



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FERRAMENTA PARA A
INCLUSÃO?**

Belo Horizonte

2016

LUÉCIA SILVA FREITAS

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FERRAMENTA PARA A
INCLUSÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, sob orientação da Professora Ma. Beatriz Lopes Falcão.

Belo Horizonte

2016

Luécia Silva Freitas

Projeto Político Pedagógico: Ferramenta para a inclusão?

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em XX de abril de 2016 como requisito necessário para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, aprovado pela Banca Examinadora, constituída pelos seguintes educadores:

Prof. Nome completo do Professor – Avaliador

Profa. Ma. Beatriz Lopes Falcão – Orientadora

Luécia Silva Freitas - Cursista

Belo Horizonte

2016

Dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou e incentivou nos estudos acadêmicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida.

A minha mãe e minhas filhas pelo incondicional apoio em tudo o que faço.

Aos professores pelo ensinamento constante.

A Profa. Beatriz Lopes Falcão pela competência, paciência e carinho durante esse processo de criação.

“Somos diferentes, o que nos iguala é a diversidade.”

Maria de Fátima Oliveira Almeida

RESUMO

A pesquisa buscou conhecer o projeto político pedagógico como ferramenta de mudança, transformadora do processo educativo, argumentando que nesse projeto a escola expõe sua alma, apresenta seus aspectos positivos, suas metas e objetivos e trata suas necessidades a partir de diagnósticos precisos e profundos. A partir da busca de uma escola voltada para todos, onde é importante que cada aluno seja entendido e visto como único dentro do processo escolar, foi questionado se o PPP pode ser usado como ferramenta de gestão dentro da premissa inclusiva. Esbarrou-se em questões práticas, como a dificuldade em se expor objetivamente a realidade escolar no PPP e traçar planos e metas nesse mesmo documento. Assim, concluiu-se que o projeto deve ser repensado, revisto e atualizado durante todo o ano letivo para que a cada situação apontada possam existir estudos e viabilizadas soluções para que as ações transformadoras ocorram, permitindo o acesso a uma educação de qualidade. A inclusão, para acontecer de fato, necessita perder seu caráter documental e passar a existir dentro dos bancos escolares, onde cada diversidade seja encarada como um desafio a ser enfrentado com persistência, amor e dedicação. Considerou-se que o PPP é uma excelente ferramenta, podendo ser usada dentro dessa prática inclusiva e que para isso deve ser criado pensando na escola, em seus alunos, sua comunidade, sua realidade.

Palavras-chave: Inclusão. Projeto Político-Pedagógico. Qualidade. Educação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	A INFANCIA: o ser criança	10
2.1	A educação Infantil	13
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
3.1	O Projeto Político-Pedagógico	25
4	ANÁLISE DOS DADOS	28
4.1	Informações sobre a clientela	28
4.2	Diagnóstico sobre aprendizagem	30
4.3	Informações sobre a inclusão	31
4.4	Análise Global	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
	ANEXO	39

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro adota atualmente um tipo de escola que deve acolher todos os alunos e possuir meios e recursos adequados, oferecendo apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem.

A educação inclusiva visa a transformação de um ambiente que seja adequado para todos, favorecendo a diversidade e considerando que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. Porém, há necessidades que exigem o uso contínuo de recursos e apoio especializados.

A educação dentro da perspectiva da diversidade deve ser orientada para garantir o pleno desenvolvimento e fortalecimento da personalidade, proporcionando o direito a todos de uma vida crítica, cidadã (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional da Educação (2014) definiu metas para que a escola seja voltada para todos, sem distinção e com o respeito a diversidade, onde as necessidades especiais não mais serão vistas como problemas.

Para isso, é indispensável a participação consciente e responsável de todos: professores, gestores, familiares, comunidade, além da mudança cultural que envolve o sistema educacional. Uma escola para todos é a que respeita as características de cada aluno, oferecendo ferramentas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades de cada aluno, além de favorecer o convívio social, a harmonia e o respeito às diferenças, sejam elas quais forem.

Essa participação ocorre de forma democrática e satisfatória quando todos passam a construir e a formar as ideias e objetivos de trabalho. Portanto, a construção do projeto político pedagógico é tão importante nesse momento, pois ela se torna a ferramenta de mudança da escola inclusiva.

Ao enfatizar o projeto político pedagógico como ferramenta de mudança, a pesquisa questiona como usar essa ferramenta para impulsionar as transformações culturais e estruturais que a escola inclusiva tanto necessita?

Como definição, o projeto político pedagógico da escola tem sua alma, seus anseios, necessidades e a busca pelo atendimento com qualidade. Ao fazê-lo dentro da

perspectiva de uma escola inclusiva, todas as modificações necessárias podem ser avaliadas e colocadas em prática (VEIGA, 2002).

Assim, objetiva-se conhecer a importância do projeto político-pedagógico dentro da perspectiva de uma escola inclusiva, e as melhores técnicas para sua montagem dentro desse parâmetro democrático e qualitativo. Para isso, a pesquisa visa identificar no PPP apresentado de uma escola infantil municipal as características importantes para o fortalecimento educacional e também apontar alguns pontos fracos que podem atrapalhar o processo democrático de construção da inclusão.

2 A INFÂNCIA: O ser criança

A história da criança revela que a noção de infância que utilizamos na contemporaneidade do sujeito de atenção e cuidados só se consolida no século XVIII e que a noção de sujeito de direitos só se consolida no século XX, mais especificamente com o advento da Declaração dos Direitos da Criança em 1959 e posteriormente referendada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. Vemos assim que a criança e infância são duas faces de uma moeda que têm significados diferentes. A primeira (criança) refere-se à dinâmica do desenvolvimento individual, mas a segunda (infância) diz respeito à dinâmica do desenvolvimento social (PILOTTI, 1995). Criança todos foram, mas a infância nem todos a vivenciaram.

Embora analisar a história passada com as referências do contexto histórico atual seja considerado antiquado, não podemos desconsiderar que a história da infância no mundo revela a situação de barbárie de que foram vítimas e que ainda essas situações propagam-se até hoje como – trabalho precoce, violência sexual, drogas, tráfico, situação de rua, abrigo, institucionalização, falta de moradia, escola e políticas públicas.

Todavia, apesar de uma análise histórica revelar tais aspectos, não se pode desconsiderar a relevância que determinados contextos tem para a história da infância, principalmente se considerar enquanto marco de uma luta em defesa dos direitos de crianças e adolescentes a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), ambos são marcos históricos que devem ser conteúdos de reflexões para análise do que se avançou e como traçar as próximas batalhas.

A infância como construção histórica, social, política, econômica e cultural, tem a cada tempo e espaço transformado o viver de cada criança. A partir destes estudos e pesquisas na área da infância, constata-se a importância da cultura infantil e os saberes das crianças, tendo como foco principal a construção da mesma e o reconhecimento da criança como ator social de sua própria história, implicando reconhecer suas diferenças e características, favorecendo a vivência de uma infância com tratamento adequado, levando-se em conta suas condições reais de vida, sua origem social e sua cultural (LAJOLO, 1997).

Já não se fala mais em infância, mas em infâncias, pois não há como homogeneizar um conceito tão amplo e repleto de significados, tendo uma infinidade de olhares sobre a infância, transitando de forma interdisciplinar por diferentes áreas do conhecimento (LAJOLO, 1997).

Para poder entender como a infância vem se construindo em cada tempo e espaço é necessário que a escola de Educação Infantil esteja se construindo também para cuidar e educar a criança desse tempo, em que a infância já não é como a de antigamente, nem a que se espera que seja no futuro, mas é compromisso da escola propor vivências metodológicas e pedagógicas que possibilitem a criança desse tempo construir uma infância a partir de seus interesses e necessidades (IRGANG & LIMA, 2008, p. 05).

Nesse contexto, ao propor uma reflexão acerca das diferentes significações atribuídas às infâncias características de nossa sociedade e também o repensar sobre as condições educacionais proporcionais à criança no decorrer da história de nosso país, podemos contribuir para que a comunidade escolar tome consciência de um assunto tão importante e que redirecione suas práticas pedagógicas para o reconhecimento da criança como sujeito de práticas sociais.

Neste âmbito, abrem-se possibilidades da necessidade de construção de conhecimentos no que se referem às infâncias que existem no mundo atual, suas culturas, seus conhecimentos, suas singularidades, seus perfis no espaço da escola e também fora dela.

No século XVII, a história sinaliza a percepção das crianças como pessoas diferentes dos adultos e o surgimento da infância como categoria social, nos levando à pesquisa de Philippe Ariés (1986), considerada um marco da história da criança, se consagrando como referência a diversas pesquisas.

