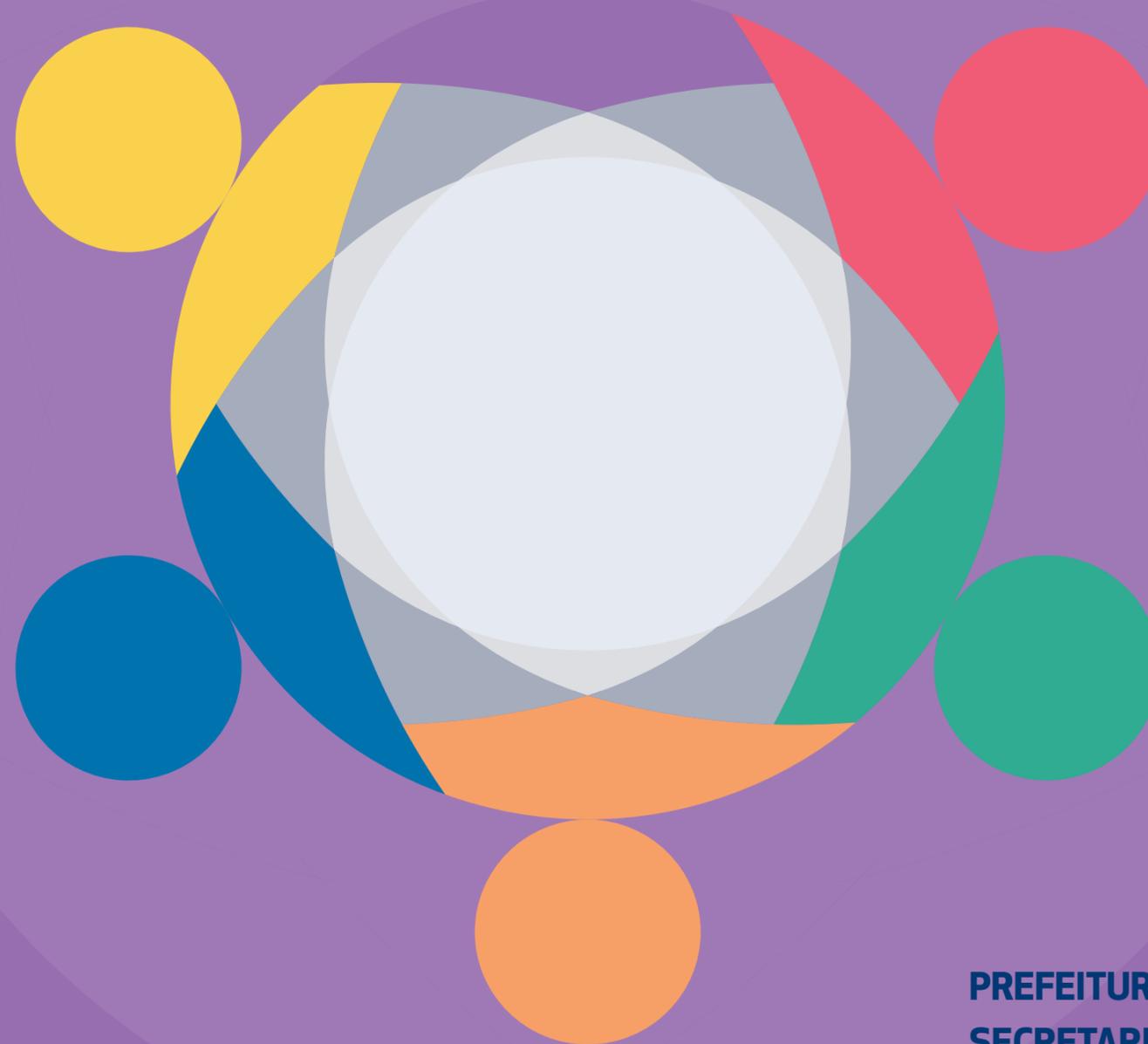


**DIRETRIZES CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL:**

UM PROCESSO CONTÍNUO DE REFLEXÃO E AÇÃO



**REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE
CAMPINAS**



ISBN 978-85-86223-15-0



9 788586 223150

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
ASSESSORIA DE CURRÍCULO E PESQUISA
EDUCACIONAL**

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Assessoria de Currículo

Diretrizes Curriculares da Educação
Básica para a Educação Infantil:
um processo contínuo de reflexão e ação

Heliton Leite de Godoy
Coordenação Pedagógica

Miriam Benedita de Castro Camargo
Organizadora



2013

Projeto Gráfico e Capa
LCT Tecnologia e Serviços

Diagramação e Editoração
Hide Butkeraitis
Osmar Ferreira da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil :
um processo contínuo de reflexão e ação : Prefeitura Municipal de Campinas,
Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização :
Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de
Godoy. – Campinas, SP, 2013

