** early childhood education, curriculum, teaching projects

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DCNEIS - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RCNEI - REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

UMEI - UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EMEI - ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

RME - REDE MUNICIPAL DE ENSINO

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES

LASEB – LATO SENSO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MLPC - MOVIMENTO DE LUTA PRÓ-CRECHE

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SME/BH - SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
1. 1. OBJETIVO GERAL.....	15
1. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
2. O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
2.1. O PERCURSO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	16
2.2. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE.....	20
3. CURRÍCULO: O QUE É? PARA QUE SERVE? .....	24
3.1. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	26
3.2. A BNCC E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	31
3.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE.....	34
3.3.1. AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE.....	36
3.4. PLANEJAMENTO E GESTÃO DO CURRÍCULO: O PAPEL DO COORDENADOR .....	40
3.5. FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	42
4. METODOLOGIA.....	44
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
4.2. O TRABALHO COM OS PROJETOS DE ENSINO E O CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	48
4.3. A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EMEI.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS .....	60
ANEXO 1 – Projeto Viagens Literárias .....	61
ANEXO 2 - Projeto Festa da Família.....	63



## 1. INTRODUÇÃO

A educação Infantil representa uma das etapas da Educação Básica e há pouco tempo vem sendo assentida como um importante nível de ensino. Historicamente falando, a educação da primeira infância tem suas raízes no assistencialismo social, marcada por um ambiente no qual as crianças eram entregues para que suas mães pudessem trabalhar, como reafirma Sacristan:

A educação infantil surge como necessidade de assistência à família quando esta se torna nuclear e a mulher tem acesso ao trabalho fora de casa uma vez criada, e tratar-se-á de encaixar o novo nível com o restante do sistema, ordená-lo a aclarar seu currículo, porque, já que os alunos/as passam de um estágio para o outro da escolaridade, o que pretendem em qualquer deles não será indiferente para o próximo (SACRISTAN, 1998, p.164)

A afirmação acima apresenta a Educação Infantil como sendo também uma preparação para a etapa posterior. Visão esta que ainda não está completamente fora do contexto atual.

No esforço por uma caracterização para a Educação Infantil, buscou-se criar conteúdo que objetivasse o brincar e cuidar que atendesse as especificidades dessa faixa etária que corresponde do zero aos cinco anos e entre estas especificidades está o currículo.

O currículo tornou-se um dos componentes para a legitimação da relevância de se perceber esta etapa essencial da vida. Nesta perspectiva, diferentes políticas públicas e documentos oficiais foram criados, com o objeto de garantir uma educação infantil de qualidade pautada nas necessidades e características de cada criança.

Assim, esse trabalho tem como objetivo analisar a construção do currículo em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Belo Horizonte, tendo em vista as determinações contidas nas novas legislações vigentes. Para isto, buscou-se analisar os documentos existentes nesta escola, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aplicabilidade do currículo.

O interesse por investigar tais documentos da Educação Infantil está relacionado à trajetória profissional da pesquisadora, que atua na Rede Municipal de Educação como professora para a Educação Infantil e identifica em sua prática a falta diretrizes perceptíveis sobre a importância de alinhamento do currículo, para

que este não cause dúvidas quanto a sua aplicabilidade, assim como não se disperse, atendendo às ideologias de cada profissional da escola.

Considerando o currículo escolar “uma igualdade de oportunidades ... e um objetivo necessário numa sociedade democrática” (SACRISTAN, 1998), a presente pesquisa busca colaborar com a compreensão sobre a importância de se ter um currículo que atenda os saberes considerados relevantes para a primeira etapa da infância. Além disso, os resultados poderão auxiliar na melhoria da Educação Infantil, particularmente quanto ao discernimento do conjunto de saberes pertinentes a serem ensinados aos discentes, além de fornecer benefícios aos docentes no que diz respeito a sua elaboração a aplicabilidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar a construção do currículo no desenvolvimento de projetos de ensino na educação infantil e, como objetivo específico, perceber como os projetos pedagógicos coletivos são propostos ao longo do ano letivo e como fazem parte da rotina escolar na instituição que é objeto da pesquisa.

Desenvolveu-se um plano de ação que consiste na análise de documentos presentes no interior de determinada Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Belo Horizonte, por meio de uma abordagem qualitativa. A pesquisa teve como principais fontes de dados os projetos de ensino produzidos coletivamente e registrados pela instituição, por meio dos quais foi possível perceber a importância de ter um currículo previamente redigido para que todos/todas<sup>1</sup> trabalhem de forma sistematizada. Reafirmando a relevância de um currículo que não seja excludente e/ou que não atenda às exigências das diretrizes curriculares.

Para tanto, se faz essencial indagar: como se dá a construção desses projetos de ensino? Como são tomadas as decisões sobre o que ensinar? Dentre os projetos registrados, quais aspectos da Educação Infantil ressaltam? Quais aspectos educacionais e didáticos são levados em conta ao decidirem o que ensinar?

É preciso responder as estas perguntas que permeiam o currículo, pois é a partir delas que os professores/as orientam suas práticas e definem o que é relevante ou não ensinar.

---

<sup>1</sup> Objetivando fazer com que as pessoas se sintam incluídas e representadas, optou-se por utilizar essa dupla via de ação, masculino/feminino para referir aos(as) professores(as). Inspirado no livro de Magda Soares(2016, p. 21) que salienta “o grande peso de aspectos psicológicos e sociais” para além do “ponto de vista linguístico” sob o qual a forma masculina genérica seria suficiente.

São vários os questionamentos sobre o que ensinar ou não na educação infantil. Naturalmente, não é possível responder a todas elas no escopo da presente pesquisa. Dessa forma, o que se objetiva é compreender como se dá a construção do currículo e seu desenvolvimento nos projetos de ensino de determinada escola da educação infantil.

Os problemas que a presente pesquisa busca responder foram definidos no intuito de perceber, na prática e nos projetos analisados, quais são as concepções sobre o currículo subjacentes às decisões sobre o que ensinar na esfera da educação infantil. Para alcançar tal objetivo, nos baseamos tanto na literatura existente quanto nas diretrizes curriculares vigentes para a modalidade da educação infantil.

Nesse sentido, foram delimitados alguns referenciais teóricos e metodológicos, que orientam a análise dos documentos.

Para a definição dos conceitos de currículo foram utilizados os estudos de Sacristan e Pérez Gómez. Com relação ao papel do coordenador pedagógico e seu percurso no contexto da Educação Infantil, nos valem das contribuições de Vasconcelos. As Proposições Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram utilizadas tanto na análise dos projetos como do currículo. Na definição da metodologia adotada na presente pesquisa, optamos pelas perspectivas apresentadas por Cardoso e Vainfas e Sacristan.

O presente trabalho está subdividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo apresentamos o objeto e os objetivos (gerais e específicos) de nossa pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos os preceitos que devem orientar a prática dos coordenadores pedagógicos na educação infantil, o percurso da coordenação pedagógica no contexto do ensino no país e a função dos coordenadores pedagógicos no âmbito da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

No terceiro capítulo apresentamos uma definição conceitual do currículo, especificando as particularidades curriculares da educação infantil e as orientações contidas a este respeito na BNCC; abordamos o currículo da educação infantil em Belo Horizonte e suas proposições curriculares; o papel do coordenador no planejamento e gestão do currículo e a importância da formação docente quanto à organização curricular.

Iniciamos o quarto capítulo apresentando a metodologia adotada e uma breve caracterização da escola municipal pesquisada; ressaltamos a importância atribuída ao trabalho com projetos de ensino como componente da organização curricular na educação infantil, tanto pela rede municipal de Belo Horizonte como por pesquisadores da área e concluímos esse tópico destacando como se dá a organização curricular na escola em questão.

Em nossas considerações finais, apresentamos nossas conclusões sobre como, na escola pesquisada, são elaborados e realizados os projetos de ensino. Apresentamos as lacunas, incongruências e perspectivas quanto às possibilidades de elaboração de projetos de forma integrada à construção curricular na esfera da educação infantil. Considerando os preceitos normativos contidos na legislação educacional vigente, as contribuições teóricas utilizadas em nossas referências bibliográficas e as particularidades de cada escola e seu público (aluno e comunidade) ressaltamos algumas questões-chave para se trabalhar de forma integrada com a construção curricular e o desenvolvimento de projetos.

## 1. 1. OBJETIVO GERAL

- Analisar como se dá a construção do currículo e sua importância no cotidiano da educação infantil.

## 1. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma breve revisão bibliográfica acerca do conceito de currículo.
- Demonstrar como são tomadas as decisões sobre o que ensinar na educação infantil no âmbito da instituição pesquisada.
- Identificar quais são os aspectos educacionais levados em conta quanto à decisão sobre o que se ensinar na educação infantil em tal instituição escolar.
- Identificar nos projetos ensino, quais são os aspectos ressaltados da educação infantil

## 2. O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir sobre a coordenação pedagógica na atualidade e seu papel diante da garantia do currículo da educação infantil é um processo desafiador, pois nos leva a refletir sobre os diferentes processos envolvidos nesse contexto, portanto, é necessário apresentar esse processo de forma contextualizada, iniciando por meio de uma reflexão sobre o percurso da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro.

### 2.1. O PERCURSO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Desenvolver um estudo sobre o papel do Coordenador Pedagógico no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte relaciona-se, necessariamente, com a compreensão da realidade vigente no panorama nacional sobre a identidade do curso de Pedagogia e atuação dos coordenadores, assim como os desafios enfrentados desde a criação dessa função.

Assim sendo, o coordenador pedagógico é um mediador entre família, escola e docentes utilizando-se do espaço/tempo de planejamento e de organização de todas as atividades educativas que fazem parte da rotina escolar. A função do coordenador pedagógico no Brasil remonta da época da colonização, os jesuítas fundamentavam sua prática pedagógica em regras rigorosas e metodologias que objetivavam a criação da hegemonia católica. Em sentido amplo, as avaliações eram realizadas através de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, desde o século XVI. Nesse contexto, Luckesi (2003) afirma que:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio, que corresponde ao fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII (LUCKESI, 2003, p.16).

Assim, o *Prefeito Geral dos Estudos* era o auxiliar direto do responsável pelo ensino na região, geralmente chamado de reitor, que era o responsável pelo

planejamento, organização e orientação de todo o processo pedagógico, além de fiscalizar a ação de professores e alunos, reportando ao reitor sobre qualquer atitude tida como inadequada ocorrida na estrutura educacional. Verifica-se então, que o prefeito de estudos assume um papel específico, diferente do papel do reitor ou dos professores (SAVIANI, 2002). Em outros períodos da história brasileira, é possível encontrar profissionais com características semelhantes, por exemplo, no Estado Novo (1937-1946), quando, já no período republicano, mas sob a égide de um regime ditatorial, se encontra os primeiros registros institucionais da figura profissional do inspetor escolar.

O acompanhamento do inspetor estava relacionado a questões de ordem administrativas, sobretudo, aquelas que diziam respeito ao espaço físico e que tratavam do uso e conservação do material. O inspetor registrava tais questões por meio de visitas:

Aos 16 dias do mês de julho de 1926, visitei esta escola sob a regência da profa. Maria Josefina da Costa, verificando:

1º que a sala de aula consta com figura irregular, com 2 janelas sem vidraças, sendo necessário que com urgência o proprietário os modifique segundo as instruções que dei a professora.

2º o material está bem conservado e bem-disposto, o que pode ser aproveitado convenientemente quando a sala de aula for melhorada. 3º que o material didático consta de 30 cartilhas, 20 primeiro livro, 20 segundo, 10 quarto e 10 quinto e mais 1 de problema aritméticas, 1 prática de redação, 1 educação física (para o uso do professor), 1 mapa do Brasil e um do estado. 4º encerro afirmando que todo o material se encontra em bom estado. (GUIMARAES, 1926, p. 18).