A tese deste autor pressupõe a ausência do sentimento de infância na Idade Média, demonstrando como, nessa época, “a criança mal adquiria desembaraço físico era logo misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos”(ARIÈS, 1986, p.10).

O conceito de infância não é algo inerente à humanidade desde o início dos tempos, sendo construído ao longo dos tempos e das épocas.

Ghiraldelli Júnior (2006, p.17) afirma que “[...] criança sempre existiu, mas o conceito de infância não [...]”, ou seja, as crianças sempre estiveram presentes na vida

familiar, mas não eram vistas como seres que tem suas próprias características e necessidades, ao contrário, eram vistas como adultos em miniatura.

Segundo o mesmo autor, a vida das crianças a partir do século XV começa a mudar, pois um sentimento capaz de gerar o cuidado surgiu, buscando o 'cultivo' da criança. Nesta perspectiva, as escolas passam a ser pensadas como lugar privilegiado para isso e o professor o responsável em garantir o cuidado das crianças.

A escola naquela época, então, foi vista como um lugar onde a infância, tida apenas como um período ou fase da vida das crianças pudesse ocorrer como se devesse somente 'cuidar' sem efeito algum na vida das crianças.

Ghiraldelli Júnior (2006, p.18) ainda aponta duas configurações de infância que determinam as características dos professores e do ambiente escolar. Na primeira concepção, que teve origem por volta do século XVII, a infância foi vista como uma fase negativa que devia passar logo. Cabia à escola contribuir para que isso acontecesse de forma rápida de modo a criança tornar-se logo um adulto.

O professor era um disciplinador no sentido mais pleno da palavra, visto que sua função era 'podar' as atitudes infantis de rebeldia. Numa segunda concepção, datada provavelmente no século XVIII, a infância foi vista como uma fase positiva a ser prolongada na escola por causa da boa índole inerente às crianças. Nesta, o professor é visto como um companheiro (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

A tradição cristã despertou o direito à vida, acima de qualquer outra coisa, mostrando que as crianças não poderiam ser descartadas com facilidade.

Mas é a partir do século XVII que surge um sentimento pela infância, no sentido de que ela se torna o centro das atenções e a família passa a se organizar em torno dela. Sem dúvida, muitos de nós já ouvimos falar de pais que abrem mão de coisas importantes pra si em prol dos filhos (ARIÈS, 1986).

Atualmente a infância é vista como um período com suas próprias especificidades, o que significa que são sujeitos que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. A criança é reconhecida como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.

A história da educação está diretamente ligada à construção do conceito de infância que se desenvolveu no decorrer dos tempos. Nunca se estudou tanto a

infância. Nunca se deu tanta atenção aos estudos da criança. Hoje, há uma preocupação acentuada em se cuidar das crianças como seres merecedores de proteção, de educação, de carinho e afeto.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96 dispõe sobre a educação para as crianças sistematizando a educação formal, proclamando que a educação infantil é direito das crianças de zero a seis anos e dever da família e do Estado, reconhecendo a necessidade de um espaço adequado para a infância acontecer, como será analisado no decorrer deste trabalho.

A maneira como a infância é vista atualmente é mostrado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que vem afirmar que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. [...] as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar (BRASIL, 1998, p.21).

Constituindo, dessa forma, o maior desafio da educação infantil e da comunidade escolar – compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo. “Embora os conhecimentos possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças” (BRASIL, 1998, p.22).

2.1 A educação Infantil

A criança de zero a seis anos passa a ser valorizada a partir da Constituição Federal de 1988, quando o Estado passou a priorizá-la e percebê-la como agente de direitos e deveres que necessita de cuidados e atenção para se desenvolver plenamente.

Obviamente que a família ainda é a principal responsável pelo cuidado e educação das crianças, entretanto, quando elas podem frequentar a escola facilita bastante o processo de socialização a partir do convívio com a diversidade cultural e social brasileira.

A educação infantil deve ter um caráter eminentemente pedagógico, deixando de lado o caráter assistencialista, principalmente nas instituições devidamente regulamentadas. As mães passaram a precisar de um local para deixar suas crianças a partir da Revolução Industrial que levou a população às fábricas e com isso a família teve que ser reestruturada.

Estima-se que esse período trouxe uma das mais representativas crises das famílias, pois a maioria dos cidadãos saiu dos campos e foi para as atividades industriais, sacrificando inclusive as crianças que já podiam ser úteis nas máquinas. Com isso, as mulheres que não conseguiam emprego nas fábricas, ficavam cuidando das crianças menores, causando danos irreversíveis tanto na formação moral quanto social dessas crianças, que conforme enfatiza Rizzo:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca higiene e comida, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (2003, p. 31)

Nesse período, as crianças ficaram desprovidas de cuidados e passaram a sofrer maus tratos e até a ficarem perambulando pelas ruas da cidade. Com isso surgiram as instituições informais que, por caridade, retiravam essas crianças das ruas e as protegiam durante o período em que as mães estavam nas fábricas. Assim, as instituições foram se desenvolvendo e melhorando na prática de cuidado que tinham em relação às crianças, proporcionando inclusive atendimento pedagógico.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JR, 2001, p.26).

Entretanto no Brasil esta busca pela instituição educacional na primeira infância ocorre apenas a partir do século XX e apresenta um caráter totalmente assistencialista para melhorar as condições de vida de crianças que ficaram expostas a todo tipo de

situação e maus tratos. Essas instituições tratavam as crianças apenas para minimizar questões de saúde pública pois, conforme afirma Rizzo (2003, p. 37) elas eram vistas como “objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano.”

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas (KUHLMANN JR., 1998, p. 88).

Assim, as instituições que foram surgindo para cuidar de crianças na educação infantil, ocorreram para auxiliar o Estado em seu papel paternalista e assistencialista ao investir no atendimento de crianças carentes, mudando ou melhorando a realidade dessas crianças. Kramer (1995, p. 30) observa que: “Considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos”. E complementa:

A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p.30).

Mais recentemente, a Constituição Federal de 1988 garantiu os direitos das crianças de terem educação e formação desde o nascimento, retirando-as das questões puramente assistencialistas. Outra importante conquista para a educação infantil é o Estatuto da Criança e Adolescente que, segundo Ferreira (2000, p.184) “inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos, e serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança”.

A criança necessita de cuidado, proteção, amor e muito carinho. Precisa aprender a ter limites e essas limitações são fundamentais para o seu desenvolvimento

saudável. A escola deve auxiliar os pais e/ou responsável na formação moral da criança é claro, entretanto, o papel principal de direcionamento ético e moral deve vir da família. Infelizmente a família acaba repassando essa responsabilidade aos educadores, confundindo papéis e dessa forma criando situações de indisciplina e negação quando o correto seria família e escola trabalharem juntos para que a criança tenha autonomia sobre seus atos, futuramente.

Educar e cuidar faz parte do mesmo processo de integração, onde as instituições de educação infantil se espelham atualmente. Para os Referenciais Curriculares Nacionais educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação pessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23)

As escolas de educação infantil buscam enfatizar a valorização da criança e sua formação como sujeito de direitos além de permitir que o educador possa intercalar situações de cuidado e educação para que aconteça o desenvolvimento de forma completa. Entretanto, é preciso que o Estado invista mais recursos financeiros para que as escolas de educação infantil possam reduzir seus problemas com crianças carentes e aprenda a lidar com as divergências, uma vez que a educação infantil não é mais premissa de carência financeira e social. A Política Nacional de Educação Infantil estabeleceu como metas para a educação infantil:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adequem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças

participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p. 26).

É necessário considerar que aplicações e investimentos devem acontecer na educação para melhorar a qualidade do ensino e o controle dos recursos destinados. Investir em educação é um direito garantido na Lei maior do Brasil, sobretudo a educação básica que deve ser obrigatória, gratuita e de qualidade, oferecendo a todos o direito de crescimento profissional social e emocional.

Percebe-se que quanto mais se investe em educação, fornecendo condições para as pessoas adquirirem mais conhecimentos, maior é o desenvolvimento da sociedade, que se reflete em qualidade de vida. Em contrapartida, quanto menos se investe em educação, maiores os riscos de uma sociedade corrompida, que vai cada vez mais onerar o Estado com gastos em saúde, segurança pública e patrimonial.

O Estado, quando investe na educação básica, e inicia desde à educação infantil, o retorno com essas crianças será grande em prol de uma sociedade mais humana e justa, pois o desenvolvimento tanto cognitivo quanto moral ocorre ainda na primeira infância, devendo o Estado primar pela educação infantil.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é direcionada às pessoas com alguma deficiência ou necessidade especial, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 58, deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, como dever constitucional do Estado e tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Há, também, a Declaração de Salamanca, que constitui um aporte evidente e inequívoco à educação inclusiva, reforçando as ideias já expressas em vários documentos, ao declarar que:

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p.1).