ISBN 978-85-86223-15-0

1. Educação Infantil. 2. Criança – Currículo I. Prefeitura Municipal de
Campinas (SP), Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico
II. Camargo, Miriam Benedita de Castro. III. Título

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação Infantil
2. Criança – Currículos

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução total e ou parcial desta obra desde que seja citada a fonte.
Reproduções para fins comerciais são proibidas na forma da Lei.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Prefeito
JONAS DONIZETTE

Secretária Municipal de Educação
SOLANGE VILLON KOHN PELICER

Diretora do Departamento Pedagógico
HELENA COSTA LOPES DE FREITAS

Assessor Técnico de Currículo e Pesquisa Educacional
HELITON LEITE DE GODOY

Coordenadora Setorial de Formação
MIRIAM BENEDITA DE CASTRO CAMARGO

Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação
SUELI APARECIDA GONÇALVES



2013

• **DIRETORA DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO** •
HELENACOSTA LOPES DE FREITAS

• **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA** •
HELITON LEITE DE GODOY

• **ORGANIZADORA** •
MIRIAM BENEDITA DE CASTRO CAMARGO

• **NÚCLEO DE MEMÓRIA, PESQUISA E PUBLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO** •
SUELI APARECIDAGONÇALVES

• **AUTORES** •
ADRIANA PADILHA
ANA CLÁUDIA DA ROCHA MUCCI
ÂNGELA FERRAZ
CLEONICE APARECIDA GERMANO
DJANIRA FONTELESSO MARQUESIM
ELAINE PENTEADO
ELAINE SOUZA
ELIANA APARECIDA PIRES DACOSTA
ELIANA BRIENSE JORGE CUNHA
GISELLE ALESSANDRA MARCHI
HELITON LEITE DE GODOY
JANE GERODO GARCIA
JOSEFINACARAZZATO
LEILA ORSSOLAM ABOUD
LÍGIA PRANDO
LISANDRA MINTO
LUCIANA BASSETTO
MARGARETE SAVASSA DANIEL MONTANHAUR
MARIA ADÉLIA ALVES
MARIA APARECIDA DA SILVA DAMIN
MARINA GONÇALVES MARTÃO JARDIM
MARIA INÊS BALDINI
MARIA JOSÉ ÁVILA
MARISA SEYR
MARTA DE ALMEIDA OLIVEIRA
MIRIAM BENEDITA DE CASTRO CAMARGO
SUELI APARECIDAGONÇALVES
SUELI HELENAC. PALMEN
VERA REGINA FABRI
ZELMA BOSCO

SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
APRESENTAÇÃO	3
INTRODUÇÃO	5
DAS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS	7
CRIANÇA, CURRÍCULO, INFÂNCIA: PRÁXIS EDUCACIONAIS INVENTIVAS	13
MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS	17
TECER FIOS... PROJETAR CAMINHOS...	19
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MOVIMENTO CONTÍNUO.....	22
(TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E CRIAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO	25
CONSIDERAÇÕES.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33



Eduardo – 3 (três) anos e 6 (seis) meses

PREFÁCIO

Apresentamos o caderno inicial das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, resultado do trabalho coletivo envolvendo os profissionais da Educação Infantil da SME que atuam na Educação Infantil nas diversas Unidades Educacionais, sistematizado pela Assessoria de Currículo do Departamento Pedagógico e Coordenadores Pedagógicos. Houve no processo de sua elaboração diferentes níveis de participação que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua produção. Trata-se de um documento que busca a sutileza e a complexidade do lugar das crianças, para então desenhar percursos possíveis de um trabalho que se aprimora e se ressignifica cotidianamente.

Num país que ainda luta para assegurar a brincadeira e a ludicidade como princípios fundamentais das atividades de meninos e meninas nesta etapa da vida, cabe-nos a responsabilidade de garantir às crianças de nossa rede o direito a sua infância. Para isso, é necessária uma pedagogia que possibilite um movimento contínuo de aprender sobre as crianças, ouvindo-as mais, observando suas brincadeiras, suas lógicas, tecendo novos modos de atuar.

A especificidade da atuação do adulto nesta etapa da educação básica demanda um olhar atento à produção cultural infantil em seus coletivos, nos quais a intencionalidade de profissionais no trabalho educativo ganham significados. Nestes espaços de educa-

ção, meninos e meninas produzem culturas, dialogam com a dos adultos, interpretam-nas e as reinventam. Crianças são compreendidas como sujeitos que produzem novos sentidos ao mundo que habitam.