Mesmo antes do Estado Novo já encontramos no sistema de ensino brasileiro funções análogas àquelas desempenhadas pelo inspetor: acompanhamento do inspetor relacionadas às questões de ordem administrativas, sobretudo aquelas que diziam respeito ao espaço físico e que tratavam do uso e conservação do material, realizadas por meio de registros obtidos a partir de visitas às escolas:

Aos 16 dias do mês de julho de 1926, visitei esta escola sob a regência da profa. Maria Josefina da Costa, verificando:

1º que a sala de aula consta com figura irregular, com 2 janelas sem vidraças, sendo necessário que com urgência o proprietário os modifique segundo as instruções que dei a professora.

2º o material está bem conservado e bem-disposto, o que pode ser aproveitado convenientemente quando a sala de aula for melhorada. 3º que o material didático consta de 30 cartilhas, 20 primeiro livro, 20 segundo, 10 quarto e 10 quinto e mais 1 de problema aritméticas, 1 prática de redação, 1 educação física (para o uso do professor), 1 mapa do Brasil e

um do estado. 4º encerro afirmando que todo o material se encontra em bom estado. (GUIMARAES, 1926, p. 18).

Na década de 1950, quando são inaugurados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a escola passou a ser vista como importante instituição para a formação do quadro técnico e profissional de um país que queria se modernizar. O modelo de gestão se espelhava nas indústrias e empresas privadas dos países considerados de primeiro mundo na época (Estados Unidos da América, Inglaterra e etc.).

Nessa concepção, o enfoque era mais administrativo e o centro das preocupações persistia em questões burocráticas e disciplinares, naquele momento voltado a maximizar os resultados, ou seja, formar mão-de-obra técnica qualificada e um cidadão disciplinado.

Criado no período da ditadura militar, regime considerado centralizado e coercivo, o coordenador pedagógico exercia o papel de “um controlador das aplicações dos métodos que aperfeiçoassem as condições de ensino-aprendizagem dos alunos”. (LOURENÇO, 1974, p. 17-19).

É então que surge a função do supervisor escolar, propriamente dito, que, junto ao orientador pedagógico prestava serviços em muitas escolas. Somente em 1969 o supervisor começou a dar suporte a uma única escola, estimulando, corrigindo e aplicando planos aos seus docentes.

A promulgação da Lei 5.692/71 pelos militares, que influenciou a maioria dos estados, instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus, estabelecendo funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, dentre elas estaria o coordenador pedagógico.

A Lei passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontravam um novo espaço de trabalho (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 239).

Investido das funções de supervisionar, fiscalizar e administrar o rendimento escolar e a logística da instituição de ensino, esse profissional passou a desenvolver mais atividades técnico-administrativas do que pedagógicas. Somente após a redemocratização da legislação, particularmente após a LDB em 1996 com o estabelecimento da gestão escolar democrática, que a concepção sobre o

profissional responsável pela articulação do fazer pedagógico adquiriu maior importância.

Durante o período da ditadura militar, sobretudo nos anos 80, iniciaram os movimentos mais organizados resistentes ao regime imposto. A escola, até então considerada como apenas uma reprodutora do sistema social e político que imperava, passa a ser confrontada em seus objetivos educacionais propostos. Neste sentido, Grinspun (2002), argumenta que:

O orientador que já havia sido concebido como um agente de mudança, um terapeuta que deveria atender aos alunos-problema, um psicólogo que só deveria trabalhar as relações interpessoais dentro da escola, um facilitador da aprendizagem, vai, pouco a pouco, deixando essas funções/denominações para assumir com maior compromisso político na e com ela (Grinspun, 2002, p. 23/24).

Em meados de 1976 o Ministério da Educação elabora um documento intitulado Orientação Educacional - Linhas de Ação, onde há uma diretriz indicando como deveria ser a atuação do Orientador Pedagógico, visando o desenvolvimento de uma atividade conjunta com todos os atores envolvidos no processo educativo. Em sentido amplo:

A Orientação Educacional e Pedagógica deveria ser desenvolvida em parceria com a direção, professores e demais técnicos, planejando, executando e avaliando sistematicamente a ação educativa, também destacava que o plano de ação deveria ser voltado para o estudante, sobretudo através trabalho em grupo (GRINSPUN 2002, p.24).

Com o advento da redemocratização política brasileira e da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorrem mudanças significativas no meio educacional, como a descentralização da educação e políticas de regulação para a educação pública. Nessa perspectiva, começa-se a se pensar em um profissional que poderia vislumbrar um fazer pedagógico não atrelado a outras funções dentro de um estabelecimento de ensino. Este profissional deveria utilizar mecanismos para trabalhar a práxis pedagógica, focada na formação continuada do professor, objetivando um ensino de qualidade voltado à aprendizagem dos educandos e à realização profissional, preocupado, sobretudo, com a formação integral. Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 foi um grande avanço para o coordenador pedagógico, pois no seu artigo 64 garante um modelo de gestão pedagógica ao criar os critérios básicos para a função:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996).

A base comum docente para assumir tais funções é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério profissional de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1996). A legislação demonstra que as atribuições do coordenador pedagógico são diversas, atreladas a funções de assessoramento da direção e atividades administrativas relativas ao funcionamento da escola, bem como a de articular a formação contínua aos professores (ALMEIDA; PLACO & SOUZA, 2011, p. 232).

Alves (2007) defende a ideia de que a coordenação pedagógica se articula a partir das particularidades do momento, como uma “função de gestão educacional” (ALVES, 2007, p. 258). Ainda segundo a autora, essa ressignificação da função do orientador, até então caracterizada pela obsessão pela supervisão escolar e caracterizada pelo autoritarismo, possibilita uma nova concepção sobre a função do orientador, que passa a exercer a articulação do coletivo e incentivar a participação dos docentes nos projetos de ensino. É nesse contexto, de uma pedagogia que ocupa o lugar da gestão democrática na escola, que a função ganha espaço na rede municipal de ensino na cidade de Belo Horizonte.

## 2.2. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Amparada pelo princípio constitucional de gestão democrática, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), por meio do Programa Escola Plural, instituiu que os próprios docentes elegeriam o professor que desempenharia a função de Coordenador Pedagógico. De acordo com Araújo (2007), na RME-BH o pedagogo, como especialista, não é contratado desde 1992. A eleição do coordenador pelos seus pares possibilita relações mais democráticas no interior da escola, embora não seja exigido dele a formação em Pedagogia para a função.

Na Educação Infantil, o percurso da coordenação pedagógica seguiu de forma diferenciada do ensino fundamental. Até 2003, o atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte se dava principalmente por meio da rede conveniada. Segundo Pinto

(2009), duas ações foram realizadas pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para ampliar o atendimento à Educação Infantil: a implantação do Programa Primeira Escola e a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) (Lei nº 8679/03: BELO HORIZONTE, 2003). Além dessas, o autor cita outras iniciativas que também concorreram para a ampliação da oferta de vagas no município de Belo Horizonte:

Ampliação e reforma das escolas de Educação Infantil que funcionavam em instalações físicas precárias; municipalização de quatro creches construídas com recursos do Orçamento Participativo e administradas pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), aumento do número de turmas de Educação Infantil nas escolas de ensino fundamental; criação das UMEIs por meio de construções específicas, que contam com diversos espaços, ambientes e condições materiais adequadas ao atendimento à criança pequena; vinculação das UMEIs às escolas municipais (Lei nº 8.679/2003 determina que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal, sendo, portanto, a direção da UMEI exercida pela direção da escola municipal a que se vincular à Unidade – Art. 2º parágrafo único); formulação e implementação de propostas pedagógicas, elaboradas com o coletivo de profissionais da Educação Infantil, a partir das diretrizes da SMED; estabelecimento de critérios de matrícula, baseados nos índices de vulnerabilidade social, para a inserção das crianças na Educação Infantil; criação do cargo de Educador Infantil por intermédio de concurso público para provimento do mesmo (PINTO, 2009, p. 55).

Essa lei ampliou a responsabilidade tanto da administração pública municipal como do corpo docente das escolas para com a gestão e a execução da política de Educação Infantil em Belo Horizonte. Assim, as UMEI`s foram criadas vinculadas a uma escola de Ensino Fundamental, onde toda a estrutura administrativa da escola núcleo passou também a gerenciar as UMEI`s, contando com a mesma direção, a mesma secretaria e o mesmo gestor financeiro.

Em 2006, foi criado o cargo de Vice-diretor das UMEI`s. Essa vaga era ocupada através de um processo de seleção, onde os candidatos eram escolhidos mediante indicações da direção da escola núcleo e da Secretaria de Educação. Assim, a direção passou a ser composta pela direção da escola núcleo (que era diretora tanto da escola quanto da UMEI), vice direção para a escola e vice direção para a UMEI. Nesse novo formato, o coordenador pedagógico das UMEI`s passou a ser eleito por seus pares. No entanto, a vice-diretora das UMEI`s não era ainda uma educadora infantil. Somente em 2008, o educador infantil adquire o direito de concorrer às eleições para a vice direção das UMEI`s.

No ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) realizou uma revisão nos Regimentos Escolares das escolas municipais. Nesse processo foi

elaborado um documento orientador, no qual são apontadas especificidades em relação à gestão escolar, desde a composição das coordenações até os critérios de escolha e as funções a serem exercidas por cada profissional envolvido na gestão. No entanto, mesmo com construção desse documento não havia, até então, uma legislação que explicitasse as funções do coordenador pedagógico, sequer uma lei que apontasse as especificidades da função.

Em 2017 com a mudança da secretaria de educação, houve alterações na estrutura da organização da gestão das instituições educacionais da rede municipal de educação. Mudanças essas que almejavam garantir uma gestão democrática, considerando as especificidades de cada escola. Na prefeitura de Belo Horizonte, foi regulamentado o cargo de Coordenador Pedagógico, através da Lei 11.132/2018 que estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI's, as tornando, assim, independentes e com autonomia. Para garantir e sustentar tal autonomia foram criados o cargo de Diretor de EMEI e também as funções públicas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral.

Em 2018, a Lei Municipal nº 11.132 criou o cargo de Coordenador Pedagógico Geral para atuar nas Escolas de Educação Infantil e nas de Ensino Fundamental de Belo Horizonte. Por meio do Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018, estabeleceu-se as funções do Coordenador Pedagógico Geral, no seu artigo 14 (BELO HORIZONTE, 2018).

Diante desse novo perfil profissional, a Prefeitura de Belo Horizonte delimita o espaço de atuação do Coordenador Pedagógico Geral, que abrange as dimensões de gestão pedagógica e administrativa. Através da gestão pedagógica, este profissional passa a responsabilizar-se pela articulação dos diversos programas e projetos de ensino desenvolvidos na unidade escolar, coordenando a formação dos professores. Também tem a função de apoiar as ações da gestão escolar, com vistas à construção coletiva do projeto político pedagógico, coordenando sua execução e permanente atualização.

Em relação aos educandos, o Coordenador Pedagógico Geral deve propor medidas de promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes, pois lhe é exigido responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes; bem como apresentar estudos, relatórios e dados relativos aos processos de avaliação, além

de zelar pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos. Na dimensão administrativa, está entre suas funções apoiar o diretor nas atividades administrativas e substituí-lo, em sua ausência e/ou nas EMEI's em que não houver vice-diretor. Nesse sentido, fica nítido que a função de Coordenador Pedagógico se fundamenta na mediação das relações no ambiente escolar e articulação do trabalho pedagógico ali desenvolvido, inclusive, na interação com a comunidade escolar. Conforme afirma Costa (2013):

No espaço escolar o coordenador é o responsável pela articulação das relações que acontecem entre professores, alunos, direção e responsáveis, evitando que aconteça algum tipo de desgaste no cotidiano escolar (COSTA, 2013, p. 16).