Esta Declaração proclama ainda que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.1).

Portanto, as escolas regulares devem adaptar-se para o trabalho pedagógico com pessoas com necessidades especiais e inclusive na educação infantil. A educação para todos deve ser uma forma de unir a pluralidade e a diversidade de forma a permitir o desenvolvimento de todos, a partir de ações diferenciadas, quando necessário.

A educação é o encontro com a formação social e cultural, unindo a igualdade, diversidade e liberdade. Entender que a diferença faz parte da educação e, conseqüentemente da realidade de todos é fundamental para a construção de uma sociedade mais humana e justa. A escola é a instituição que deve garantir aos alunos esses direitos, para que eles possam conhecer as diferenças e aprender a lidar com elas. A prática escolar deve ser adaptada e renovada, dando ênfase aos interesses e necessidades de todos os alunos.

Os indivíduos com deficiências, vistos como 'doentes' e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (BRASIL, 2001, p.19).

É importante lembrar que educação especial é diferente da educação inclusiva. A educação inclusiva traz a tona discussões sobre o ambiente escolar e a importância que ele tem para a socialização, pois conforme enfatiza Haddad (2008, p.5), "o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado".

Ao evidenciar a educação inclusiva, percebe-se que todos ganham, criam mais oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e respeito mútuo. Nesse convívio, todos os alunos adquirem novas habilidades a partir da troca de experiências.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.20).

Assim, é preciso que se conheça sobre essas necessidades especiais para melhorar e adaptar os mecanismos pedagógicos para lidar com as diferentes formas de

deficiência, para garantir aos alunos autonomia, qualidade no desempenho, um melhor domínio de suas competências e uma maior participação social.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (UNESCO, 1994, p.3).

Como o objetivo da inclusão é garantir o acesso de todas as pessoas em todos os níveis ofertados pela escola e impedir o isolamento destes indivíduos, como era praticado há algum tempo atrás, é fundamental que haja mudanças nas escolas e no sistema educacional como um todo, pois incluir vai além de adaptar a estrutura física do prédio escolar e capacitar os professores, incluir é possibilitar ao deficiente uma escolarização mais próxima possível da ofertada aos demais alunos. Para se obter êxito com a inclusão, tanto no âmbito educacional como em outras áreas afins, é imprescindível que haja uma cooperação no esforço coletivo de todos, num diálogo em busca de respeito, da liberdade e da igualdade.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, a legislação tem apresentado inovações, para que as mudanças institucionais ocorram. O Plano Nacional de Educação tem como diretrizes em seu art. 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Esse Plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Nessas metas há uma divisão em quatro blocos onde o primeiro são metas que garantam o direito à educação básica de qualidade, garantindo o acesso à escola, a universalização do ensino e a ampliação das oportunidades. A meta quatro, diz respeito à universalização da escola para todos os alunos, incluindo os que possuem necessidades especiais:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

Percebe-se que a universalização para pessoas com deficiências, garante a eles toda a participação no ambiente escolar, afiançando o atendimento escolar especializado que já estava previsto na Constituição Federal e no Decreto 7.611/2011 que trata exclusivamente da educação especial e do atendimento educacional especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, deve-se assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Estratégia 4.3); e promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida (Estratégia 4.12) (BRASIL, 2014, p.24).

Ao buscar a universalização da educação, entende-se que o objetivo é garantir a todos os alunos sua entrada nas instituições públicas de ensino, tendo todo o atendimento escolar necessário que permita seu desenvolvimento, assegurando-lhe

uma formação suficiente para o exercício da cidadania e que ele tenha meios para dar continuidade aos estudos e competir no mercado de trabalho.

Há um aumento nas matrículas em escolas da rede pública escolar. Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 indicam que, do total de matrículas daquele ano (843.342), 78,8% concentravam-se nas classes comuns, enquanto, em 2007, esse percentual era de 62,7%. Também foi registrado, em 2013, que 94% do total de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública (BRASIL, 2014, p.24).

Porém, o número de matrículas na escola regular não é garantia de uma escola inclusiva e de qualidade. Permitir o acesso é apenas uma premissa para que a sociedade tenha o convívio com as diferenças e entenda que todos possuem o direito à educação. Entende-se a importância de se efetivar a meta 4 do PNE para que ocorra o desenvolvimento integral de todos os alunos, criando assim uma escola mais tolerante à diversidade.

Há uma distância entre o que se prega e o que se pratica nas escolas regulares que se não ocorrer uma modificação estrutural em suas instituições, as escolas continuarão a segregar os alunos. Como argumenta Carvalho (2000) *apud* Mariani (2014, p. 08):

[...] suas Secretarias de Educação não dispõem de recursos financeiros, materiais e humanos para fazer frente à demanda por educação especial, mesmo deixando de implementá-la em classes ou escolas especiais. Infelizmente ainda não atingimos esse ideal. Em nome da inclusão, as classes especiais estão sendo desfeitas e seu aluno distribuído entre as turmas do ensino regular, à revelia dos professores.

Pode-se dizer que essa ainda é uma realidade das escolas públicas, onde os alunos estão sendo dispostos em salas regulares e a instituição não se prepara estrutural, física e profissionalmente para atendê-los. Mariani (2014, p.9) argumenta que “além das práticas tradicionais aplicadas, ainda nos dias de hoje, outros fatores interferem indiretamente no processo de inclusão, como políticas que reforçam o baixo status dos professores, agentes principais no processo de ensino”.

O professor contribui diretamente com o desenvolvimento das capacidades intelectuais do educando, buscando as melhores práticas para trabalhar com seus alunos e necessita de motivação para tal. As práticas escolares ainda buscam o enfoque de décadas anteriores, onde se tinha uma educação de qualidade, porém, atendendo a poucos e privilegiados alunos. A remuneração dos educadores está longe de ser motivadora, e há a necessidade de uma educação continuada para que eles possam adaptar-se às mudanças necessárias.

A polêmica ao redor da meta 4 remete-nos às antigas questões vinculadas à baixa qualidade do ensino regular público ofertado tanto ao alunado da classe especial quanto da regular. Uma pesquisa presente no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva revela o indicador de acessibilidade arquitetônica que somente 23,3% dos 54.412 prédios escolares, no ano de 2006, com pessoas deficientes matriculadas, estavam em conformidade com os parâmetros aceitáveis de adaptação. Considerando, ainda, a insuficiente formação dos professores, o formato tradicional de avaliação e a precária capacidade física dos prédios públicos, questiona-se como absorver a nova demanda de aproximadamente 200 mil pessoas com deficiência que migrarão para as escolas regulares nos próximos anos? (MARIANI, 2014, p.10).

Quando se espera a universalização da educação, espera-se que as instituições estejam preparadas para aceitar os alunos com necessidades especiais, e isso não ocorre em todas as escolas. Ainda há um número grande de escolas que não estão aptas e com suas partes estruturais em acordo com as normas técnicas.

Outro fator importante para considerar quanto à universalização escolar é a modificação curricular e os métodos de avaliação, totalmente excludentes dentro de uma perspectiva democrática que visa agregar, permitir a todos o direito de uma vida mais humana, a partir da educação e suas oportunidades. Não se pode permitir uma prática pedagógica homogênea pois, os alunos são diferentes e possuem mecanismos de aprendizagem também, diferentes. Conforme opina Christofari (2012, p.7) “não há como medir o conhecimento, o que é possível é investigar as ferramentas que os sujeitos utilizam no processo de construção do conhecimento”.

Essas ferramentas são fundamentais para a universalização da educação, pois quando se usa as ferramentas certas, o objetivo de auxiliar no processo de construção do conhecimento ocorre de maneira satisfatória.

A necessidade de se construir uma escola democrática, acessível a todos e baseada na perspectiva da inclusão permitiu que a diversidade de alunos pudesse ser vivida, de certa maneira, no interior da escola. Diversidade essa que historicamente foi impedida pela escola, sobretudo, por meio da construção de instrumentos de avaliação pautados em um conjunto de normas que ensejavam comparações entre os indivíduos e estabelecia uma hierarquia conforme um maior ou menor grau de aproximação da norma escolar. Norma esta que historicamente foi criando modos de diferenciar o potencial dos alunos tomando como critério o resultado demonstrado por instrumentos de avaliação. Desse modo a concepção que se construiu em relação ao objetivo da avaliação da aprendizagem é pautada na crença de que por meio dessa prática se poderia produzir a verdade sobre o sujeito, sobre sua condição, sem que a historicidade humana fosse colocada em questão (CHRISTOFARI, 2012, p. 7).