Há que se destacar a relevância da produção de tal documento neste contexto, documento este que apresenta em si um caminho a percorrer com outras publicações em continuidade.

Com estas Diretrizes, buscou-se consolidar parâmetros teóricos e práticos que subsidiem o planejamento de uma rotina voltada intencionalmente à ampliação do universo de experiências deste momento da vida. Trata-se também de uma pedagogia da infância compromissada com práticas de letramento e de acesso aos conhecimentos científicos e artísticos acumulados pela Humanidade. Nesse fazer educativo, prima-se pelo planejamento de tempos e espaços de cuidado e educação, considerados como ações imbricadas no cotidiano e constitutivas do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil.

Que ele promova instâncias de diálogo nas quais possamos refletir sobre nossas propostas educativas e, para além delas, demandar a continuidade deste trabalho curricular, com foco e aprofundamentos nas discussões em torno dos conceitos e temáticas que compõem o presente texto.

Solange Villon Kohn Pelicer
Secretária Municipal de Educação



APRESENTAÇÃO

As Diretrizes Curriculares afirmam uma concepção que questiona e transforma o indivíduo, refletindo continuamente sobre o trabalho pedagógico e valorizam a pesquisa em nome de uma Educação Infantil criativa e transformadora das experiências individuais e sociais.

A Assessoria de Currículo da Secretaria Municipal de Educação (SME) Campinas, elabora este documento em que prioriza as infâncias das crianças, as infâncias voltadas a uma educação para a autonomia. Aos profissionais oferece perspectivas para a construção de um pensamento educativo que orienta os processos pedagógicos, discute o cotidiano e suas especificidades, numa constante avaliação e redefinição de percursos.

Não se trata de concluir estas Diretrizes, mas sinalizar o que está por vir: o chão da escola, a voz dos profissionais, os questionamentos das crianças, a busca da qualidade social da educação e a relação com o conhecimento. A elaboração e sistematização das Diretrizes Curriculares é o primeiro passo, o começo de uma nova etapa que traz a sua implementação, num processo contínuo de reflexão e ação que contribua para uma educação de qualidade. Compreendemos que um currículo será efetivamente assumido por toda a rede quando todos e cada um puderem nele reconhecer a sua identidade. Isso só é possível no diálogo em que cada um possa falar e ouvir o outro.

Nossos sinceros agradecimentos à SME, ao Departamento Pedagógico, aos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e às Unidades de Educação Infantil, por acreditarem, oportunizarem e compartilharem o processo de elaboração da escrita deste documento curricular, num movimento significativo de reflexão da prática para uma implementação igualmente reflexiva das Diretrizes Curriculares. Agradecemos igualmente à professora Miriam Benedita de Castro Camargo pelo excelente trabalho desenvolvido na mediação do processo de elaboração destas diretrizes, junto às Coordenadoras Pedagógicas de Educação Infantil e a equipe ampliada¹. Agradeço, também, a todas as pessoas que mesmo não tendo contato direto com o texto, contribuíram significativamente para a sua realização.

O fato de estarmos à frente da Assessoria de Currículo e poder compartilhar e vivenciar momentos significativos das relações com o conhecimento, como este, é um privilégio, que nos motiva, emociona, e contribui para definir e redefinir nossas próprias convicções e agora, com esta produção, compartilham com os outros educadores da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC).

Heliton Leite de Godoy
Coordenação Pedagógica

¹ Equipe Ampliada formada por Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos, Professores dos Agrupamentos I, II e III, Professores da Educação Especial e representante do Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID).



INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil vêm sendo desenhadas desde 2007, quando a Secretaria Municipal de Educação, por iniciativa dos NAEDs, realizou o Seminário de Educação Infantil/ 2007, que envolveu todos os profissionais da RMEC, os quais realizaram comunicações orais sobre a suas práticas pedagógicas. O relato dessas experiências foram sistematizados pelas Equipes dos NAEDs, em 2009, com a intenção em constituir-se em uma proposta pedagógica, com as experiências vividas no cotidiano com bebês e crianças pequenas da Rede Municipal de Ensino de Campinas – RMEC.

Tal movimento se concretiza em 2012, com a escrita das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil da SME, elaborada pela equipe constituída pela Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional do Departamento Pedagógico. O processo de escrita iniciou-se com a elaboração de um texto preliminar que foi enviado às Unidades Educacionais para estudo e análise, que retornaram para a Assessoria de Currículo, em forma de contribuições, coletivas ou individuais, a serem acrescentadas, suprimidas, substituídas e reavaliadas na escrita final do documento.