Na Educação Infantil, o currículo é uma proposta aberta e flexível, que serve de subsídio para as propostas pedagógicas, uma vez que as competências nele descritas consideram e respeitam a pluralidade existente nas e entre as instituições educacionais. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998) afirma que a criança é:

(...) um ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser"; como um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; como um sujeito social e histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca. (BRASIL, 1998, p.8).

Dessa forma, parte-se da premissa que o trabalho do coordenador pedagógico deve romper com as estruturas e relações de poder instaladas na escola e buscar estratégias de trabalho coletivo que construam novas práticas, onde professores, alunos e demais servidores formem efetivamente um todo.

No dizer de Pimenta (1993, p.16), “o eixo central articulador do trabalho coletivo da equipe escolar é traduzir os conhecimentos, as habilidades e as atividades necessárias à formação do novo cidadão”. Nesse sentido, o Coordenador configura-se como interlocutor e mediador dessa construção, desse diálogo entre os sujeitos da equipe escolar.

### 3. CURRÍCULO: O QUE É? PARA QUE SERVE?

O termo currículo vem do latim *Curriculum*, carreira, curso, percurso, lugar onde se corre, campo, do verbo *currere*, ato de correr, percurso feito na pista (VASCONCELLOS, 2011). O autor também esclarece sobre a inserção do termo no âmbito educacional: “[...] a partir dos séculos XVI/XVII, curriculum passa a ser aplicado às instituições de ensino [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 26), destaca-se, portanto, que sua origem é antiga e desde então sofre alterações em seu próprio entendimento e aplicabilidade.

Para se pensar num percurso é preciso planejar sobre o mesmo; e esta necessidade de pensar de forma consciente e crítica, refletindo sobre o passado, presente e futuro é uma exigência nata do ser humano. A necessidade pensar sobre o que se quer alcançar é um ato de planejar. Conforme Sacristan:

Lecionar um currículo comum para todos, superar as discriminações produzidas pela separação dentro do sistema escolar de especialidades escolares diversificadas socialmente, compensar as deficiências de origem dos alunos/as para enfrentar os conteúdos curriculares, diversificar as exigências escolares para que as capacidades de todos tenham acolhida na escolaridade, suprimir a concorrência entre os alunos/as, desenvolver os valores da solidariedade por meio do conhecimento e das práticas pedagógicas, tratar os conflitos sociais estimulando a tolerância frente às distintas visões, são, entre outras, ideias procedentes das preocupações sociais que se somarão ao discurso pedagógico e curricular, afetando a seleção de conteúdos e as formas de desenvolvê-los no ensino. (SACRISTAN, 1998, p.160)

Apropriar-se desse ato de planejar tornou-se indispensável na prática docente, para que a organização dos segmentos e fragmentos que o compõe não ocorra de forma desorganizada, desarticulada. Nesse sentido, o currículo compõe parte fundamental desse processo de planejamento, uma vez que contribui na organização e unificação do processo de ensino/aprendizagem. Uma questão que se deve levar em conta, tendo em vista a efetivação da gestão democrática é que, sem uma participação efetiva do conjunto do corpo docente, discente e comunidade, tanto a gestão escolar como o próprio currículo acabam por serem orientados por um controle externo. O que evidencia a importância do papel do coordenador na articulação de toda a comunidade escolar no objetivo de assegurar, tanto a

qualidade do ensino como a existência de um ambiente democrático e a autonomia de cada escola, questão que afeta diretamente à dimensão curricular.

Nesse sentido, o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. A seleção e a organização de conteúdos, das formas de ensinar e aprender, as maneiras de se relacionar no âmbito escolar e como essas relações devem acontecer, implicam opções fundamentadas no que deve e no que não se deve aprender em determinada modalidade de ensino, demonstrando uma disputa de interesses e forças em torno do sistema social e educativo.

Assim, cabe afirmar que o currículo não se fundamenta apenas em bases epistemológicas, mas também, e principalmente, em bases políticas, econômicas e sociais, como “[...] resultado de um processo que representa os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p. 46).

O currículo desponta assim como um elemento de política pública e, portanto, para entender as relações de poder que se estabelecem no seu âmbito é preciso destacar também os valores e interesses que motivam os indivíduos ou grupos/instituições que constroem e desenvolvem os currículos. Assim, as autoras Dias & López referem-se às “políticas de currículo”:

[...] políticas de currículo como processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, à circulação de textos curriculares, às diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos (DIAS & LÓPEZ, 2006, p. 3).

Por representar o interesse daqueles que detêm o poder de decidir sobre sua composição, o currículo destaca-se como um potencial disseminador de ideias, propagador de ideologias, construtor de hegemonias. Entretanto, esse processo não é estático, porque as lutas não cessam. Há sempre novas disputas se estabelecendo no âmbito curricular. Partindo desse pressuposto, também a escola, enquanto uma instituição de formação, poderá criar espaços de discussões para desconstruir ou transgredir determinadas formas de conhecimento oficiais, de concepções de organização da sociedade, considerando a diversidade de culturas dos diferentes grupos sociais. Por meio de tal processo é possível romper com arbitrariedades contidas no currículo escolar, que estabelece qual saber é legítimo e qual não é; o certo e o errado, o que se deve inserir e o que se deve excluir; bem como a visão eurocêntrica e estática do conhecimento, na medida que a organização curricular esteja veiculada ao cotidiano escolar, respeitando as

singularidades cognitivas e culturais dos estudantes inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Sacristan afirma que:

Transformar em tema central da didática os conteúdos, junto com os temas que geralmente costumam ser vistos como propriamente didáticos ou metodológicos implica lutar por uma visão mais ajustada à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para professores/as, ampliar o sentido da técnica. (SACRISTAN, 1998, p. 122)

Cabe então ao corpo docente compreender o aluno no seu espaço de aprendizagem, conhecendo seus limites e potencialidades, ajudando-os a traçar caminhos, com lucidez e autonomia, permitindo que cada aluno seja autor de sua própria história.

### 3.1. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com o tema “currículo”, termo em geral associado à escolarização, tal como é vivenciada no ensino fundamental e médio em que sua ênfase está voltada à organização das disciplinas escolares.

Nos últimos 20 anos, diversos debates acerca das formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil têm ocorrido, no intuito de promover o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a recente integração das creches e pré-escolas ao sistema da educação formal implica trabalhar com o conceito de currículo na Educação Infantil, articulando-o com o projeto pedagógico.

As mudanças definidas pela Constituição Federal de 1988 levaram à ampliação dos direitos sociais dos cidadãos brasileiros, onde as crianças passaram a ter um novo estatuto, sendo vistas a partir daí como sujeitos de direitos. Dessa forma, além da legislação possibilitar à criança o direito de ser educada e cuidada, oferece também aos/as educadores/as das instituições de Educação Infantil a possibilidade de propiciar às crianças práticas pedagógicas sistematizadas e significativas, almejando contribuir para o desenvolvimento infantil nos aspectos que evidenciam a identidade e destacam a autonomia de cada criança, visando uma educação de qualidade. Corroborando com tal ideia, Sarmiento (2013) afirma que:

[...] os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no

âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como 'ser-em-de-vir' (na verdade todos os seres humanos são 'seres-em-de-vir' independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como 'ser-que-é' na completude de suas competências e disposições. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Assim, a criança está imersa em um contexto social e de manifestações culturais que anunciam um mundo dinâmico e produtivo, sendo vista como “[...] sujeito histórico e social, capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com poder de virar pelo avesso a ordem natural das coisas” (MICARELLO; DRAGO, 2008, p. 133).

Nesse novo panorama, existe toda uma dinâmica para mudanças no currículo na modalidade da educação infantil, visando atender suas especificidades e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais, na perspectiva de se alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. O planejamento educacional passou a contemplar também os primeiros anos de vida das crianças, o que exigiu mudanças no ordenamento legal referente ao campo da educação e, assim, em meio a diversos debates, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), estabelece-se que o sistema educacional passaria a ofertar a Educação Infantil, em creches e pré-escolas.

Por muito tempo, o currículo da educação infantil foi organizado de diferentes maneiras, de modo que ele era percebido como uma série de conteúdos disciplinares a ser trabalhados no contexto escolar. Assim, surgem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI (1998), documento que demonstra uma subordinação para com o Ensino Fundamental, como afirma Cerisara (2002):

[...] as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p.12).

Tal documento constitui:

Um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições educativas necessárias para

o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, CRFB, 1998, p.13).

Trata-se de instrumento de organização das propostas escolares, que coloca a criança no centro do planejamento curricular das creches e pré-escolas, dentro desta concepção de currículo, “várias aprendizagens permaneciam à margem, esquecidas nos planejamentos e nas reflexões de professores, já que não eram consideradas relevantes como atividades curriculares”. (BRASIL, 2009, P.50).

Para qualificar a Educação Infantil, em 2009 surge no cenário nacional o Parecer do Conselho Nacional da Educação/CBE nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, que apontam novas orientações para esta modalidade.

O documento traz uma detalhada explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. Apresenta a estrutura legal e institucional da Educação Infantil; número mínimo de horas de funcionamento (sempre diurno); formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças; oferta de vagas próximo à residência das crianças; acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema; idade de corte para efetivação da matrícula; número mínimo de horas diárias do atendimento; além de elencar alguns aspectos referentes a sua articulação com o Ensino Fundamental. Esse documento apresenta ainda algumas das principais concepções que serviram de base para o trabalho cotidiano nas escolas:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 2).

Segundo o documento, para a concretização desse objetivo as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão criar condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos. As diretrizes, ao tentar estruturar determinada maneira de atuação para os educadores através de suas orientações, destacam os seguintes aspectos: a) respeito à individualidade da criança; b) centralidade da criança no planejamento; c) ênfase nos interesses e

necessidades da criança; d) criação de espaços em que as crianças possam produzir culturas infantis; e) assunção do processo de aprendizagem; f) renovação do repertório vocabular pedagógico; g) orientação dos docentes e suas consciências nos caminhos que conduzem ao progresso, à verdade, à emancipação e à autonomia, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças.

Nas Diretrizes, destaca-se a importância de que as práticas pedagógicas presentes nas creches e pré-escolas se norteiem por atividades que envolvam constantes interações e brincadeiras entre as crianças, pois, interagindo com outras crianças e com os adultos das escolas de Educação Infantil, as crianças constroem sua identidade, percebem a si mesmas e aos outros. Assim, verifica-se que a questão pedagógica é tratada levando-se em conta que a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, como expressa a LDB seu artigo 22. Os objetos da educação infantil seriam assegurar aos educandos uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Tais objetivos devem ser interpretados de modo que as crianças vivenciem o mundo, construam conhecimentos, expressem-se, interajam e manifestem desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devendo servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, a gestão das unidades e a relação com as famílias.

No artigo 9º das Diretrizes há um esclarecimento acerca das atividades que devem ser proporcionadas aos pequenos. São experiências que envolvem diversas linguagens e conhecimentos, promovendo o desenvolvimento dos indivíduos, com espaço e tempo para as crianças se movimentarem, brincarem, interagirem, explorarem o ambiente se expressarem de diversas maneiras. Assim, as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores das experiências proporcionadas às crianças nas práticas curriculares das instituições.