Os métodos de avaliação escolar ainda não conseguem exprimir o que os alunos adquiriram de conhecimento durante o ano letivo, isso é um fato que vem sendo discutido há muitos anos, pois ele é um dos fatores de exclusão e evasão escolares. Percebe-se, a necessidade de adequação desses métodos para que todos os alunos possam ser vistos em suas capacidades e também suas necessidades e assim, procurar ferramentas que auxiliem em uma prática mais inclusiva e eficiente. Christofari (2012, p.7) complementa sua argumentação, enfatizando que “os alunos que fogem ao padrão estabelecido de aluno normal colocam em xeque as práticas pedagógicas e os modos de avaliação da aprendizagem, colocando em evidência a incapacidade das práticas de avaliação”.

Portanto, a inclusão de fato só acontecerá quando todos os professores estiverem motivados, capacitados, conscientes da importância do seu trabalho; as instituições estiverem revisto a estrutura física; houver uma mudança importante e significativa nos métodos de ensino e avaliação, der mobilidade aos alunos e tratá-los todos como diferentes, que é o que são, que somos todos, respeitando as limitações de cada um.

A educação para todos é um processo que está acontecendo lentamente, sendo necessária uma mobilização maior por parte dos gestores e sociedade para que essas premissas tão bem expostas nos documentos se transformem em realidade nas escolas públicas e permita o acesso de todos a uma educação com a qualidade que merecem, baseando no respeito à diversidade e permitindo o acesso à vida social.

É preciso pensar qual escola se quer oferecer aos alunos quando se busca a escola inclusiva. Uma escola participativa que busca mostrar a realidade vivida pela

sociedade e que tenta transformá-la, melhorando o convívio social e preparando as pessoas para serem cidadãos com direitos e deveres.

Tem-se aí a importância de se montar o projeto político pedagógico dentro da realidade escolar. Fazer um projeto que atenda as necessidades da sociedade atual com coerência entre as práticas realizadas e realizáveis, tendo a participação coletiva dentro de uma visão democrática. Para Silva (2003, p.296), o projeto político pedagógico é:

[...] um documento que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os pensamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola .

3.1 O Projeto Político Pedagógico

O projeto político pedagógico é um documento regulamentado na LDB (1996) em seus artigos 12, 13 e 14, dando a incumbência de elaborá-los e executá-los com a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local. Pode ser considerado como a ferramenta que define as relações da escola com a comunidade que será beneficiada, quais os procedimentos serão realizados, o porquê, para quem e como será feito.

Embora a lei fale em projeto pedagógico, não se constrói um projeto sem uma direção política, ou seja, um norte, um rumo a ser seguido. Por isso, todo projeto pedagógico é também político. Assim, o Projeto Pedagógico visa orientar todo o esforço de aperfeiçoamento das ações de formação dos alunos e serve de referência a todos os atores institucionais em relação às possibilidades de construção do perfil intelectual e/ou profissional dos estudantes (INES, 2011, p.8).

Conforme Veiga (2003, p.01-02), o projeto busca um rumo, uma direção.

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também,

um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O projeto não pode ser considerado um projeto isolado, pois sua característica democrática faz com seja uma proposta criada e pensada por todos, tendo como objetivo principal a vontade e a necessidade de uma educação a partir e para a pessoa em toda a sua potencialidade, possibilidade e peculiaridade. E, conforme enfatiza Vasconcellos (2002), o projeto é uma antecipação de metas e ações a serem empreendidas cujo alcance depende das ações dos sujeitos envolvidos, organizando o processo de reflexão para se chegar a uma ação transformadora.

Para que o projeto político-pedagógico tenha sua eficácia garantida, Veiga (2003, p. 11), enfatiza que o mesmo deve apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma nova realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Ainda em relação a constituição do projeto, Veiga (2003) observa que ele deve surgir da própria realidade escolar, executável e aberto à participação de todos.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente (VEIGA, 2003, p.13)

Percebe-se assim, a necessidade de “organizar as prioridades e as ações escolares e educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras permitindo desvelar a realidade e assim, considerar a diversidade cultural, e o multiculturalismo presente na educação e na sociedade” (PADILHA, 2003, p.25).

Pensar a organização da ação educativa, pensar seus sujeitos a partir de uma proposta pedagógica que tem fundamentos políticos, sociais, antropológicos, e psicológicos de uma escola é pensar a concretização de um ensino de excelência e qualidade, com garantias de acesso aos bens culturais e permanência, com prazer na escola por tempo determinado (RODRIGUES; DRAGO, 2008 *apud* DRAGO, 2011, p.5).

Quando a escola monta seu projeto político pedagógico dentro de uma visão democrática e participativa, permite-se que as pessoas envolvidas busquem realmente entender seu papel dentro do contexto institucional, demonstrando através de suas experiências, seus anseios, medos, vitórias, motivações, ideias, objetivos, compartilhando com todos seus conhecimentos e incorporando ao projeto global seus projetos individuais que favorecem além do compartilhamento de informações, novas relações dentro do convívio escolar.

Ao criar seu projeto a escola deve imprimir sua postura quanto a busca por uma educação de qualidade que englobe todos os seus alunos, deficientes ou não, para que as ações envolvam a aprendizagem de um modo geral, adaptando seu currículo para que tenha práticas inclusivas. Segundo Rosa (2003, p.21)

[...] as adaptações são estratégias para promover uma maior eficácia educativa a fim de contribuir de forma mais coerente com o sistema de inclusão e com o atual estado dos sistemas educacionais, que são ainda, insuficientes para atender os alunos das escolas regulares, especialmente os portadores de necessidades especiais.

O PPP da escola ao enfatizar a educação para todos, deve rever sua estrutura formal e homogênea para que seja criado um projeto que realmente valorize a diversidade.

A educação precisa realizar ações que a levem ao seu objetivo principal que é a de transformar pessoas em sujeitos conscientes, críticos, cidadãos porém de forma real, e não apenas nos congressos, nas palestras, nos encontros de profissionais, mas nas escolas, nos bancos escolares, onde a realidade é bem diferente dos dispostos nos documentos legais.

Assim, a construção do projeto político-pedagógico surge como uma ferramenta capaz de transformar documentos em ações concretas, vinculadas ao mundo real de cada criança, pai, professor, especialista, comunidade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo identificar pontos positivos e pontos negativos no projeto político pedagógico de uma escola municipal de educação infantil. O PPP torna-se a direção, os rumos da escola e, por isso, deve ser constituído com muita seriedade e consciência das capacidades e limitações de todos que compõem o ambiente escolar.

Ao observar o projeto apresentado pelo Centro de Educação Infantil Borboleta Azul, nota-se que é um texto simples, de fácil entendimento que abrange a todos os alunos. Porém, não deixa claro algumas questões, ou seja não há um diagnóstico apresentado no projeto.

Veiga (1998, p.23-28) enfatiza que

A construção do Projeto Político-Pedagógico é marcada por três atos distintos: ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; ato conceitual que diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e ato operacional, que mostra as ações para a operacionalização do projeto.

4.1 Informações sobre a clientela

Com relação ao meio em que a escola está inserida, percebe-se que não aparecem informações de sua clientela, definindo sua comunidade, economia, cultura, estrutura social, diagnóstico familiar, o cotidiano dessa sociedade.

É preciso definir e explicitar o conjunto de ideias, de opções e teorias que orientarão a prática da escola. Para tanto é preciso analisar em que contexto a escola está inserida. Para assim definir e explicitar com que tipo de sociedade a escola se compromete, que tipos de sujeitos ela buscará formar e qual a sua intencionalidade político, social, cultural e educativa. Esta assunção permite clarear os critérios de ação para planejar como se deseja a escola no que se refere à dimensão pedagógica, comunitária e administrativa (SOUZA *et al*, 2005, p.28).

A falta de um diagnóstico compromete as ações que envolvem a escola, pois não se sabe ao certo como são e quais suas principais necessidades, suas prioridades,

competências, entre outras. Esse breve histórico da comunidade e o levantamento detalhado da situação econômica, social e cultural das famílias é de fundamental importância para oferecer informações e somente a partir delas a instituição será capaz de elaborar diretrizes pedagógicas e a práxis com a qual vai trabalhar durante o ano e se relacionar com essa comunidade.

A escola deveria ter além da ficha de matrícula, questionários complementares preenchidos pelas famílias, e assim organizando e tabulando dados para separar e conhecer os alunos e seus familiares por renda, escolaridade, profissão, cidade de origem, principais hábitos culturais, entre outras informações que julgar necessárias para o melhor conhecimento da clientela.