Neste percurso aconteceram dois seminários, o “I Seminário Curricular – Educação Infantil 2012”, que tratou sobre as “Minúcias do cotidiano e da Arte em Edu-

cação Infantil” e, o “II Seminário Curricular – Educação Infantil 2012”, no qual foi lido o texto preliminar, acrescido das contribuições recebidas para que os envolvidos conhecessem as propostas das demais Unidades Escolares (U.E) e esclarecessem, se necessário fosse, as sugestões das quais eram representantes. Em seguida, a equipe responsável pela escrita retomou sua continuidade, considerando as sugestões vindas dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas.

Destarte, este documento “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública – um processo contínuo de reflexão e ação” sintetiza a complexidade do pensamento pedagógico da Educação Infantil da RMEC e orienta os processos educativos nas Unidades Educacionais, que atendem bebês e crianças pequenas na primeira etapa da Educação Básica. As Diretrizes foram organizadas a partir do diálogo entre os profissionais que atuam na área educacional e a equipe que se propôs a elaborá-las, junto à Assessoria de Currículo da Secretaria Municipal de Educação – SME.

Este documento é composto da história que contextualiza o movimento, que é constitutivo e condicionante de realizações na Educação Infantil pública de Campinas. O mesmo está organizado em três tópicos:

No primeiro tópico **“Das Histórias da Educação Infantil em Campinas”**, intitulado estão os cerne relacionais dos cotidianos educativos ao longo do tempo. Relatou-se a história do movimento curricular na RMEC e, muitos esforços foram feitos no sentido de conferir ao documento a legitimidade necessária, naquilo que, embora não faça parte do cotidiano de todos, faz parte da história de muitos e continuará gestando outras histórias, outros olhares, outros sentidos...

O tópico, denominado **“Criança, Currículo, Infância: Práxis Educacionais Inventivas”**, tem o foco no cotidiano da Educação Infantil propriamente dito, optou-se por um texto que reafirmasse a todo o momento sua ideia central de que currículo é relação e que, portanto, as diretrizes cumprem o papel de orientar os caminhos, sem deixar de apontar as possibilidades que permitem um fazer cotidiano intenso, criativo, transgressor e inovador.

Em sua terceira parte, chamada **“(Trans) formação Continuada: reflexão e criação do fazer pedagógico”**, traça-se os caminhos que a formação percorrerá com vistas a instigar, provocar, subsidiar, sistematizar, propor e publicizar os movimentos vivenciados na Educação Infantil da RMEC.

Reconhece-se que outros movimentos de diálogo com as comunidades educativas poderiam qualificar e estender a finalização deste documento, considerando que as sugestões vindas das discussões nas Unidades Educacionais, em muito contribuíram para o enriquecimento do mesmo. Entretanto, optou-se por encerrar esta etapa, neste momento, e aprofundar discussões sobre temas específicos da área e elaborando coletivamente cadernos temáticos na sequência deste documento.

O movimento de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil representa um grande marco na Educação Infantil de Campinas e mantém aberto o diálogo com a Rede, em processo contínuo de construção que permite vislumbrar caminhos para a organização das práticas pedagógicas da SME. Nesta direção, serão elaborados Cadernos, com as seguintes propostas temáticas: Documentação e Registro; Arte e Ciência; Letramento; Relações Étnico Raciais; Educação Especial; Gênero e Sexualidade; Projetos; Corpo e Movimento, como metas a serem cumpridas nos próximos períodos.

Miriam Benedita de Castro Camargo
Organizadora

e
Equipe Ampliada da Assessoria de Currículo

DAS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS

Espaços

Tempos

Currículos pulsantes

Enredos educacionais no cotidiano

Histórias infinitas

Um coração-criança-pensante

Inquieta a vida!

Educadores-autores

Mapeiam novidades...

O mundo se contorce

Em arrepios...

Educação Infantil:

Composição artística

Desfiando

Realidades e Devires...

Lígia Prando

A escrita da história da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas surge da necessidade de retomar elementos da história viva das relações curriculares, visando criar uma proposta a partir dos tempos, espaços e discussões atuais sobre Educação Infantil.

A trama histórica não é linear, vem impregnada pelo caráter político, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, econômico, psicológico e antropológico, o que reforça o conceito de historicidade que considera a perspectiva de tempo e de contextos sociais dos acontecimentos, como propõe Le Goff (1990).

Ao recuperar a história da Educação Infantil de Campinas legitima-se o pensamento de pessoas que deram sentidos às palavras e vivências presentes neste documento e que contribuíram para a construção de um currículo vivo junto à Educação Infantil Municipal. Assim:

(...) é preciso afirmar, na especificidade da educação infantil, um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BARBOSA e RICHTER, 2009, p.25)

Novas histórias, novos tempos, outras gerações de profissionais da educação, bebês e crianças pequenas irão viver e contar as histórias possíveis, feitas em momentos de transformações, de coesão de princípios e ideais e nas brechas do possível, no contexto das diversidades a vislumbrar políticas públicas, que possibilitem uma Educação Infantil numa perspectiva de multiplicidade cultural.