Em sentido amplo, para que essas possibilidades sejam desenvolvidas, faz-se necessário que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades. Em relação ao planejamento curricular, o Art. 4º das Diretrizes estabelece:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua

identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Assim, o currículo é caracterizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Ressalta-se que este novo modelo de currículo voltado à educação infantil concebe o processo de ensino-aprendizagem como “conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionando saberes e conhecimentos, intencionalmente selecionados e organizados” (FARIA, 2012, p.32).

Os parâmetros das DCNEIs ressaltam a importância do desenvolvimento de atividades que contemplem as brincadeiras e as interações como eixos norteadores do fazer pedagógico, valorizando a experiência das diferentes linguagens, do conhecimento de si e do mundo, vivências, bem-estar e integração com diversificadas manifestações culturais.

Nesse modelo, a instituição de Educação Infantil deve ofertar um ambiente que atenda aos anseios das crianças, para que elas possam se movimentar, descobrir, interagir, cantar, dançar, brincar, pular, chorar..., enfim, serem cuidadas e educadas.

Em conformidade com as características de cada instituição, diversas atividades poderão ser pensadas na construção da proposta curricular, respeitando as propostas pedagógicas do contexto educativo.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. (BRASIL PARECER CNE/CEB 20/2009, p.16)

Assim, o Parecer CNE/CEB nº 20/09 descreve o processo de elaboração das diretrizes e apresenta uma concepção de Educação Infantil e os princípios a serem efetivados no cotidiano das unidades, além de expor um modo de compreensão do currículo e encaminha para a reflexão do projeto político-pedagógico da escola. Porém, é necessário destacar que, mesmo com os avanços na trajetória da educação infantil, observa-se que ainda há muitos desafios a se superar. Em muitas instituições de primeira infância, ainda prevalecem atividades voltadas para o assistencialismo em detrimento de atividades pedagógicas, tendo em vista que as ações do educar e cuidar muitas vezes são configuradas de forma incoerente e fragmentadas, em vez de serem compreendidas de forma integralizada. (BARBOSA, 2011).

Nessa perspectiva, durante a elaboração de uma proposta pedagógica e curricular, é importante a participação de todos os agentes da comunidade escolar, formada pelos gestores, professores, alunos, famílias e equipe de apoio, para se alcançar um melhor entendimento do presente, assim como auxiliar na concepção da reformulação futura de tais propostas pedagógicas e curriculares.

### 3.2. A BNCC E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Curricular Comum é o documento mais recente publicado no cenário da educação brasileira. O documento foi homologado no final de 2017, atendendo a uma antiga demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, alterando os currículos escolares da educação básica.

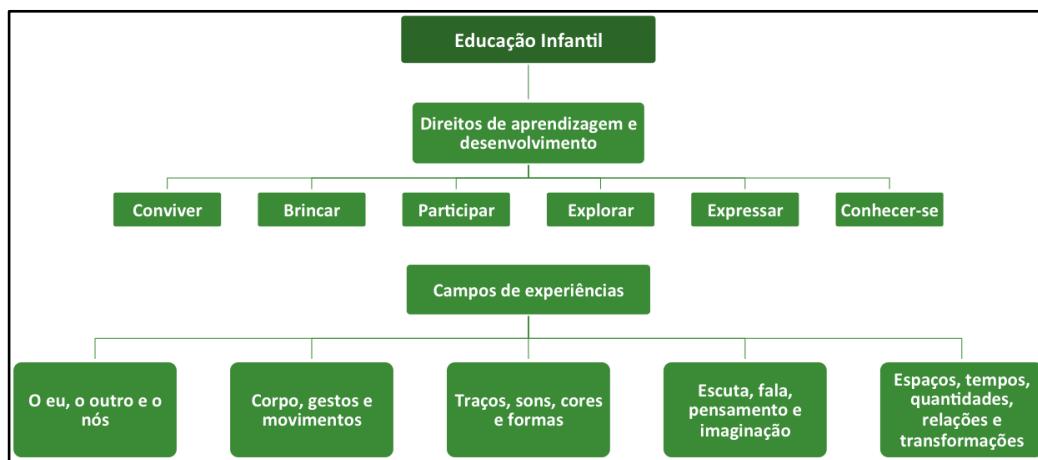
A proposta da BNCC é a de que as redes e sistemas de ensino possam oferecer um processo educativo com qualidade, mantendo padrões mínimos de aprendizagem em todo território nacional. Sua regulamentação vale tanto para escolas públicas, quanto privadas. Apresenta dez competências gerais que devem ser a base da educação nacional, além de apresentar uma parte comum curricular para todas as etapas da educação básica e garantir uma autonomia para que as redes e sistemas de ensino construam uma parte específica do seu currículo.

Uma das novidades da BNCC é a indicação das habilidades e competências que orientam as bases curriculares de crianças entre 0 e 3 anos, pois até então essa

faixa etária não aparecia de forma muito definida dos documentos sobre educação. Além disso, a BNCC apresenta as bases curriculares de todas as etapas, até o ensino médio.

A BNCC (2017) destaca seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação Infantil, considerando as diferentes maneiras pelas quais as crianças constroem saberes e sentidos sobre si, os outros e o mundo; as especificidades e as características da vida contemporânea e a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional.

**Figura 1** – Direitos de Aprendizagem



Fonte: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>, acesso em 02/10/2019

Conforme mostra o esquema acima, verifica-se que a BNCC organizou os saberes a serem alcançados em todas as fases da Educação Infantil, interligando as situações e as experiências diárias das crianças e suas aprendizagens aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, através dos campos de experiências. Nesses campos, os direitos de aprendizagem possuem especificidades, sendo reelaborados, trazendo aspectos peculiares, conforme estes se apresentam. As especificidades dos campos de experiências derivam da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Art. 9.º, mencionado no item anterior. Os objetivos principais de cada campo são:

1 - O EU, O OUTRO E O NÓS: Destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações.

2- O CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: Coloca ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. O Campo também

valoriza as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia interagindo com as narrativas literárias ou teatrais.

3 - TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: Ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico.

4 - ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc.

5 - ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES: A ênfase está nas experiências que favorecem a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática (como a noção de longe e perto) ou a uma situação dinâmica (para frente, para trás), potencializando a organização do esquema corporal e a percepção espacial, a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço. O Campo também destaca as experiências em relação ao tempo, favorecendo a construção das noções de tempo e cronológico, as noções de ordem temporal e histórica.

Dentro de cada Campo, destacam-se objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC vincula a três grupos etários: Bebês (de zero a um ano e seis meses); Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). Essa divisão foi fundamentada nas características e necessidades dessas faixas etárias. São competências básicas que mudam a relação da criança com o mundo. Dessa forma, os Campos estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional e as atividades propostas à criança devem ser diligentemente planejadas e não algo espontâneo e/ou mecânico.

Desse modo, o currículo deve ser pensado levando-se em conta essas diferenças, para que o educador possa trabalhar o que é necessário em cada faixa etária, de modo que a criança se desenvolva, respeitando a individualidade de cada sujeito. Ressalta-se, portanto, que a Base não é o currículo, mas traz um importante embasamento teórico, que deve ser discutido pelas redes estaduais, municipais, pelos gestores e educadores das instituições e redes de ensino, quando da construção do currículo em cada rede e instituição. Ela deve ser divulgada e compreendida pelos professores, embora seus objetivos específicos não devam ser tratados como um *checklist* e simplesmente incorporados ao cotidiano escolar.

Os eixos de interação e brincadeira e os Campos de Experiência contidos na BNCC permitem que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorram, possibilitando, inclusive, que os professores tenham autonomia para planejar sua

prática, porém, tendo mais compreensão das aprendizagens que precisam ser priorizadas em cada etapa.

### 3.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

A Educação Infantil em Belo Horizonte foi iniciada em 1957, com atendimento às crianças de três a seis anos em horário parcial. Havia também as escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendiam as turmas de Educação Infantil. Em função da obrigatoriedade de crianças de seis anos serem matriculadas no Ensino Fundamental, somente depois de cadastradas as crianças de tal faixa etária eram disponibilizadas vagas para quatro e cinco anos. Na maioria das escolas não havia estruturas e mobília adequadas para essa faixa etária, a alimentação era a mesma para todas as crianças e os profissionais eram os concursados para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, fica explicitado que a Educação Infantil não contava com uma regularidade de atendimento, dependendo, muitas vezes, de ter ou não importância de acordo com o governo que estava no cumprimento do seu mandato. Assim, surgiram alguns movimentos sociais no Brasil e em Belo Horizonte, como o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), institucionalizado em 1996 e que objetivava lutar pelos direitos das crianças de zero a cinco anos.

Em 2003 a prefeitura de Belo Horizonte cria o Programa Primeira Infância, voltado para a Educação Infantil, que se propagou, obtendo um reconhecimento nacional. Sacristán (2005) afirma que “este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação”.

Tentando superar a visão assistencialista ainda prevalecente, as creches e as escolas de atendimento à Educação Infantil tiveram que aprimorar as ações e as propostas pedagógicas existentes. Foram criados vários projetos de ensino como a Brinquedoteca, que proporcionou realizar formações pedagógicas em serviço e incentivou o brincar como parte fundamental no desenvolvimento da criança.

Nesta nova concepção do brincar, percebeu-se que a brincadeira era intrínseca à criança, pois é a partir deste momento que a criança interage no mundo e com o mundo. A partir de projetos como este e de seus aperfeiçoamentos, as

instituições puderam organizar e sistematizar seu Projeto Político Pedagógico, que contou com diversos profissionais voltados para a Educação Infantil, o que representou um importante avanço, na medida em que, até então, a construção do currículo da Educação Infantil se dava de forma isolada, sem pertencimento das necessidades e vivências culturais de seus professores, alunos e comunidade.

O currículo deve ser entendido como um caminho a ser percorrido por todos os envolvidos no âmbito escolar o qual está inserido e a criança um ser social, como um documento sempre em construção e que norteia cada instituição. Para que isso seja possível, os docentes precisam estar em constante formação, privilegiando o educar em culminância com o brincar como práticas indissociáveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, Título V, capítulo II, art. 29, pressupõe que “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, completando a ação da família e da sociedade “ (BRASIL, 2008, Lei n°. 9394/96 – LDB, art.29).

A partir da afirmativa acima, as famílias, juntamente com a escola, introduzem práticas sociais e culturais nas crianças desde pequeninas. Cabe aos educadores nortear tais saberes para que elas se desenvolvam, social e cognitivamente, tornando-se sujeitos ativos e autônomos na construção de sua aprendizagem.

A Educação Infantil em Belo Horizonte é integrada às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DNCEI), onde se evidencia que a concepção da criança está relacionada ao meio social e histórico no qual ela está inserida. Nessa perspectiva, com o objetivo de integração do ciclo da infância, sem fragmentações ou rupturas, foi pensada a elaboração das Proposições Curriculares que identificam a Educação Infantil municipal em Belo Horizonte, articulando-a com o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, no sentido de se garantir o desenvolvimento harmônico e integral das crianças.

Ainda que a criação de um currículo tenha sido o desejo de grande número de educadores que atuam nas instituições de Educação Infantil da RME de BH, não existe concordância em efetivar esta produção por todos que fazem acontecer a Educação Infantil no município, uma vez que essa etapa da Educação Básica não é obrigatória, além de não haver oferta de vagas para a demanda existente na cidade.

Especialistas e professores também têm receio de que esse documento possa enrijecer, empobrecer ou restringir as atividades a serem realizadas com as

crianças, considerando que com existência de proposta única, corre-se o risco de padronizar e desconsiderar a diversidade, caso seja seguida como uma regra aplicada de forma segmentada e não como ações integradoras dos processos de cada turma e criança.