As famílias são o elo entre a escola e os alunos, portanto, é fundamental que a escola os conheça e que eles estejam integrados com o ambiente escolar. Somente assim, os familiares entenderão a importância que tem no desenvolvimento social, cultural e escolar de seus filhos e poderão participar dos processos de tomada de decisão. No projeto deve estar claro como a escola pretende fortalecer esse elo, quais as ferramentas serão usadas para que essa integração ocorra de maneira satisfatória, e infelizmente, não foram identificadas essas informações no projeto em questão.

É importante que esses dados estejam ao alcance de todos os gestores e professores da instituição para que possam dialogar e pensar em estratégias e ferramentas para incluir no PPP da escola, valorizando as competências de cada um e buscando corrigir as necessidades.

É necessário partir da realidade local, para compreendê-la numa dimensão mais ampla. Por isso, em conformidade com o pensamento de Souza *et al* (2005), sugerimos que se comece a analisar e discutir como vivem as pessoas da comunidade, de onde vieram, quais grupos étnicos a compõem, qual o trabalho que realizam, como são as relações deste trabalho, como é a vida no período da infância-juventude-adulthood-velhice nesta comunidade, quais são as formas de organização desta comunidade, pois

Somente a partir desta reflexão pode-se discutir a relação que eles tem no tempo histórico, fazendo um acompanhamento de sua evolução e avaliação das ações praticadas pela instituição escolar. Analisar o que tem de comum e tentar fazer relação com outros espaços, com a sociedade como um todo. Discutir

como cada um vê a sociedade brasileira, quais são os valores que estão presentes, como estes são manifestados, se as pessoas estão satisfeitas com esta sociedade e o seu modo de organização. Para não ficar no senso comum, é importante fazer estudos, ou trazer assessorias sobre o tema (SOUZA *et al*, 2005, p.29).

4.2 Diagnósticos sobre a aprendizagem

Um dado relevante e que não está claro no projeto apresentado pelo Centro Infantil, é o levantamento sobre os dados da aprendizagem. A escola não apresentou informações quantitativas sobre matrículas, acompanhamento diagnóstico, evasão, distorção idade/série, transferências e resultados das avaliações.

Essas informações são relevantes para que o projeto seja o mais coerente possível com sua realidade pois elas compõem um retrato da aprendizagem na escola e permitem aferir a qualidade do ensino.

A pergunta mais importante a ser respondida pela equipe escolar no momento da elaboração do projeto curricular é: o que se pode fazer que medidas devam ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos? É indispensável que a discussão sobre o documento final seja concluída com a determinação das tarefas, de prazos, de formas de acompanhamento e avaliação (LIBANEO *et al*, 2003, p.359).

Não há como falar em PPP sem uma análise detalhada dos alunos, sua evolução, suas principais necessidades, aproveitamento de aprendizagem, comparando os dados internos com informações das Secretarias Municipal, Estadual e Federal.

Esses dados devem ser compartilhados com toda a equipe escolar para que se torne um trabalho em conjunto a localização dos problemas e a definição de metas e ações que a escola poderá usar para alavancar a educação, e assim, melhorar os índices.

O diagnóstico é o segundo passo da construção do projeto e se constitui num momento importante que permite uma radiografia da situação em que a escola se encontra na organização e desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e acima de tudo, tendo por base, o marco referencial, fazer comparações e estabelecer necessidades para se chegar a intencionalidade do projeto (SOUZA *et al*, 2005, p.30).

É preciso colher informações como: o contexto sócio-político-econômico da escola, a função da escola, a participação dos pais na vida da escola, quais os resultados a escola apresenta para a sociedade, como ela vê seus alunos na relação ensino-aprendizagem, quais os recursos humanos e financeiros que dispõe, como a escola funciona, como é o processo pedagógico atual.

Ao colher essas informações os profissionais poderão observar aspectos relevantes que melhoram e também que interferem na missão educacional da escola, apontando alguns pontos que podem e devem ser modificados. Quando se conhece a realidade do ambiente escolar, as pessoas e seu funcionamento, as críticas aparecem como sintomas de mudança, renovação, de forma coletiva.

Esse diagnóstico é fundamental para definir as propostas de inovação e construção de uma escola com qualidade e garantia de cidadania, pois irá observar e acompanhar todos os aspectos estruturais, pedagógicos e jurídicos da instituição.

Outro aspecto importante não visualizado no PPP é a apresentação dos projetos extraclasse que a escola possui. Esses devem ser de acordo com o calendário escolar, porém deveriam estar evidenciados no projeto para que seus objetivos ficassem definidos e consolidados no projeto com a participação, ciência e concordância de todos os envolvidos. Essas atividades enriquecem o conteúdo pedagógico pois geralmente trazem programas culturais da região e possui a participação efetiva dos familiares e da comunidade.

4.3 Informações sobre inclusão

Ao visualizar o documento apresentado pelo Centro Infantil, nota-se uma abrangência de informações, contudo, não há informações claras e objetivas de como a escola pretende incluir os alunos, se há alunos com necessidades especiais, quais as necessidades, as adaptações físicas e pedagógicas necessárias para que o processo de inclusão aconteça.

Percebe-se que a inclusão demanda conhecimento que envolva uma maior participação de todos os envolvidos no projeto, com uma visão reflexiva e que permeie

ações criativas e inclusivas, como a formação de professores, adaptação dos espaços escolares, melhorias na comunidade, meios de informar a comunidade sobre a importância de trabalhar e respeitar a diversidade, entre outras ações.

O projeto que visa incluir deve buscar inovar em suas bases pedagógicas. É preciso que seu projeto tenha objetivos claros que possam ser usados dentro do ambiente escolar e com a comunidade, incorporando os conceitos de inclusão, e de uma educação para todos.

4.4 Análise global

Percebe-se que o projeto segue um padrão, porém não está claro quais diretrizes foram usadas para a criação, sem informações sobre prazos e competências. Ao enfatizar que o projeto define a identidade da instituição, a escola se perde um pouco ao demonstrar sua missão, finalidade, pois faz todas as descrições de forma insuficiente.

A escola poderia usar as informações contidas nas fichas de matrículas e possíveis informações na Secretaria Municipal para apresentar um diagnóstico mais completo, que passasse a realidade social da escola e sua comunidade, bem como de seus alunos para que o projeto tivesse uma visão mais ampla e qualitativa das informações, essencial para o seu desempenho no decorrer do ano letivo.

Não fica claro o motivo pelo qual a escola não enfatiza esses dados, contudo, pode-se dizer que o projeto ainda é feito por imposição e que não traduz a realidade da escola, não usando-o como mecanismo de inclusão social e educacional. Como o projeto não contempla ações de maneira clara e concisa, percebe-se uma relação ainda não democrática diante da tomada de decisões escolares, o que prejudica e muito o processo de gestão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar conhecer a importância do projeto político pedagógico dentro da perspectiva de uma escola inclusiva a pesquisa, fazendo um relato histórico demonstra que os conceitos foram se modificando ao passar dos tempos.

A infância foi valorizada e respeitada a partir do século passado que inicia o processo de reconhecimento do sujeito e as reflexões no papel da criança como personagem de sua história. Considerada como a fase pura da vida, a infância necessita da atenção e do cuidado de todos: pais, responsáveis, educadores, pois ela representa o futuro e deve, portanto, ter direitos e deveres garantidos para seu crescimento social, cognitivo e pessoal.

Por isso a necessidade de investir em educação básica e de qualidade, onde as crianças terão acesso ao convívio com a diversidade cultural e social. A escola deve propiciar o cuidado necessário para que a criança se sinta protegida e assim, ter situações de aprendizado, que serão fundamentais em seu desenvolvimento.

Com base nesse cuidado e na importância de se compreender a diversidade, surge a educação inclusiva que permite uma educação voltada para todos, na rede regular de ensino demonstrando que é possível o convívio de todos os diferentes e a aprendizagem, afinal, não há salas de aula homogêneas.

O que se busca nessa reorganização escolar é permitir e proporcionar a todos o direito de convivência e as mesmas chances de socialização e progressos futuros, onde as competências sejam avaliadas dentro de uma perspectiva justa e humana.

A partir da percepção da importância de se construir uma sociedade inclusiva, vem a tona discussões sobre a manutenção do estado democrático que acolhe, agrega valores sem distinção, com equiparação de oportunidades.

Entretanto, por mais que as estatísticas demonstrem que há uma maior integração de todos no ambiente escolar, não há ascendência proporcional na qualidade da educação. Educação essa que visa o desenvolvimento amplo do sujeito, permitindo sua efetiva participação no processo de decisões, ou seja, tornando-o cidadão.