Vale a pena lembrar que a Rede Municipal de Educação Infantil, em seus mais de 70 anos de existência, presenciou muitas concepções de currículos voltadas ao atendimento de bebês e crianças pequenas, ainda que não oficializados.

Ao longo dos tempos, houve a transformação econômica do município de Campinas, de “cidade cafeeira” em um grande polo industrial do Estado de São Paulo, em constante transformação urbanística, gerando diversidade social e cultural, acompanhada da participação feminina nas frentes de trabalho, que se fundem na necessidade de atendimento à infância, pelas instituições

organizadas para atender as novas demandas sociais.

Nessa direção, Campinas instituiu seus primeiros Parques Infantis: Parque Infantil Violeta Dória Lins e Parque Infantil do Parque Industrial, mais tarde nomeado Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, ministrando várias modalidades de assistência: educacional, médica, dentária, alimentar e recreativa, frente às restrições impostas à infância, devido ao aumento crescente da população e ao custo de vida cada vez mais elevado. Há, neste momento, a finalidade de propiciar “a integração da criança em ambiente apropriado, onde possa entregar-se às atividades saudáveis e educativas” (RAMOS, 2010, p.19).

O cotidiano desses parques oferecia aulas de Educação Física, Educação Recreativa, Educação Infantil e Educação Agrícola. Com relação à Educação Física, havia a iniciação desportiva, jogos motores, prática de brinquedos e jogos nacionais, resgatando a tradição de brincadeiras, organização de competições esportivas interparques, demonstrações coletivas de ginásticas e danças. A Educação Recreativa tinha como atividades: os jogos tranquilos (damas, dominó...), trabalhos manuais, a prática de técnicas de desenho, os exercícios de canto e leitura (contar histórias, dramatizações, confecção de fitas educativas com recortes e desenhos para exibição às crianças, organização de datas históricas com poesias e canto) e orientações para a montagem de pequenos museus. Para a Educação Infantil, a dimensão da recreação era orientada de acordo com as diversas fases de desenvolvimento da criança, neste caso de três a seis anos. A Educação Agrícola promovia, junto às crianças, a organização de horta, pomar, aviários, apiários e hortas domiciliares nas casas dos alunos, despertando o interesse pelo cultivo da terra, pelas plantas e pelos animais.

A criação dos Parques Infantis se deu em decorrência do crescimento industrial, que intensificou o processo de urbanização, elevando o fluxo migratório, o que produziu, no município de Campinas, a necessidade de atender uma estrutura social diferenciada, decorrente da presença feminina no mercado de trabalho, a partir dos anos sessenta.

No contexto educacional merecem destaque as remodelações ocorridas na Secretaria de Educação e Cultura e na Secretaria de Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Campinas, que passam a definir as funções político-sociais do processo de atendimento à educação infantil pública municipal. Criaram-se os Centros Infantis (CIs), vinculado à Secretaria de Promoção Social, uma instituição considerada socioeducativa, que oportunizava às crianças um ambiente

(...) limpo, confortável, durante todo o dia; contato com adultos os quais lhe auxiliam na aprendizagem; ensinar como viver em harmonia com outras crianças e adultos; usar e experimentar uma variedade de materiais de acordo com seus interesses; expressar seus sentimentos e ideias através de palavras e ações; de comer alimentos que auxiliem no seu crescimento e desenvolvimento; adquirir hábitos pessoais de higiene os quais promoverão a saúde e prevenção das doenças; serem beneficiadas pelos cuidados médicos; aprenderem sobre o mundo que as cercam (Secretaria da Promoção Social, Adm. 1977/1980, s/n).

Com a Constituição Federal de 1988, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, especialmente quanto ao atendimento educacional e cria-se a obrigatoriedade de atendimento às crianças de zero a seis anos, pelo sistema educacional público. Dentro desses princípios, a Lei Orgânica do Município de Campinas, de 1990, promulga que “o atendimento em creche deverá ter uma

função educacional, de guarda, de assistência, de alimentação, de saúde e de higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar” (<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibli/juri/lom.htm/>).