### **3.3.1. AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

O documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e instituições privadas comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais parceiras da Prefeitura é uma publicação da Secretaria Municipal de Educação, elaborado por meio da participação dos professores da educação infantil e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação e das instituições parceiras do município, nas redes de formação dos anos 2007 e 2008.

As Proposições Curriculares fundamentam-se na legislação vigente nos âmbitos nacional e municipal e nos documentos que orientam a política de educação infantil: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (Lei nº 9394/96); Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990; Resolução CNE/CEB nº 5/2009; Resolução CME/BH nº 001/2015; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros.

O material apresenta a sistematização das concepções, diretrizes, conhecimentos e procedimentos que devem nortear o trabalho e a construção da proposta pedagógica nas instituições educacionais. Nesse sentido, ao se apresentarem como o instrumento orientador e o referencial de qualidade para as ações pedagógicas de todos os profissionais, as Proposições Curriculares, ainda que abertas a desdobramentos, procuram manter uma identidade da educação infantil no município.

Com a publicação das Proposições Curriculares, o poder executivo belorizontino concretiza a intenção de promover a qualidade na educação ao estabelece o currículo nas instituições voltadas à Educação Infantil, o que reafirma o papel do Estado no que refere à regulamentação da educação.

Na versão preliminar de tal documento, lançada em dezembro de 2009, existia um único eixo denominado Natureza-Sociedade-Cultura-Brincar. O estudo e revisão deste material apontou a necessidade de modificação deste formato, separando o Brincar como eixo autônomo, a partir da compreensão de sua importância e especificidade. O eixo das Interações também passou a ser discriminado individualmente, pois se apresentava na versão anterior de maneira diluída no documento.

O segundo volume deste documento trata dos eixos estruturadores e suas características, buscando proporcionar uma compreensão mais completa dos processos educativos que se realizam no interior das instituições de Educação Infantil, bem como dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças compreendidas na faixa etária desta etapa da Educação Básica.

Assim, a segunda publicação da coletânea Desafios da Formação, que apresenta as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, constitui um documento que, ao responder aos anseios dos professores e educadores, aborda alguns aspectos relevantes para a elaboração de um currículo e estabelece o que é essencial para ser ensinado, aprendido e vivenciado nos dois ciclos iniciais da infância - 1º ciclo: crianças de zero a três anos e 2º ciclo: crianças de três a cinco anos. (BELO HORIZONTE, 2013, p. 15).

Em sentido abrangente, as Proposições Curriculares contemplam o processo de cuidar/educar, que caracteriza essa etapa educacional, apresentando, portanto, três eixos, sendo eles: as interações; o brincar; a cultura-sociedade-natureza. Tais eixos visam ao desenvolvimento e ampliação das seguintes habilidades das crianças: a construção da autonomia; a construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e interação ativa com o meio físico e social; bem como o tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias (BELO HORIZONTE, 2013, p. 59).

O texto das Proposições Curriculares está organizado em 3 volumes:

Volume 1 – Fundamentos (concepções e diretrizes da política municipal de educação infantil);

Volume 2 – Eixos estruturadores (identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores da proposição curricular);

Volume 3 – Linguagens (identificação, conceituação e articulação das linguagens da proposição curricular).

A proposta curricular para a educação infantil em Belo horizonte está baseada nas seguintes concepções: diversidade humana e social e seus desdobramentos; educação, acessibilidade e sociedade inclusiva; educação para as relações étnico-raciais; diversas dimensões do cuidado, tendo a criança como foco do processo educativo. Nesse sentido, a compreensão dos eixos exige que se vá além do conhecimento de cada um deles separadamente, mas que se busque observar a complexidade que ocorre nas experiências cotidianas, quando estes eixos estão em funcionamento. Na visão de Morin (2011):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...) e há um tecido interdependente, interativo e inter retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2011, p.36).

Cada eixo se relaciona com os demais e suas características são resultado do contexto em que eles existem e da própria interação entre eles, sendo dimensões que se sobrepõem e se interligam. Desse modo, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil visam auxiliar professores a analisarem as situações vivenciadas nas instituições de ensino. Assim, podem perceber melhor os processos que fundamentam as experiências diárias entre crianças, crianças e adultos, crianças e objetos de conhecimento. Com isso, tais profissionais poderão atuar com maior eficácia ao elaborarem e mediarer atividades que sejam significativas e adequadas a cada criança e a cada grupo de crianças.

Com o objetivo de “ [...] promover o aprimoramento das práticas pedagógicas a fim de efetivar o atendimento educacional de qualidade à primeira infância. ” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 7), o processo de elaboração e implementação das Proposições Curriculares esteve sempre ligado à formação continuada dos professores. Assim, o documento oferece espaço para a discussão e envolvimento ativo dos profissionais, no intuito de proceder às reformulações necessárias para que ele se torne um instrumento cada vez melhor e mais eficaz para orientar as instituições em suas ações pedagógicas cotidianas. (BELO HORIZONTE, 2013, p. 10).

É importante afirmar que as Proposições demonstram também as preocupações que permeiam o contexto da educação infantil, tais como: a

construção de uma proposta educativa que considere as especificidades da criança dessa faixa etária, sem a transposição das práticas das etapas posteriores; interlocução com os primeiros anos do ensino fundamental em uma perspectiva de continuidade; articulação com as famílias; atendimento à diversidade, considerando que as crianças matriculadas compõem um público heterogêneo.

Igualmente, a construção ou a reformulação do Projeto Político Pedagógico escolar também podem ser fundamentados nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil, pois as instituições de educação infantil devem elaborar suas propostas pedagógicas com a participação dos professores e da comunidade escolar, considerando a legislação educacional e as normas do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte(SME/BH).

### 3.4. PLANEJAMENTO E GESTÃO DO CURRÍCULO: O PAPEL DO COORDENADOR

O currículo e o planejamento devem fazer parte da prática do professor na sala de aula, considerando que é necessário saber o conteúdo a ser ministrado e a forma como ele será desenvolvido para se verificar como ocorreu a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o currículo é um plano de ação, por ser constituído pelos conteúdos que implicarão a formação do sujeito na sociedade e a prática da aprendizagem, que formará o pensamento crítico do indivíduo no meio social. Pacheco (2005) define o currículo como:

Um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõem um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados (PACHECO, 2005, p. 43)

Desse modo, o currículo é visto como a construção dos saberes, bem como o envolvimento entre os sujeitos, pois ele interage em um determinado contexto constituído pelas experiências, atividades, métodos e meios com o intuito de contemplar os interesses de um grupo heterogêneo, como pais, professores, alunos, comunidade, etc.

O contexto pedagógico da educação infantil, suas propostas formativas, o papel do profissional que atua com as crianças pequenas, assim como seu currículo, encontra-se em processo de construção no país, como afirma Barbosa (2016):

Estamos procurando construir um modo de formar e ser docente na educação infantil, um modelo que não reproduza o estilo docente dos demais níveis, mas que respeite seus processos educacionais (BARBOSA, 2016, p. 34).

Com o objetivo de promover a ampliação de conhecimentos e saberes, oferecendo igualdade de oportunidades educativas às crianças de diferentes classes sociais, bem como possibilitar a apropriação de atitudes de respeito, a organização curricular na educação infantil deve orientar a estruturação do ambiente de aprendizagem. O ambiente deve ser rico de experiências para exploração ativa e compartilhada por crianças e professores, que constroem significações nos diálogos que estabelecem.

Partindo do pressuposto de que cuidar e educar são aspectos integrados, é necessário a criação e manutenção de um ambiente em que a criança se sinta segura, contemplada em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus sentimentos, para que possa ter a oportunidade de construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade. Daí a necessidade de o coordenador pedagógico ter compreensão de que deverá, junto com os docentes, construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de traçar o perfil da instituição e do aluno que se pretende formar. Conforme argumenta Mate (2009):

A troca de experiência passa a ter um significado especial, em que a escuta do outro também adquire um sentido de aprendizado. Enfim, o falar e ouvir sobre as experiências passam a fazer parte constitutiva dos projetos em (re)construção, de modo que a busca, o contato e o diálogo em diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão e de respostas para as perguntas e as angústias geradas no espaço de trabalho (MATE, 2009, p. 25).

O PPP é o plano orientador das ações da instituição, que estabelece os objetivos para o desenvolvimento das crianças que nela estão matriculadas. É um instrumento que pode ampliar possibilidades e garantir inúmeras aprendizagens que são valiosas para toda a vida.

Considerando que o educar e cuidar são atos indissociáveis na proposta pedagógica da educação infantil, o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental para a promoção e impulsionamento do seu trabalho nas instituições de educação infantil. Assim, este profissional, além de buscar o equilíbrio para realizar suas atividades, deve também propor estratégias que visem a transformação e a qualidade do espaço escolar. Nisso, a sua função passa a ter sentido, pois ao pensar a sua realidade de maneira dinâmica, crítica e simultânea, além de produzir uma compreensão do fenômeno educativo, ele igualmente poderá contribuir propondo mudanças no plano curricular da escola (ANJOS, 2011).

Exercendo uma função mediadora em relação às propostas curriculares, o coordenador pedagógico deve possibilitar aos professores a elaboração de seus próprios sentidos, deixando apenas de cumprir obrigações curriculares e passando a trabalhar e operacionalizar determinadas propostas, desde que esteja de acordo com as propostas pedagógicas da instituição, assim como rejeitar àquelas que parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico. Segundo Sacristan, 1998):

A escola encontra-se frente as demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado. (SACRISTAN, 1998, p.15)

Cabe ao coordenador orientar suas atividades no sentido de integrar o currículo à prática docente, tendo em vista não apenas os preceitos normativos previstos na legislação educacional, mas, sobretudo, de forma que o processo de construção do currículo esteja em permanente construção, na medida em que é necessário avaliar, acompanhar e aperfeiçoar constantemente sua execução no objetivo de introduzir melhoramentos, sempre privilegiando a criação de um ambiente democrático por meio do qual busca-se o envolvimento de toda a comunidade escolar.

### 3.5. FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

As discussões teóricas sobre o currículo têm demonstrado uma gama de ideias diversas a respeito da compreensão da efetividade ou não do currículo. Muitos estudiosos têm se debruçado e contribuído para o entendimento do que significa currículo numa perspectiva crítica (SILVA, 1995, 1999; SANTOMÉ, 1995; SACRISTÁN, 1995; CANDAU, 2008; MOREIRA; MACEDO, 2001).

Nessa perspectiva, a escola é vista como um lugar privilegiado para se iniciar uma reforma de mentalidade. E o coordenador pedagógico, por sua vez, deve priorizar um pensamento integrador sem deixar de considerar as especificidades dos alunos e professores. Estes últimos devem dominar competências para resolver os desafios que vão surgindo em sua prática pedagógica e isto acontece quando este desenvolve habilidades cognitivas, assumindo posturas mais enérgicas e críticas em relação ao que se aprende e ao que se ensina. É por isso que a formação docente deve ser uma prioridade.

Voltando o olhar para o contexto educativo e a formação continuada dos professores, ressalta-se o quanto o coordenador pedagógico tem sido desafiado a rever o seu papel e suas funções dentro das instituições educativas. Este fato se deve também ao modo como a formação continuada é vista na LDB (2009), bem como nos Referenciais para Formação de Professores (1999), como um aspecto inerente à profissão.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico apresenta-se como o profissional responsável por planejar e desenvolver a formação continuada nas instituições, proporcionando e incentivando a prática de estudos que contribuem para a apropriação de novos conhecimentos pelo corpo docente:

Entende-se que a profissionalidade específica da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas está relacionada à ação do coordenador pedagógico junto aos professores, crianças e família, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e EI, suas competências e sentimentos. (PEREIRA, 2015, p. 07)

Cabe ao orientador realizar o acompanhamento da ação docente, privilegiando a reflexão do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, atuando mediador de um trabalho coletivo. Na visão de Augusto (2006) contribuir

com a formação dos professores é uma atividade essencial do coordenador, que deve se sobrepôr a resolução de problemas imediatos como problemas de relacionamento ou aprendizagem envolvendo professores e alunos. Assim, a formação continuada não implica apenas em cursos ou seminários realizados fora da escola, faz-se necessário a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional no interior da própria instituição.