Há uma distância entre o que se prega e a realidade educacional no Brasil, onde as escolas especializadas estão sendo desvalorizadas e não há, nas escolas regulares, o amparo que se esperava. As práticas pedagógicas ainda são as mesmas de tempos passados, onde a escola era de qualidade para uma elite. Não há como trabalhar a diversidade num programa de ensino engessado e decadente. A necessidade de reorganizar a educação é evidente.

Muito se questiona sobre a universalização da educação, mas enquanto não modificar o modo de pensar a escola como instituição precursora da transformação social, nada irá muito longe, pois é preciso corrigir os erros desde sua raiz: adaptar as escolas, capacitar e valorizar professores, criar um currículo apto aos objetivos de uma educação voltada para todos e repensar a avaliação escolar.

Somente assim será possível universalizar a educação, permitindo que todos tenham acesso ao processo de construção da cidadania, de fato.

Com base nessas premissas, surge uma ferramenta de gestão que poderá agregar valor à essa construção buscando, ao conhecer a realidade de cada escola, propor ações de mudança e transformação: o projeto político pedagógico.

O projeto político pedagógico é o documento que estabelece o elo entre a escola, seus membros e a comunidade, devendo considerar o processo educativo em seu conjunto, sob a condição de exercer democracia como possibilidade no ponto de partida e de chegada nas ações planejadas pela escola.

Por ser uma proposta pensada e criada por todos, dá a instituição e seus membros o poder de questionar e repensar suas ações para que possam executar uma nova proposta voltada para essa perspectiva de educação para todos. Quando há interesse nos levantamentos de dados e nas soluções, percebe-se uma melhoria no que é oferecido aos alunos e à comunidade, pois quando as ações são criadas para problemas específicos, certamente haverá mais empenho e dedicação por parte de todos os envolvidos.

Infelizmente, o projeto ainda é visto por muitos como mais um documento burocrático a ser arquivado, sem estudos, levantamentos ou diagnósticos reais e precisos que possam tratar de soluções lúdicas e positivas nas escolas.

Enquanto as ações escolares foram tratadas como supérfluas ou irrelevantes dentro do processo de transformação social, não será possível falar em educação para todos, educação inclusiva e cidadania.

É preciso uma postura reflexiva e transformadora por parte de todos os que participam do processo decisório nas escolas, questionando como e o que pode ser feito para modificar esse cenário de declínio da educação brasileira, onde muitas leis surgem para regulamentar os processos de avanços, porém, sem sinais reais de transformação.

Ao criar o projeto da escola, espera-se que todos os envolvidos possam contribuir de maneira positiva, reflexiva, crítica e querendo realmente ser a mudança que o país tanto necessita. Não é preciso esperar do outro, quando cada um entende seu importante papel social e faz sua parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: afiliada, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** – LDB n.º. 9394/96. Brasília: Mec/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. **Lei 8068/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol 1 – Introdução. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol 2 – Formação pessoal e social. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei 13005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. Ministério da Educação: Secretaria de articulação com os sistemas de ensino. 2014.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. — Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003.

_____. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília. 2011.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis**. In: IX ANPED SUL. 2012.

DRAGO, Rogério. **Projeto Político Pedagógico e Inclusão Escolar: Um Diálogo Possível**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0459.pdf>. Acesso em: 15 de dez 2015.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR. Paulo. A escola do futuro na época da pós infância. In: **Paixão de aprender**. N.9, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. **História da educação brasileira: infância, escola e filosofias da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação**. 2011.

IRGANG, Sylvania Regina Pellenz; LIMA, Graziela Escandiel de. **A Gestão da Infância na Escola de Educação Infantil: Um Olhar Sobre as Representações das Professoras**. 2008. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/77.pdf>. Acesso em 15 de dez 2015.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p:225-246, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIANI, Ana Paula da Silva Zorzi. **A Reforma da Meta 4 do Plano Nacional de Educação e suas Implicações na Educação Contemporânea** In: X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/769-0.pdf. Acesso em 16 jan 2016.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. 1959. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 16 jan 2016.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2003.

PILOTTI, Francisco. Crise e perspectivas da assistência a infância na América Latina. In: **A arte de governar crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESD, 2003

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-pedagógico da escola pública brasileira. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v.3, n. 61, p.283-301, dezembro, 2003

SOUZA, Angelo Ricardo de. *Et al.* **Projeto Político-Pedagógico**. Universidade Federal do Paraná. Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada. MEC: Curitiba, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Genebra, 1994. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm> . Acesso em 05 dez 2015.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento, projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico**: elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos, Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível/ Ilma P. A. Veiga (org.). Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANEXO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
BORBOLETA AZUL



CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BORBOLETA AZUL

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

LUÉCIA SILVA FREITAS

CAPIM BRANCO, 2015.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BORBOLETA AZUL

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Projeto Político Pedagógico apresentado como requisito necessário para conclusão das atividades desenvolvidas na Sala Ambiente Projeto Vivencial sob orientação da Professora Beatriz Falcão do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	03
1.1	FINALIDADES DA EDUCAÇÃO	03
1.1.1	Visão	04
2	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL ADMINISTRATIVA	05
2.1	INFRAESTRUTURA	05
2.2	RECURSOS MATERIAIS	06
2.3	RECURSOS FINANCEIROS	07
2.3.1	Caixa Escolar	07
2.3.2	Merenda Escolar	07
3	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA	08
3.1	CURRÍCULO E TEMPO ESCOLAR	08
3.2	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR	10
3.3	PROCESSO DE DECISÃO	11
3.4	RELAÇÃO DE TRABALHO	12
3.5	AVALIAÇÃO	14
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	16
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	17

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul, localizada à Rua B, nº 175, Bairro São José, Capim Branco– MG, telefone: (31) 371327333, conta hoje com espaço físico pequeno, somente com 5 salas, refeitório, 2 banheiros e uma pequena área, sendo que área total da escola é 420 m² e atende crianças dos 2 anos e meio até 5 anos. No ano de 2014 atendia 130 alunos e contava com 16 professores sendo 14 atuando, 3 fazendo outros projetos e 2 como Professor Eventual. Os especialistas são a Supervisora Pedagógica e Orientadora Pedagógica para toda rede municipal. A escola é uma das Unidades Educacionais atendida pela rede municipal de educação Capim Branco/MG.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o papel da educação infantil propõe uma cultura do cuidar, repensar nas atitudes, no saber lúdico, buscando uma socialização das crianças com o contexto de conhecimento de mundo (BRASIL, 1998).

O PPP (Projeto Político Pedagógico) é uma proposta flexível, possibilitando Projetos, Planos de Ação e Metas a ser repensada em parceria a Comunidade escolar, reformulando e avaliando as alterações que fizerem necessárias.

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul prioriza garantir a equidade de tratamento e de oportunidade a todos os alunos, oferecendo-lhes cuidados e atenção de acordo com suas necessidades. A escola observa as diretrizes do parecer 04/2000 do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação – integrando – “aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeita a expressão e as competências infantis garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento” (CNE/MEC, 2000, p.08).

1.1 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

O Pré-Escolar Municipal anteriormente denominado, foi criado em 2 de fevereiro de 1989 através da Lei Municipal nº 722 e registrado na Secretaria de Estado de Educação com o nº 1980. Ele foi criado para atender crianças de 4 a 6 anos.

Os educadores buscaram um nome para a escola que fosse capaz de familiarizar a criança com a nova realidade, sem perder de vista o contato com o mundo da Biologia. Surgiu o nome “Borboleta Azul” fazendo uma alusão a Borboleta Azul que encanta crianças de todas as idades, durante vários anos.

O Pré-Escolar Municipal funcionava no salão do prédio da Igreja Católica, localizado na Rua José Alvarenga, nº 160 Bairro Centro, Capim Branco/ MG até dezembro de 2000. A partir do ano de 2002 foi transferido para um prédio que foi construído para ser a sede própria da escola.

Esta mudança tornou-se necessária tendo em vista que o prédio antigo não atendia as diferentes funções da instituição no que diz respeito ao tamanho, iluminação, espaço para recepção, sala para serviço administrativo – pedagógico, refeitório, área ao ar livre para atividades de expressão física, artística e de lazer.

Hoje o Centro de Educação Infantil Borboleta Azul atende mais de 100 crianças com idade de 2 anos e meio a 5 anos devido a uma pressão da sociedade capim-branquense que pediu a ampliação do atendimento uma vez que estava satisfeita com o trabalho sério que a instituição estava fazendo a fim de beneficiar um número maior de crianças, absorvendo a demanda em um Centro de Educação Infantil, e conforme preconiza na LDB no art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

1.1.1 Visão

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul, prioriza garantir a equidade de tratamento, igualdade e de oportunidade a todos os alunos, oferecendo-lhes atenção e cuidados de acordo com suas necessidades.