Assim, os Centros Infantis, vinculados à Secretaria de Promoção Social, ao serem incorporados ao sistema educacional, em 1989, desafiavam-nos a abandonar preconceitos assistencialistas, pois, embora houvesse o vínculo com um órgão de assistência social, o aspecto pedagógico-educacional acontecia em alguns momentos e ações, como em situações em que objetos de enfeite tornavam-se brinquedos nas mãos das crianças. A rotina, apesar de higienista, privilegiadora de cuidados com a saúde, garantia momentos no parque, pressupondo o acontecimento do brincar e a possibilidade de fuga das normas educacionais vigentes.

A nova gestão dos assuntos voltados à Educação Infantil pública municipal formalizou o Regimento Comum das Unidades Sócio Educacionais Municipais (Lei nº 7.776 de 19 de Janeiro de 1994) e, trouxe em seu currículo, uma organização didática pautada nos jogos, nas artes, na educação física e nas seguintes áreas consideradas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática. Mas, ainda observava-se um intenso vínculo dos Centros Infantis com a estrutura higienista em relação à estrutura dos horários e atividades diárias: entrada, café da manhã, atividades pedagógicas, higiene, almoço, repouso, atividades livres, jantar e saída.

O documento Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei Municipal nº 6.894, de 24/12/91) formalizou a ação pedagógica nas Unidades Sócio Educacionais, em relação à regência de sala de aula, à hora-atividade e à hora de trabalho docente, proporcionando

aos professores a opção de mais 3 horas/aula semanais remuneradas, para atividades pedagógicas de atendimento aos pais de alunos, estudos, integração com seus pares, entre outras. Este documento previa a oferta de oficinas pedagógicas interdisciplinares aos monitores, diretores e vice-diretores.

Neste processo, Coordenadores Pedagógicos organizavam programas de capacitação continuada, programas de avaliação escolar e de reorientação curricular de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e, também, grupos de formação docente e de especialistas são implementados pela Secretaria Municipal de Educação. Surgem, neste momento, novas denominações aos Centros Infantis, passando a chamarem-se CEMEs² e mantendo o atendimento integral às crianças até 6 anos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, os profissionais da educação ganham força e se mobilizam, envolvendo todos os segmentos da Educação Infantil para a escrita de uma orientação curricular. Com este objetivo constituiu-se uma comissão³ que, por meio de estudos de textos acadêmicos nessa área e pesquisas do cotidiano e em diálogo com as Unidades Educacionais, elaboraram o documento intitulado “Currículo em Construção” (1998).

O “Currículo em Construção” apresenta aspectos teóricos de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, explicita o histórico da

Educação Infantil no município até aquele momento, além de concepções de currículo, de infância, de criança, do brincar e sobre o conhecimento e a cultura. Aponta para a possibilidade da criança construtora de seu conhecimento e para o professor como mediador do processo educacional.

O “Currículo em Construção” referencia reflexões, ações e outras questões inerentes aos Projetos Pedagógicos (Portaria SME, nº 1.166/90) das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas e constitui um marco na história da Educação Infantil: é a primeira proposta curricular oficial da SME. Na construção do Projeto Pedagógico buscou-se a identidade de cada instituição, com a participação da comunidade e de toda a equipe educacional e propõem-se a continuidade de um diálogo com a comunidade educativa, podendo ser revisitado, debatido e ressignificado continuamente.

A transformação, rumo ao reconhecimento da autoria e capacidade criadora de crianças e adultos, no movimento pedagógico desencadeado pela construção e a existência de um documento como este na Rede Municipal de Campinas, indica, hoje, a necessidade de um novo currículo, no qual se trabalha neste momento, em que a vivência recriadora do mundo seja de vez reconhecida e privilegiada no processo educacional. Um currículo é um espaço educativo em que as crianças “(...) possam aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas” (GALLO, 2001, p. 39).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas decenais para que, até 2011, a oferta da Educação Infantil atingisse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos. Essas metas são, ainda hoje, um grande desafio a ser enfrentado pelo país, inclusive

2 Com o decreto nº 11.051 de 23/12/92, artigo 1º as Unidades de Educação Infantil tem as modalidades de atendimento sócio educacional denominadas:

CEMEIs – Centro Municipal de Educação Infantil
EMEIs – Escola Municipal de Educação Infantil
CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil

3 Uma comissão composta por todos os segmentos profissionais da Educação Infantil pública do município de Campinas (Supervisor Educacional, Coordenador Pedagógico, Diretor Educacional, Vice Diretor, Orientador Pedagógico, Professor, Monitor Infante - Juvenil, Administrador de Creche).

pelo município de Campinas, no que se refere às crianças de zero a três anos. As duas grandes demandas que caracterizam a Educação Infantil nestes 70 anos são a quantidade de vagas e a qualidade do atendimento.