Ao planejar ou elaborar um programa de formação continuada, é necessário a observação de alguns fatores pelo coordenador: articulação entre trabalho individual e coletivo, integração teoria e prática, bem como a valorização dos conhecimentos e práticas dos participantes, clareza quanto o ponto de partida e de chegada. Nesse sentido, o PPP deve sempre integrar esses pressupostos da formação continuada e, no âmbito escolar a formação pode se configurar através de seminários, pequenos cursos, estudos coletivos e sistemáticos, reuniões para troca de experiências, reflexões sobre desafios encontrados em sala de aula, tomadas de decisões em relação ao ensino aprendizagem. Esse processo requer um acompanhamento, que deve ser feito pelo coordenador, como articulador do trabalho pedagógico, a ser desenvolvido no cotidiano escolar sendo um pesquisador na sua área de atuação.

Para Christo (2002 p.9), “um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos para analisarmos as mudanças em nossa prática, bem como para atribuímos direções específicas a esta mudança”. Nesse sentido, as reflexões sobre currículo devem fazer parte da formação continuada dos docentes, na intenção de concebê-lo como uma proposta de trabalho colaborativo.

Como o currículo deve fazer sentido para aluno e professor, na escola a formação integral do aluno é o mais importante, ainda que este espaço não se constitua como o único lugar de aprendizagem. A escola, enquanto espaço de descobertas, troca de experiências e aprendizados diversos, necessita abrir-se para a realidade dos estudantes e da comunidade. Essa realidade se traduz na inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares (ONOFRE, 2008, p. 107).

## 4. METODOLOGIA

O presente trabalho busca investigar, através de uma pesquisa qualitativa, como se dá a construção do currículo e qual a importância desse currículo em determinada instituição de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tal unidade educacional atende aos alunos da educação infantil desde 2014, quando foi inaugurada. Desde então, tem ocorrido muitas mudanças nessa escola, que está sempre em busca de atender a diversidade da comunidade, de maneira inclusiva.

A investigação qualitativa nos permite a compreensão e análise das diversas interações que contextualizam nosso tema. É fundamental explicitar que realizar a por meio do LASEB nos permite analisar de forma crítica as práticas pedagógicas, já que o programa possui a especificidade de reunir educadores em pesquisas voltas ao próprio campo de atuação docente. Tal condição possibilita que o pesquisador, desde o primeiro momento, esteja inserido em campo, pelos sujeitos e por si mesmo.

O trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade. Ele descobre todos os reflexos míticos e poéticos, assim como o sentido sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas. Para emprestar sentido às formas de sociabilidade encontradas e para partilhá-las e discuti-las, ele precisa reinventar uma outra sociologia da ação que não exclui o que Michel Maffesoli denomina a razão sensível. Este é o motivo pelo qual eu acredito que a pesquisa-ação é a metodologia específica de uma teoria mais abrangente que eu nomeio como Abordagem transversal, a escuta sensível em ciências humanas (Paris: Anthropos, 1997). (BARBIER, 2004, p. 15).

Barbier (2004) salienta a necessidade de o pesquisador dominar diversas áreas do conhecimento, superando métodos e instrumentos habituais de outros tipos de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa documental é sem dúvidas um campo indispensável para os estudos das propostas curriculares e sua implantação nas escolas, pois, através dos documentos oficiais escritos temos de ter acesso às normas, condutas e conteúdos escolares que devem ser abordados em cada uma das etapas da educação básica.

Os historiadores brasileiros Cardoso e Vainfas (1997) discorrem sobre os cuidados que são necessários ao trabalhar com documentos escritos. É necessário

mais do que apenas saber o que diz o texto escrito, mas conhecer o contexto em que eles foram produzidos e seus objetivos. Por isso, buscamos compreender o ano de produção dos documentos de referência, quem os construiu e de quais objetos que elas apresentam em relação ao cotidiano escolar.

Segundo Sacristán (2000), a construção do currículo, nos tempos atuais, exige que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar; para quem são os objetivos; quem possui o melhor acesso às formas tidas como legítimas de conhecimento; que processos incidem e modificam as decisões, até que se chegue à prática; como se transmite a cultura escolar; como os conteúdos podem ser inter-relacionados (com quais recursos ou materiais metodológicos); como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço; como saber o sucesso ou não obtido e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante; de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Para Sacristan (1998):

Lecionar um currículo comum para todos, superar as discriminações produzidas pela separação dentro do sistema escolar de especialidades escolares diversificadas socialmente, compensar as deficiências de origem dos alunos/as para enfrentar os conteúdos curriculares, diversificar as exigências escolares para que as capacidades de todos tenham acolhida na escolaridade, suprimir a concorrência entre os alunos/as, desenvolver os valores da solidariedade por meio do conhecimento e das práticas pedagógicas, tratar os conflitos sociais estimulando a tolerância frente às distintas visões, são, entre outras, ideias procedentes das preocupações sociais que se somarão ao discurso pedagógico e curricular, afetando a seleção de conteúdos e as formas de desenvolvê-los no ensino. (SACRISTAN, 1998, p.160)

Essas questões nos permitem refletir acerca das diversas possibilidades apresentadas pelas análises dos documentos orientadores, bem como a potência do currículo neste campo de estudo, pois, mais do que informações e documentos, o que se precisa compreender é o cotidiano vivenciado pela escola e a relação entre currículo e desenvolvimento de projetos, buscando sempre inserir os estudantes em um cenário muito particular, compreendendo suas experiências cotidianas.

A análise dos documentos orientadores apresenta a possibilidade de se trabalhar com as várias dimensões abrangidas no currículo. Configura um referencial “ideal” na medida em que apresenta, implícita ou explicitamente, metas e/ou competências almejadas por aqueles que os formularam. É preciso, no entanto, não

se ater apenas a tal dimensão normativa, na busca por uma interpretação pretensamente neutra das fontes. É necessário levar em conta que, nas entrelinhas dos documentos orientadores, estão presentes os interesses e as visões de mundo daqueles que participaram de sua elaboração. Nesse sentido, as análises de tais documentos servem como uma importante referência, na medida em que expressam o movimento dialógico por meio dos quais se verificam as conquistas alcançadas pela comunidade escolar, institucionalizadas por meio da elaboração dos documentos oficiais. Essa questão se torna ainda mais evidente em se tratando da Educação Infantil, uma vez que o seu processo de inserção formal no sistema de ensino remonta a um período relativamente recente, o que faz dessa modalidade um campo em que a construção de propostas curriculares ainda estão se consolidando.

#### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) que é o foco de nossa pesquisa, foi inaugurada em maio de 2014. As crianças de zero a dois anos são atendidas em tempo integral. Chegam à escola às 07h:30min da manhã e saem às 17h:00min. As crianças do período parcial manhã chegam à escola às 07h:30min e saem às 11h:30min. Já as crianças do turno da tarde chegam às 13h:00 e saem às 17h:00min. Neste período, as atividades perpassam pelo cuidar e o educar: banho, alimentação, repouso; atividades pedagógicas baseadas nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte (PBH).

Tal instituição está passando por diversas transformações, que refletem o processo de aquisição de autonomia das instituições de ensino na capital mineira, descritas anteriormente. Esse processo de autonomia das UMEIS abrange toda rede municipal de educação infantil de Belo Horizonte. Como já mencionado, trata-se de um processo extremamente recente, ainda em curso, uma vez que, até fins de 2017, as UMEIS não tinham autonomia administrativa e nem financeira, eram todas subordinadas à gestão de alguma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Assim, a diretora da escola de Ensino Fundamental era também a diretora da UMEI e a UMEI possuía apenas uma vice-diretora. Todos os recursos financeiros e até mesmo

os materiais eram destinados à escola municipal a qual era subordinada e esta escola repassava às UMEIS.

Os processos transformadores começaram a surgir no final de 2017, com as eleições de diretores que iram gerir a escola de forma independente. Desse modo, o ano de 2018<sup>2</sup> tornou-se marco para todas as instituições. Devido aos processos burocráticos, somente em meados de março de 2018 que se efetuou a autonomia das UMEIS, que alterou para a sigla EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil. Não somente a nomenclatura sofreu mudanças, a gestão passou a ser composta por um novo grupo de profissionais eleitos que faziam parte da própria equipe de professores(as) da instituição e não mais professores(as) indicados(as) ou selecionados(as) pela Secretaria Municipal de Educação.

A gestão da instituição pesquisada era constituída por profissionais selecionados da Secretaria de Educação da Regional Barreiro, região à qual a UMEI pertence. Como a UMEI foi inaugurada em maio de 2014, a primeira gestão, que na verdade era constituída apenas pela vice-diretora submetida à Escola Polo Municipal, atuou durante três anos na instituição.

Buscou-se, desde os primeiros anos de funcionamento da UMEI, uma identidade para a instituição. Essa busca era motivada pela diversidade de pensamentos de seus profissionais que possuíam uma visão variada dos processos pedagógicos na Educação Infantil, visto que muitos lecionavam anteriormente em diferentes UMEIS.

Este grupo de profissionais era dividido em dois turnos: manhã e tarde. O grupo da manhã era, em sua maioria, profissionais já atuantes na rede, vindos de outras UMEIS e traziam consigo suas referências pedagógicas. O grupo da tarde, era mais heterogêneo, muitos nunca haviam trabalhado como educadores, outros atuavam pela primeira vez em uma rede municipal de ensino.

Com este amplo quadro de professores(as) com concepções variadas e uma inauguração em maio de 2014, ano letivo já em andamento, havia a necessidade de uma base teórica e pedagógica que pudesse orientar as práticas educativas dos (das) professores(as) da instituição.

---

<sup>2</sup> Professores da educação Infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no dia 23 de abril de 2018, fizeram uma passeata, em frente à Prefeitura da capital. Segundo informações, a manifestação foi motivada por unificação de carreira com Ensino Fundamental, reconhecimento, valorização, melhoria salarial, dentre outros. No dia 13 de junho do mesmo ano, a greve foi suspensa.

É importante ressaltar que, mesmo após passados mais de cinco anos, o processo de consolidação de uma identidade para a escola ainda é tema em reuniões, uma vez que não há consenso entre o corpo docente se a instituição tem ou não uma identidade.

Mesmo com a construção do Projeto Político Pedagógico, estas questões não foram sanadas e não se tem uma clareza sobre qual é ou deveria ser a linha pedagógica específica norteadora do trabalho docente na instituição. A grande diversidade entre os professores(as) mencionada faz com que existam docentes que trabalham numa linha mais aproximada da tradicional de ensino e os que trabalham num viés mais construtivista. E no meio de todo este conjunto de concepções havia o que e como se trabalhar nos projetos curriculares. Em meio a tais concepções construtivistas e tradicionais, a coordenação pedagógica vai tentando ordenar as propostas de ensino.

## 4.2. O TRABALHO COM OS PROJETOS DE ENSINO E O CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-PBH) acredita-se que a aprendizagem por meio da execução de projetos de ensino possibilita que a identidade e a cultura infantil podem fazer parte do currículo escolar. Pois, tal abordagem possibilita que, além de trabalhar com o currículo institucional orientado pela Proposições Curriculares da RME para a Educação Infantil de Belo Horizonte e pela Diretrizes Curriculares Nacionais, a EMEI trabalhe, também, com um currículo emergente, que se define a partir do interesse e da vivência das crianças.