Portanto a diversidade regional e cultural, e conhecimento de mundo, faz com que o Educador pense e repense na sua prática pedagógica podendo intervir, aferir e promover uma educação significativa.

2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL ADMINISTRATIVA

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul acredita que o professor necessita ter uma boa formação que lhe permita trabalhar conteúdos desde os cuidados básicos a conhecimentos específicos, buscando informações necessárias e apoio da comunidade, dialogando e compartilhando com os seus a fim de trabalhar com uma proposta curricular de qualidade.

O Regimento do Centro de Educação Infantil Borboleta Azul no artigo 17 apresenta a seguinte redação: “O professor para atuar no Centro de Educação Infantil Borboleta Azul será formado na Educação Superior específica admitida como formação mínima à oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul conta hoje, com corpo docente sendo que:

03 docentes com formação em nível Normal médio, 14 formadas em nível superior, 01 licenciada em Pedagogia, e 01 habilitada em Letras, três com especialização em Educação Infantil, e 03 com especialização em Psicopedagogia.

2.1 INFRAESTRUTURA

Os espaços externos e internos do Centro de Educação Infantil Borboleta Azul são adequados ao trabalho com a educação infantil nos quesitos de ventilação, iluminação e espaço necessário para as atividades. O prédio da escola é limpo, e conservado e relativamente novo. O mobiliário e os equipamentos são concebidos e adaptados às crianças. As carteiras estão organizadas segundo a concepção pedagógica adotada pela escola. Os alunos demonstram alegria quando vão para a escola. A escola é adequada para o desenvolvimento das atividades intelectuais.

Há na escola:

I – espaços para recepção;

II – salas para professores e serviços administrativo-pedagógicos;

III – salas para atividades das crianças, com áreas de 1,50 m² por criança, boa ventilação e iluminação, e visão para o equipamento adequado;

- IV – refeitório;
- V – instalações sanitárias completas;
- VI – área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento da instituição por turno;
- VII – área ao ar livre para atividades de expressão física, artística e de lazer.

2.2 RECURSOS MATERIAIS

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul possui, conforme a Resolução 04/2000:

Materiais pedagógicos e brinquedos nos espaços internos e externos, dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais:

Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias e ao número de crianças (CNE/MEC,2000.p.10)

Como brinquedos educativos, equipamentos educacionais, playground e lazer listados baixo:

- Playground Play Júnior;
- Piscina de bolinha;
- Jogos educativos e recreativos;
- Jogos de psicomotricidade;
- Quebra-cabeças para desenvolvimento das capacidades perceptivas;
- Jogos de audição e percepção visual;
- Kits e jogos para desenvolvimento do raciocínio matemático;
- Baús com conjuntos de brinquedos de madeira e plástico (sacolão criativa com 1000 peças);
- Colchonetes;
- Piscina;
- Bolas, bonecas, carrinhos, etc.
- Grande acervo de livros de literatura infantil de 1 a 6 anos;
- Acervo teatral diversificado.

Como já citado, o Centro de Educação Infantil Borboleta Azul conta com diversos recursos materiais como brinquedos, livros, tintas, blocos para construção, roupas, materiais de sucata dentre outros para serem utilizados para brincar possibilitando à criança a construção do próprio conhecimento através de experiências, interação com os objetos e colegas, criando e atribuindo novos significados.

O espaço para as brincadeiras é amplo e organizado no Centro Infantil Borboleta Azul e garante à autonomia e segurança da criança, todos os materiais são de ótima qualidade para garantir o bem estar de todos.

2.3 RECURSOS FINANCEIROS

2.3.1 Caixa Escolar

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul não conta com Caixa Escolar. Os recursos são administrados pela administração do Centro de Educação Infantil em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal da Administração e Fazenda é a responsável pelo processo de compra e pagamento dos bens adquiridos.

2.3.2 Merenda Escolar

A merenda servida no Centro de Educação Borboleta Azul atende as necessidades nutricionais e diárias dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar, bem como a formação de hábitos alimentares saudáveis. A elaboração do cardápio escolar está sob a responsabilidade as Secretaria Municipal de Educação objetivando suprir, no mínimo, 30% das necessidades nutricionais diárias das crianças respeitando seus hábitos alimentares e a vocação agrícola da comunidade.

A SME faz a compra da merenda em comum acordo com a Administradora da escola, mas o órgão responsável pelo processo de licitação e pagamento dos gêneros alimentícios é a Secretaria Municipal da Administração e Fazenda.

3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA

A estratégia pedagógica do Centro e Educação Infantil Borboleta Azul é a do ciclo, uma vez que ele amplia as possibilidades de sucesso escolar e propicia relação mais flexível e dinâmica entre o tempo disponível, os objetos curriculares e o ritmo de aprendizagem dos alunos de uma mesma faixa etária.

Conforme a Resolução 469/2003 da Secretaria Estadual de Educação, “os alunos são agrupados de modo a favorecer as interações, o atendimento diferenciado e o desenvolvimento apropriado das atividades curriculares, tendo em vista garantir uma afetiva aprendizagem a todos” (MINAS GERAIS, 2003, p. 09).

Na metodologia do Centro de Educação Infantil Borboleta Azul, cada componente curricular tem sua estratégia didática. Os conteúdos curriculares são desenvolvidos através de situações problemas. A aprendizagem é constituída a partir de procedimentos operatórios como observação, a experimentação, a expressão, a comunicação, a comparação, a análise e síntese, a memorização compreensiva. O trabalho em grupo é valorizado e cada professor tem uma coleção de três volumes que compõe o Referencial Curricular para a Educação Infantil para servir de suporte em sua atuação.

As salas de aula são organizadas de maneira que as crianças tenham autonomia na utilização dos materiais disponíveis e tudo que é produzido pelas crianças é exposto servindo de referência para novas produções e competências. O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul está equipado com computadores e internet acessível aos professores e alunos. Com o avanço da tecnologia o professor tem de buscar novas formas e estratégias para criar condições de aprendizagem oportunizando as crianças à interação com o mundo.

3.1 CURRÍCULO E TEMPO ESCOLAR

O Currículo de Centro de Educação Infantil Borboleta Azul considera válidas as especialidades, afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da

cidadania alicerçada nos princípios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições.

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul procura lidar com seus conflitos, trabalhando e discutindo as diferenças. Valoriza o diálogo em todos os níveis e em todas as situações de conflito, pratica a justiça, incentiva a responsabilidade pessoal, a tolerância, a liberdade de expressão e a generosidade. Conhece e vivencia os princípios contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e acredita ser importante discutir com as crianças as normas de conduta que elas devem assumir dentro e fora da escola.

O respeito, a disciplina, a conduta ética são vivenciadas por todos que convivem na escola. Os alunos são a referência para a escolha das situações educativas no Centro de Educação Infantil Borboleta Azul. Todos os componentes curriculares são valorizados. O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul prepara seus alunos para ter uma visão crítica da vida como um todo. Prepara-os para compreender as mensagens que estão subentendidas ao discurso da mídia, principalmente a linguagem das propagandas. Capacita-os para utilizar as novas tecnologias de informação no seu cotidiano, empregando a informática, a internet, a multimídia como recursos didáticos.

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul define seu currículo à luz do desenvolvimento da sociedade, da ciência e da tecnologia, elementos fundamentais no

mundo em que o aluno deverá atuar quando adulto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, explica no art. 30, capítulo II, seção II que:

A estrutura curricular da Educação Infantil se apoia em uma organização por idade – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a cinco anos – e se concretiza em dois âmbitos de experiência – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo – que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática (BRASIL, 1996).

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul não tem um sistema de educação próprio, portanto segue o regimento e as normas da superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas (SRE Sete Lagoas /MG) uma vez que Secretaria Municipal de Educação SME – Capim Branco é vinculada a ela. O processo é desenvolvido por todas as escolas municipais de Capim Branco, trabalhando de forma mais homogênea no município. O C.M.E.I. Borboleta Azul tem o representante da escola que é o Administrador Escolar que esta a frente das situações. E possui o Diretor de Ensino das Escolas Municipais que gerencia de uma forma geral da rede ensino municipal e o Secretario Municipal de Educação que gerencia de forma descentralizada, podendo intervir no gerenciamento das ações.

3.2 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR

A fim de desenvolver a autonomia da criança, são ofertadas atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço, assim a criança tem a oportunidade de escolher aquilo que é necessário para sua aprendizagem naquele momento. Como disse Carlos Drummond de Andrade (*apud* FORTUNA, 2000, p. 1): “brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

“A construção da identidade e a conquista da autonomia pelas crianças são processos que demandam tempo e respeito às suas características individuais” (BRASIL, 1998a, p. 63). Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser

desenvolvidos e projetos que visem discutir a identidade cultural brasileira também são interessantes.