Em relação à idade da criança na Educação Infantil, a Lei 11.274 /2006⁴ ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e houve nova regulamentação quanto à matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos, que passam a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Emenda Constitucional 53/2006 redefiniu a faixa etária da Educação Infantil de zero a cinco anos de idade e a Emenda Constitucional 59/2009 modificou obrigatoriedade escolar, adotando a faixa etária entre quatro a dezessete anos, a ser cumprida até 2016 pelos entes federados.

Com relação ao financiamento da Educação, a partir dos anos 2000, outras mudanças na legislação e na política educacional envolveram a Educação Infantil. Dentre elas, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que inclui a creche, a pré-escola e as instituições conveniadas no direito ao financiamento previsto em lei, advindo do governo federal.

A implementação dos Agrupamentos Multietários foi formalizada através da resolução SME n°. 23/2002, publicada em Diário Oficial do dia 13/11/2002, pela qual as crianças deveriam ser matriculadas e divididas em turmas por idade aproximada:

Agrupamento I – crianças de 03 meses a 01 ano e 11 meses; Agrupamento II – crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; Agrupamento III – crianças de 4 a 6 anos. Esta organização multietária foi implementada na Educação Infantil municipal. Houve um acréscimo de aproximadamente 35%⁵ na oferta de vagas, após 04 anos de sua implementação.

A partir da implementação dos Agrupamentos multietários, os educadores precisaram repensar suas práticas. Sobre a temática da organização multietária faz-se necessário coletivizar pesquisas e estudos que possibilitem pensamentos e proposições⁶.

Nesse enredo conjugador de tantas transformações, novas ações junto ao movimento curricular vão se delineando na Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas em forma de estudos, congressos, documentos, seminários, palestras, oficinas, mostras.

Em 2007, a discussão temática “Estudos avançados em Educação Infantil: o Currículo em Construção em movimento”, ministrada para todos os profissionais da Educação Infantil, proporcionou debates/sínteses no interior das Unidades Educacionais e culminou em novos encaminhamentos para a discussão curricular como as “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil” (2008), o Seminário de Educação Infantil “Arte-Criança” (2009) e a “Proposta Curricular da Educação Básica–Educação Infantil” (2009).

No documento “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil” explicita-se a

4 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade.

5 De acordo com ROCHA, Ana Cláudia. *As ações da Prefeitura Municipal de Campinas frente à demanda por vagas na Educação Infantil (2001-2008)*. Dissertação de Mestrado: UFSCAR, 2009.

6 Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas na Educação Infantil. Patrícia Dias Prado, 2006. FE. UNICAMP

aquisição da linguagem, aborda o letramento e subsidia estudos e reflexões aos profissionais da Educação Infantil, principalmente aos que trabalham com crianças na faixa etária de três a cinco anos.

Como continuidade às reflexões sobre Educação Infantil, em fevereiro de 2009, acontece o Seminário de Educação Infantil “Arte-Criança”, na forma de oficinas que visam sensibilização estética e lúdica dos educadores, possibilitando uma diversidade de olhares sobre produções artísticas.

Em 2009, também é elaborada uma “Proposta Curricular da Educação Básica–Educa-

ção Infantil”, que avança nos pensamentos e ações do “Currículo em Construção”, tendo como referencia o cotidiano teórico-prático, construído pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Assim...

Novas histórias, novos tempos, outras gerações de educadores irão viver e contar as histórias possíveis, feitas em momentos de transformações, de coesão de princípios e ideais, mas também nas brechas da diversidade, do possível, do contexto que ainda irá se vislumbrar na relação com as políticas públicas voltadas à Educação Infantil.



Eduardo – 3 (três) anos e 6 (seis) meses

CRIANÇA, CURRÍCULO, INFÂNCIA: PRÁXIS EDUCACIONAIS INVENTIVAS

A área da Educação Infantil possui especificidades que, na elaboração curricular, exige estudos e reflexões aprofundados no que concerne à educação dos bebês e das crianças pequenas.

Trata-se neste documento da elaboração das Diretrizes Curriculares para o trabalho com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, conforme estabelece o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, Portaria SME nº 114/2010, com ênfase necessária à educação dos bebês, muitas vezes subsumida dos estudos teóricos e práticas cotidianas. Assim, neste documento, optou-se por referir-se a “bebês e crianças pequenas”, sem mencionar a todo o momento as faixas etárias.

Currículo na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas é constituído na relação que se dá no âmbito educativo com as crianças, suas famílias e as equipes educacionais, no mundo da cultura, considerando **todos os** sujeitos socioculturais que produzem culturas. Nesta perspectiva, enfatiza-se que as relações constituem os sujeitos históricos presentes no cotidiano. Para explicitar esta concepção, reporta-se ao documento “Currículo em Construção” (1998, p. 39), no qual:

Eleger o aspecto cultural como princípio, meio e fim desta proposta de Currículo que estamos construindo, nos remete diretamente à ampliação e extensão deste conceito, entendendo-o agora como o processo responsável pela Humanização.