Assim, esse capítulo busca descrever como a determinação dos projetos da instituição pesquisada e os documentos oficiais (nacionais e municipais) são recebidas e postas em prática na EME pesquisada. Buscamos compreender o protagonismo dos diversos sujeitos que dela fazem parte, mas, sobretudo, focamos nas mediações estabelecidas pelo coordenador pedagógico, quando ele se lança na tarefa de articular o planejamento da prática pedagógica, tendo que tomar decisões sobre os rumos do processo educativo na escola.

Nessa perspectiva, o currículo emerge da curiosidade das crianças, da demanda dos docentes e se concretiza por meio dos projetos elaborados pelos educadores da instituição. Para BARBOSA E HORN (2008, p.37) “uma que vai se

constituindo progressivamente, o currículo emergente é legitimado pelo registro do professor, precisando ser elaborado em ação, na relação entre novo e a tradição”.

Nesse sentido, o currículo vai sendo constituído na medida em que os conhecimentos são trabalhados nos projetos, o que proporciona pensar criticamente sobre a qualidade dos conteúdos que serão ensinados, na articulação entre o currículo e as Proposições Curriculares da RME para a Educação Infantil de Belo Horizonte e pelas DCNEIs. Segundo Sacristan:

A exigência de provocar a reconstrução, por parte dos alunos, de seus conhecimentos, modos de atuação, requer outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola. (SACRISTAN, 1998 p. 26)

Mais recentemente, destaca-se a discussão sobre currículo na educação infantil também na construção da BNCC, conforme já referido anteriormente. Na sua atual versão, objetivos de aprendizagem identificados como “direitos das crianças”, estão na proposição de que a criança participe junto aos adultos e de outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades como: escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017).

Uma questão essencial ao se pensar na inter-relação entre a elaboração e a execução de projetos de ensino e os currículos é quanto a utilização de diferentes linguagens. Tal preocupação, que se encontra presente desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 para com a educação básica em geral, é especificada enquanto uma demanda educacional na esfera da educação infantil pelas diretrizes nacionais e as proposições curriculares municipal de Belo Horizonte.

A concepção acerca da linguagem expressa em tais documentos valoriza a diversidade e multiplicidade dos gêneros linguísticos e textuais, entendidos não apenas como textos escritos, mas como um fenômeno interacional. No âmbito da educação infantil, o fato de as crianças ainda não serem alfabetizadas ou mesmo ainda não falarem, portanto, não significa que não utilizem linguagens próprias, não apenas específicas a sua faixa etária, mas que desde a mais tenra idade expressam o contexto nas quais estão inseridas e fazem parte (BRASIL.1997). É importante destacar, todavia, que no sentido da integralização da educação infantil com os anos

iniciais da educação básica, ainda que o foco da aprendizagem não deva estar estritamente voltado à alfabetização, partindo-se de uma perspectiva mais ampla do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita é possível e necessário fazer com as crianças tenham um contato profícuo com diferentes gêneros textuais que vão desde imagens aos primeiros contatos com as letras e os números (PORTO, 2009 ).

### 4.3. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EMEI

A organização do currículo está intrinsecamente ligada às práticas educativas da EMEI pesquisada, pois a maior parte destas práticas está direcionada em consonância com o projeto pedagógico que é desenvolvido durante o ano. Para a elaboração do planejamento curricular da EMEI pesquisada, o ponto de partida é a eleição de um tema institucional que será desenvolvido durante o ano letivo. Ao final de cada ano o coordenador entrega aos professores um formulário para que eles escrevam as sugestões para o tema institucional que será desenvolvido no próximo ano.

No primeiro dia que compõe o calendário escolar é realizada uma reunião pedagógica com a presença dos(as) professores(as), onde é feita a votação das sugestões e a eleição do tema para o projeto de ensino institucionalizado que será trabalhado durante todo o ano. Após a escolha do tema, cada turma é nomeada de acordo com esse tema e durante todo o período letivo são realizadas, diariamente, atividades interdisciplinares, inspiradas por tal tema norteador. No ano de 2019 os temas propostos foram músicas, pintores e escritores brasileiros e esse último foi o escolhido como o tema institucionalizado.

A escola possui uma programação fixa que engloba todas as turmas e que conta com dois grandes projetos de ensino institucionalizado que acontecem ao longo de cada ano letivo de forma permanente. Um dos projetos institucionalizado varia de acordo com o tema anual e busca definir uma temática sobre a qual são realizadas diversas práticas educativas e eventos da escola. O outro projeto aborda a questão da diversidade de povos que constituem nosso país atendendo à Lei 11.645/2008 que define a necessidade de se trabalhar a cultura afro-indígena.

O primeiro projeto citado foi nomeado, em 2019, de “Viagens Literárias”. Através do trecho abaixo e conforme anexo, é possível compreender um pouco melhor o desenvolvimento do projeto que está em curso na EMEI:

O Projeto Viagens Literárias (escritores brasileiros do público infantil) visa contribuir de forma significativa para a propagação e incentivo da leitura literária aos pequenos e pequenas e conseqüentemente aos seus familiares. A partir do mesmo, garantir experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem das crianças que aprendem a gostar de ler brincando e conseqüentemente se interessam pelo mundo das letras.

Essa atividade consiste na apresentação por parte das crianças, orientados pelos(as) professores(as), de poesias, teatros, jograis, músicas que, neste ano, conforme citado, teve como tema os Escritores Brasileiros. Estas apresentações acontecem durante as sextas-feiras do ano corrente, por isso recebe um subtema de “Sexta Legal”. A Sexta Legal tem como objetivo, conforme documento em anexo, “estimular a formação do leitor literário na faixa etária de dois a seis anos, tendo como meta desvendar o mundo da escrita e das experiências com personagens interessantes”. Outro objetivo seria fomentar o interesse pela leitura e o hábito de ler; ampliação da leitura por diferentes gêneros e maior participação das turmas nas atividades promovidas pela sala de leitura. A Sexta Legal alcança o campo de experiência Eu, nós e o outro, do seguimento da Educação Infantil da BNCC, já que:

Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com os outros grupos sociais e culturas, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas.” (BRASIL, p. 40).

Para desenvolver este trabalho, as professoras organizam uma apresentação com as crianças. Essa apresentação é feita para todos os alunos, professores e familiares das crianças da turma, em dias pré-estabelecidos anteriormente.

O segundo projeto, denominado “Mostra Afro-indígena”, trabalha sobre a diversidade de povos africanos e indígenas é desenvolvido ao longo do ano e geralmente culmina com uma Mostra da Diversidade que acontece no segundo semestre do ano letivo.

No entanto, durante a pesquisa, verificou-se que o projeto, mesmo faltando um mês para sua culminância, não estava ainda disponível para consulta e as

orientações para que o projeto aconteça são fornecidas oralmente para as professoras da escola através da coordenação.

Outro momento coletivo anual é a Semana da Educação Infantil, instituída pela Prefeitura de Belo Horizonte, e que ocorre todo mês de agosto. Nessa semana, são propostas atividades lúdicas para as crianças. Para este projeto, a escola conta com um cronograma, constando os dias, a programação e horários do evento. No entanto, não conta com um documento escrito que corresponda com as normas da BNCC ou outro documento equivalente.

A instituição também realiza a Festa da Família que ocorre em maio e a Festa Julina, que acontece no mês de julho. A Festa da Família oferece apresentações das crianças e mostra de trabalhos. Conforme o projeto institucionalizado, tem o objetivo “resgatar momentos vividos em família; promover integração entre escola e família; ressaltar a importância do respeito e afetividade entre membros familiares; conhecer diferentes composições familiares”.

Este projeto “A Festa da Família” condiz com pensamento de Sacristan (1998) no que se refere ao planejamento, às intenções e finalidades propostas:

Desde as explicações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elabora o próprio currículo. Algo que compete aos professores/as, mas não apenas elas, nem tampouco em primeiro lugar, dadas as condições do funcionamento dos sistemas educativos. (SACRISTAN, 1998, p. 197).

Na Festa Julina, a escola procura trabalhar a questão cultural, sem abordar aspectos religiosos, privilegiando músicas de artistas brasileiros e a decoração feita pelos alunos. Contudo, o projeto não encontra registro formal, sendo apenas discutido e analisado de maneira oral e a incumbência de realizá-lo transcorre com as ideias do(a) professor (a)/aluno(a) de cada turma.

Momentos coletivos não programados ocorrem nos momentos de entrada e saída dos alunos, no encontro de turmas no parquinho, no refeitório ou na sala multiuso e também no hall da escola em rodas de músicas.

Segundo Sacristan:

Se por currículo entendemos a complexa trama de experiências que o aluno/a obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deve observar não apenas a atividade de ensino dos professores/as, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos: relações sociais na aula e na escola, uso de

textos escolares, efeitos derivados das práticas de avaliação, etc. (SACRISTAN, 1998 p. 202).

Estes momentos, apesar de não estarem programados, são importantes para a interação, o convívio e a socialização de todos os(as) alunos(as) e funcionários(as).

No que se refere aos projetos trabalhados ao longo do ano, após a observação e análise de todos os projetos, percebe-se que, a ausência de um projeto escrito faz com que cada professor/professora trabalhe os temas em questão de acordo com suas concepções ideológicas, o que não confere unidade, transparência e credibilidade aos resultados obtidos. “A utilidade do plano está em nos ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados”. (SACRISTAN, 1998, p. 203, 1998)

Os projetos de ensino institucionalizados apresentam-se como diretrizes, com ideias amplas, por tanto, cada professor(a) deve formular seu projeto de acordo com a realidade de sua turma. No entanto, isso abre brechas para que cada profissional conceba o trabalho de acordo com seus ideais pedagógicos, não havendo, portanto, uma tessitura pedagógica na instituição. A Base Nacional Comum Curricular explicita que o currículo deve ser formulado pelas secretarias de educação com base nas proposições do documento. Uma vez que não temos ainda na Prefeitura de Belo Horizonte um documento que traga essa formulação, baseado na BNCC, utilizamos as Proposições Curriculares para a Educação Infantil. As Proposições são o documento oficial que rege a Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte. Sacristan (1998) aponta que:

O plano deve observar não apenas a atividade de ensino dos professores/as, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos: relações sociais na aula e na escola, uso de textos escolares, efeitos derivados das práticas de avaliação. (SACRISTAN, 1998, p. 202).

Dessa forma, é necessário que os projetos tenham delimitado em seu escopo todas as nuances necessárias para a sua formulação e execução, de modo que todos os envolvidos(as) estejam dentro da mesma concepção, envolvendo não só as concepções pedagógicas, mas também concepções humanas e estruturais. “Portanto, considera-se currículo todos os aspectos relacionados ao efetivo processo

de humanização deste sujeito que está sendo iniciado nas vivências próprias de sua sociedade”. (Proposições Curriculares para a Educação Infantil 2016 p. 90).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplam:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas em um todo: em tempo, espaço, nas relações com as crianças, levando-se em conta a comunidade em que a instituição e a criança estão inseridas, ou seja, partindo das suas experiências vividas, selecionando conteúdos que ampliem sua bagagem cultural para uma melhor formação humana.