A missão pedagógica do Centro e Educação Infantil Borboleta Azul é a nomenclatura de período por idade fazendo uma relação com espaço, tempo e condições de cada educando, tendo os objetos curriculares e o ritmo de aprendizagem dos alunos de uma mesma faixa etária. Segue a seguinte nomenclatura:

Maternal I – Criança com 2 anos e meio

Maternal II – Criança de 3 anos

1º Período – Criança de 4 anos

2º Período – Criança de 5 anos

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul oferece, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, visando atender a comunidade nos seus aspectos socioeconômicos e culturais.

O Centro de educação Infantil Borboleta Azul acredita que no clima criado pelos adultos precisa ter um grande componente afetivo, um ambiente seguro, tranquilo e alegre e que isso reflete no desenvolvimento da criança, a partir do momento em que se sentem seguras, respeitadas e encorajadas tendem em se desenvolver melhor.

3.3 PROCESSO DE DECISÃO

Em um mundo onde são constantes as mudanças, o processo de decisão surge como condição indispensável para que as escolas atinjam suas metas. O processo de decisão esta embasado nas estratégias adotadas e leis que regem o cotidiano escolar com vista a enfrentarem os desafios que a educação nos impõe.

O Administrador Escolar é indicado pelo SME levando em consideração o perfil do Diretor que a escola necessita, não possui vice. Atualmente temos uma administradora do Centro de Educação Infantil Borboleta Azul que é formada em Pedagogia e pós-graduada em Supervisão.

O setor pedagógico é localizado na Secretaria Municipal de Educação, sendo o ponto de referência, fazem atendimento nas escolas da rede municipal e na SME. A Supervisora Pedagógica é funcionária efetiva, habilitada em Curso Normal Superior e

com Pós-Graduação Psicopedagogia, Educação Infantil e Inspeção Escolar. Juntos direcionam os trabalhos juntamente com a Orientadora Pedagógica, habilitada em Pedagogia, nas áreas de Inspeção Escolar, Supervisão e Administração Plena, graduada e Pós Graduada em Direitos Humanos.

O desenvolvimento financeiro da escola é deliberado pela SME sobre a aprovação do Conselho do FUNDEB, monitorado por decisões de ordem administrativa e financeira do Secretário Municipal de Educação, licenciado em História e Pós Graduado em Meio Ambiente e Sustentabilidade, Gestão Ambiental e a Diretora Escolar das Escolas Municipais, habilitada em Curso Normal Superior e Pós Graduado em Psicopedagogia. Somente possui o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que é administrado pelo Conselho do Caixa Escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Borboleta Azul.

A comunidade escolar conhece, através de reuniões e debates, os deveres da Administradora Escolar, expressos no Regimento da escola adquirindo o direito ao diálogo e assumindo um espaço de participação, garantido assim, o exercício a liberdade e a cidadania.

Todos os professores que atuam do Centro de Educação Infantil Borboleta Azul são concursados e foram nomeados. O Centro conta ainda com a criação de espaços de formação docente em serviço, para estudos, leituras, pesquisas, reflexões, discussões coletivas, análise crítica das práticas pedagógicas que tem se mostrado como uma das medidas mais efetivas para a melhoria da qualidade do processo educativo.

3.4 RELAÇÃO DE TRABALHO

No Centro de Educação Infantil Borboleta Azul é estabelecida regras de convivência onde todos trabalham com respeito e companheirismo, desenvolvendo trabalhos em grupo e dando suporte uns aos outros, respeitando suas diferenças. Este ambiente de boas relações entre os colegas de trabalho proporciona um sentimento de afeto e confiança, tornando o ato de ensinar algo gratificante e prazeroso.

Os profissionais do Centro de Educação Infantil Borboleta Azul são avaliados em todas as dimensões que, direta ou indiretamente, interferem em sua conduta e desempenho profissional. A avaliação de desempenho acontece pelos representantes: Secretário Municipal de Educação, Diretores, Administrador Escolar e Equipe Pedagógica e tem como objetivo refletir sobre suas práticas aprimorando sua competência profissional. Nela busca avaliar as competências técnicas, trabalha em grupo, criatividade, liderança e relacionamento interpessoal.

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul estabelece um diálogo aberto com as famílias, no processo educativo infantil.

Os pais têm acesso à:

- filosofia e concepção de trabalho da instituição;
- informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;
- informações relativas à estrutura e funcionamento da Creche ou de Pré Escola;
- condutas em caso de emergência e problemas de saúde;
- informações quanto à participação das crianças e famílias em eventos especiais.

Os pais são parceiros da escola na empreitada de educar o aluno. A família participa de reuniões bimestrais para o conhecimento interativo com as oportunidades de saber e educar.

A comunidade Capim-branquense tem acesso aos espaços do Centro de Educação Infantil Borboleta Azul sempre que solicitado.

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul mantém um amplo relacionamento com o Conselho Tutelar de Capim Branco. Ele trabalha de forma cooperativa com ele e busca auxílio em caso de necessidade. CRAS e Posto de Saúde trabalham em parceria oportunizando atendimento psicológico e médico, desenvolvem também trabalhos de prevenção na saúde conscientizando e avaliando um diagnóstico de ação social, junto à comunidade escolar.

3.5 AVALIAÇÃO

A avaliação diagnóstica ou mediadora, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96, Artigo 31), tem a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado nas instituições de ensino, mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

No Centro de Educação Infantil Borboleta Azul, a avaliação é vista como um processo de aprimoramento da aprendizagem, onde cada um pode acompanhar suas conquistas observando os avanços e dificuldades. A avaliação não é pensada como função punitiva, e sim de forma somatória, informativa e questionadora, observando os efeitos da aprendizagem dos educandos e possibilitando a superação de suas dificuldades.

Hoffmann (2000, p.48) afirma que:

A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica. O conhecimento de uma criança é construído lentamente, pela sua própria ação e por suas próprias ideias que se desenvolvem numa direção: para maior coerência, maior riqueza e maior precisão. Portanto, mediar a ação educativa, significa para o educador a abertura de entendimento a essas permanentes possibilidades, consciente de que as suas expectativas podem não corresponder às formas peculiares e próprias da criança responder às situações.

Assim como as próprias crianças, os pais têm acesso aos processos de avaliação e acompanham de perto os avanços e conquistas de seus filhos. O processo de avaliação acontece no formato diagnóstico e reflexivo e semestralmente, portando uma avaliação precisa no ambiente educacional, podem pais e educadores se questionar de forma coesa e coerente em ações e metas para planejamento do desenvolvimento escolar na sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orienta na Resolução CNE/ CEB nº 05/ 09, que a avaliação deve ser compreendida como parte de todo processo pedagógico, sem motivo de progressão ou classificação. É fundamental registrar todos os processos e fases da criança, acompanhado seu

desenvolvimento na aprendizagem, (re) planejando atividades e intervindo pontualmente, estimulando avanços, respeitando logicamente o ritmo individual e a etapa de desenvolvimento que a criança se encontra. Os registros são feitos através do Portfólio; observação através de brincadeiras, jogos e demais atividades desenvolvidas dentro e fora de sala. Em conformidade com Hernández (2000, p. 9).

O portfólio é continente de diferentes classes de documento (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, acompanhamento do processo de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, dentre outros) que proporciona uma reflexão crítica do conhecimento construído, das estratégias utilizadas, e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. O portfólio constitui uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno e que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo.

Sendo assim as crianças são avaliadas continuamente através das práticas desenvolvidas na sala de aula, e observados os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro de Educação Infantil Borboleta Azul atende as crianças da comunidade de acordo com os Referenciais Curriculares Nacional para Educação Infantil garantindo o cuidado, oportunizando situações de aprendizagem e orientando-os a serem cidadãos de direitos e deveres. Com o avanço da tecnologia os professores buscam cada vez mais se atualizarem para que assim possam dar maiores contribuições aos alunos possibilitando um acesso direto com o mundo através dos meios de comunicação.

A atualização do PPP da escola junto à comunidade escolar acontece sempre que é necessária, é outro ponto marcante, uma vez que tem como objetivo de proporcionar reflexões e ações que venham contribuir com a melhoria das necessidades da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, V. I.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. II.

_____. Lei 9394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 04, de 16 de fevereiro de 2000**. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. . Brasília: 2000.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2000.

FORTUNA, T. R. Aventuras psicopedagógicas na sala de aula: a contribuição do construtivismo piagetiano. In: **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, 13 (31), 19-24, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003**. Educação básica. Organização e funcionamento do ensino. Minas gerais: 2003.