Os registros obtidos por meio da leitura dos projetos e de informações referentes à organização da vida escolar, foram contrastados aos preceitos normativos institucionais acerca do currículo e a uma revisão bibliográfica específica sobre esse tema. Essa abordagem foi definida tendo em vista confrontar as dimensões, teórica e prática. Sem a pretensão de realizar um julgamento sumário das experiências pedagógicas desenvolvidas na escola em questão quanto à integralização dos projetos no currículo escolar, buscamos evidenciar, sobretudo, as possibilidades inerentes a tal perspectiva.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados nos permitem afirmar que o trabalho com projetos de ensino pode contribuir de maneira decisiva na construção curricular na modalidade da educação infantil. Em que pese às dificuldades de integrar o desenvolvimento de projetos na construção cotidiana do currículo escolar, a experiência analisada nos permite perceber vários aspectos positivos para o processo de formação humana das crianças, para um maior envolvimento da comunidade, particularmente os pais, com a escola e na própria integração entre o corpo discente e administrativo da instituição.

Dada a natureza dos projetos, pode-se inferir que eles demandam o envolvimento efetivo dos professores com as temáticas apresentadas como eixo dos projetos, o que pode ser favorecido na medida em que os professores participam ativamente das decisões sobre os temas e as formas de concretização das propostas pedagógicas. No entanto, é perceptível que a integração almejada entre os projetos e os currículos ainda é relativamente frágil. Tal debilidade pode ser constatada, por exemplo, na falta de formalização que faz com que muitas atividades desenvolvidas não partam, efetivamente, de um planejamento abrangente, acabando por prevalecer em cada sala de aula as perspectivas pedagógicas ou mesmo o saber intuitivo ou tácito de cada professor(a).

Outro ponto relevante é quanto à valorização da identidade cultural da comunidade escolar, questão apresentada como uma demanda não apenas para a integração entre os alunos e pais, mas entre os próprios professores. Atividades como o projeto em curso que valoriza autores clássicos da literatura nacional e o projeto que anualmente resgata elementos da cultura africana e indígena demonstram não apenas o empenho da coordenação pedagógica em criar um ambiente inclusivo na escola como, sobretudo, a busca pelo fortalecimento de uma identidade escolar assentada nos princípios do respeito às diferenças e na valorização da cultura nacional.

Tais elementos demonstram a existência e a importância de um currículo organizado por meio de projetos de ensino. Na EMEI em questão, em que pese dificuldades de articulação entre os pares como a relativamente baixa participação do corpo docente no acompanhamento, avaliação e planejamento contínuos dos projetos, é possível afirmar que o próprio fato de existirem atividades permanentes orientadas a partir dos projetos possibilita a criação de certa “tradição”, por meio da qual o trabalho coletivo entre os professores e as dimensões afetivas, emocionais, sociais e culturais envolvidas no processo educativo é valorizado.

No entanto, algumas questões ainda se apresentam como pontos críticos. A mais evidente diz respeito à baixa sistematização da experiência, o que denota a persistência de uma concepção pragmática da educação. A inexistência, por exemplo, de documentos que fundamentem a realização dos projetos relacionando-os aos preceitos normativos curriculares, expressa de maneira evidente que, apesar dos projetos desenvolvidos estarem em conformidade com as diretrizes para a educação infantil, não é possível afirmar até que ponto os professores têm conhecimento sobre tais orientações, o que implica afirmar a existência de uma lacuna na esfera do planejamento.

A experiência do desenvolvimento da regulamentação da educação infantil na esfera nacional e municipal é ainda recente e implica em desafios, particularmente para os coordenadores das instituições escolares. A questão essencial que a pesquisa apresenta é como o trabalho com projetos pode contribuir para a construção de um currículo voltado à formação humana na modalidade da educação infantil. Dentre tais desafios destaca-se a construção de currículos que atendam as especificidades das crianças na faixa etária da primeira infância.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia** Dissertação, (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora. 2004.

BARBOSA, Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n.17, p. 75-92, jan/jun. 2013. BRASIL. Resolução CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília: MEC/CNE, 2005.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8679 de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências**. Prefeitura de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 11 de nov. de 2003. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03-belo-horizonte-mg>>. Acesso em: 15 de ago. 2019.

BELO HORIZONTE. Secretária Municipal da Coordenação de Política Social. Secretária Municipal de Educação. **Subsídios para o projeto político pedagógico da educação infantil.** Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, jul. 2001.

BELO HORIZONTE. Resolução nº 1 de novembro de 2000. **Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.** *Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte*, Belo Horizonte, 07 nov. 2000. Disponível em: < [www.sinepe-mg.org.br/downloads\\_restrito.php?...01-2000...](http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?...01-2000...)>. Acesso em: 22 de set. 2019.

BELO HORIZONTE. **Desafios da Formação. Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: SMED, 2011. Disponível em: Acesso em: 01 jul. 2019.

BELO HORIZONTE. **Documento Referência para Subsidiar a Elaboração do Regimento Escolar das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: PBH, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2002.

COSTA, E. F.de N. da. **Entre angústias, dilemas e realizações: constituindo-se coordenador pedagógico.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DIAS, R. E. & LÓPEZ, S. B. **Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares.** Currículo sem Fronteiras. v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006 pp. 53-66. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 18 set. 2019.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. (1974). **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.** (12ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepção de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In. KRAMER, Sonia (Org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

ONOFRE, Joelson Alves Onofre. **Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antiracista.** Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 4, n. 4 p. 103-122 jan./jun. 2008.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011, p. 231-232

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino/** J. Gimeno Sacristan e A. L. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.ed. – ArtMed, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: \_\_\_\_\_.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. G.(org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais componentes da proposta pedagógica.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os estudos da criança e seu programa epistemológico. In. TEODORA ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

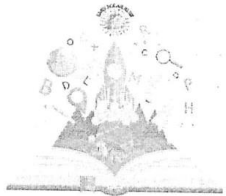
SAVIANI, Demerval: A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função á profissão pela mediação da idéia. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5ª Ed São Paulo: Cortez, 2006.

SINDREDE-BH – **Boletim Especial de Educação Infantil**. Belo Horizonte: 16 de junho de 2018. <<http://redebh.com.br/apos-mais-de-50-dias-de-greve>. Acesso em : 11 de dez. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Projeto Viagens Literárias

APRESENTAÇÃO	
<p><b>NOME DO PROJETO:</b>VIAGENS LITERARIAS  <b>SUBTEMA:</b>ESCRITORES BRASILEIROS DO PUBLICO INFANTIL  <b>PERÍODO:</b>TODO O ANO LETIVO DE 2019  <b>Nº DE PESSOAS ATENDIDAS:</b>360 CRIANÇAS  <b>TURMAS:</b> 1 ANO A 5 ANOS.  <b>TURNO:</b> MANHÃ E TARDE</p>	

**JUSTIFICATIVA:**O Projeto viagens literárias (escritores brasileiros do público infantil) visa contribuir de forma significativa para a propagação e incentivo da leitura literária aos pequenos e pequenas e conseqüentemente aos seus familiares. A partir do mesmo, garantir experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem das crianças que aprendem a gostar de ler brincando e conseqüentemente se interessam pelo mundo das letras..

Justifica-se para a realização deste projeto, a necessidade de propor atividades lúdicas, as quais possibilitam a interação através da música e de suas variações, artes, fantoches, histórias, dramatizações, musicais

*"A presença do Movimento na Educação Infantil está intimamente ligada à ideia de que o ato motor se faz presente nas funções expressivas, instrumentais ou de sustentação às posturas e os gestos da criança."*  
 (Henri Wallon)

**OBJETIVO GERAL:** Promover a formação de leitores tendo como instrumento a ludicidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**Desenvolver com criatividade a competência da leitura, a expressão oral, corporal e escrita.

Estimular a formação do leitor literário na faixa etária de 1 ano a 5 anos e 9 meses tendo como meta desvendar o mundo da leitura e escrita e das experiências com personagens interessantes,

Desenvolver a imaginação e criatividade.

Incentivar a leitura por prazer em crianças e educadores.

### DESENVOLVIMENTO

- Organização de cantinhos de leitura nas salas. Definir com a professora do contraturno onde será projetado esse cantinho. Use sua imaginação! Vale colocar cortininhas, tendas, almofadas, varais literários e as próprias estantes das salas! Vamos deixar o ambiente bem agradável para esse momento tão importante que é o momento da leitura.
- Planeje esse momento: Faça a leitura anteriormente. Utilize recursos para a contação de história: fantasias, fantoches, ou outros que julgar adequados... (enriqueça ao máximo esse momento). Registre.
- Exponha nos murais!
- **SEXTA LEGAL!**No ano de 2019, cada turma da nossa EMEI recebeu o nome de um escritor brasileiro. E uma obra deste escritor será escolhida para a apresentação de um musical, dramatização, declamação de poesia ou outros pela turma.
- A apresentação será planejada pelas professoras e desenvolvida pelos alunos uma sexta-feira no mês, haverá a apresentação de uma turma para a família.

**CULMINÂNCIA:** Acontecerá durante todo o ano letivo apresentações de um musical, dramatização, declamação de poesia ou outros pela turma. A sexta-legal não acontece como culminancia e sim mais uma atividade realizada dentro do nosso projeto institucional.

**RECURSOS:** Aquisição de materialidade específica para realização do projeto.(segue lista em anexo)

**AValiação:** Através de registros, participação e interesse do aluno.

Belo Horizonte,07 junho de 2019

## ANEXO 2 – Projeto Festa da Família

APRESENTAÇÃO
<p>NOME DO PROJETO: <b>FESTA DA FAMÍLIA</b>            SUBTEMA: <b>GENTILEZA É UM ATO DE AMOR!</b>            PERÍODO: MÊS DE MAIO            Nº DE PESSOAS ATENDIDAS: 1.460 ( SENDO 1100 FAMILIARES E 360 CRIANÇAS-ALUNOS)            TURMAS: ALUNOS DAS TURMAS DE 1 ANO A 5 ANOS E FAMILIARES            TURNO: MANHÃ E TARDE            RECURSOS NECESSÁRIOS: BRINQUEDOS INFLÁVEIS, IMPRESSÃO DE CONVITES, ENVELOPES COLORIDOS.            TROPEIRO : 11 KG DE PAIO, 11KG DE BACON, 27 KG DE FEIJÃO, 5 KG DE CEBOLA, 11 KG DE FARINHA DE MANDIOCA, DESCARTÁVEIS.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resgatar momentos vividos em família.</li> <li>➤ Promover a integração entre escola e família.</li> <li>➤ Promover o "Dia da família" na escola.</li> <li>➤ Ressaltar a importância do respeito e afetividade entre os membros familiares.</li> <li>➤ Conhecer as diferentes composições familiares.</li> </ul>
<p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecer a história da família através de entrevistas, conversas e documentos.</li> <li>➤ Árvore genealógica.</li> <li>➤ Fotografias.</li> <li>➤ Mural com palavras sobre a convivência familiar.</li> <li>➤ Desenho dos momentos felizes em família.</li> <li>➤ Ensaio da música "É preciso saber viver". Coral das crianças no dia da festa.</li> <li>➤ Músicas sobre família.</li> <li>➤ Confeccionar brinquedos do tempo dos avós.</li> <li>➤ Confeccionar livros de receitas preparadas pela mamãe.</li> <li>➤ Sugestão: O grande e maravilhoso livro das Famílias – Mary Hoffman e Ros Asquith - Comentários sobre a história e os diferentes tipos de famílias, registro da história através de desenho.</li> <li>➤ Desenhar a própria família.</li> </ul>
<p>CULMINÂNCIA: Local: EMEI Solar Rubi Horário: 08:00 as 12:00 Data: 25/05/2019            Festa com todas as famílias. Gentileza é um ato de amor. Com brinquedos e brincadeiras, Feijão tropeiro para comunidade, apreciação dos murais feitos pelas crianças e apresentação das turmas para as famílias</p>
<p>AValiação: Através de registros, participação e interesse do aluno.</p>

Belo Horizonte, 22 de Abril de 2019