Compreende-se por Humanização os investimentos desencadeados pela vida em sociedade, os quais possibilitam a produção cultural em todas as esferas das vivências e experiências humanas. Currículo é tudo que se dá, se estabelece, se planeja, se discute, se projeta, se vive, se experiencia, constituindo-se história de vida. Conforme Goodson, espera-se que “o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento” (2007, p. 251). Enfim, o currículo é vivo, é libertador, é comprometido, é inovador, é transgressor..

Nessa dinâmica interativa os adultos, ao se relacionarem nos espaços educativos, também vivenciam a dimensão de sua própria educação de educador de crianças, constituindo o currículo que na ação possibilita a educação dos bebês, das crianças pequenas e dos adultos nesse processo de construção coletiva, de forma singular. Assim, currículo é **construção** e se dá nas **relações**.

(...) a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2006, p. 25).

Ressalta-se que Currículo aqui não é tratado como rol de conteúdos a serem trabalhados por todos os profissionais de Educação Infantil e aprendidos por todos os bebês e as crianças pequenas. Claro também fica que não se trata de um conjunto de orientações e propostas etapistas, elencadas por adultos que esperam determinadas manifestações nos bebês e nas crianças pequenas, em uma idade específica ou em tempo definido. Também não se trata de atividades que se pretende desenvolver, tendo em vista determinadas prontidões que esperam que eles possam ter em outro nível de ensino; bem como não se trata também de pautar o trabalho na sequência de datas comemorativas, sempre desprovidas de sentidos para as crianças. Segundo Barbosa e Horn, (2008, p. 38),

(...) alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na Educação Infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios.

Há em curso um movimento de superação das datas comemorativas como norteadoras do currículo, que envolve o combate ao consumismo, sem perder de vista a laicidade da educação pública, visando ampliar repertórios culturais, com a aproximação das comunidades do entorno.

Pode-se dizer que a concepção de currículo, ora empregada, não coaduna com uma imposição centralizada de diretrizes que visem homogeneizar a educação dos bebês e das crianças pequenas, nem tampouco é balizamento ou demarcação genérica na qual quaisquer práticas se juntam inadvertidamente.

As Diretrizes Curriculares, aqui apresentadas, integram-se às perspectivas de singularidade, compondo movimentos educacionais que a engendram e se expressam na diversidade individual e sociocultural. Essa relação com as multiplicidades, visa privilegiar a potencialidade criadora de cada ser humano, junto a processos educativos que pulsam nos entremeios, no âmago das experiências, e não em resultados predeterminados.

Ressalta-se tratar de um movimento coletivo que sintetiza princípios, concepções de criança, infâncias, Educação Infantil, educador, espaço físico e metodologias, firmados nos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais.

As Diretrizes Curriculares não são prescrições. Norteiam as práticas pedagógicas, levando-se em conta que conhecimentos se dão nas relações múltiplas que se estabelecem no cotidiano. Apontam caminhos para todos seguirem, de acordo com sua capacidade criadora e inovadora, considerando a especificidade de cada comunidade educativa. Portanto, Diretriz Curricular se constitui em princípios que orientam o trabalho educativo e currículo é o que se configura no cotidiano.

Barbosa (2009, p. 50) concebe currículo como:

“construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura”, tendo como foco as crianças em suas relações. Assim: Um currículo

emerge da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo (...)

O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos.

No Parecer CNE/CEB 20/2009, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) está explicitado que o currículo se refere “a práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças” (MEC, p. 06). As Diretrizes Curriculares elaboradas neste movimento envolvem as crianças nas suas experiências familiares, além da instituição de educação infantil, e experiências cotidianas com a cultura produzida e reinterpretada. Estas Diretrizes englobam arte, ciência e tecnologia em projetos que possibilitam as vivências práticas planejadas e avaliadas constantemente pela comunidade educativa – crianças e adultos.

O movimento curricular municipal está subordinado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009) as quais têm caráter mandatório. Tais Diretrizes foram elaboradas em um movimento participativo no país e possibilitam aos municípios a construção de suas propostas curriculares. Campinas assume, neste documento, a construção de suas Diretrizes Curriculares Municipais em consonância com as DCNEIs.

Nestas Diretrizes concebem-se conhecimentos como experiências vivenciadas por crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-

-adultos, às quais são atribuídos sentidos e os constituem enquanto sujeitos históricos, criadores de culturas.

Barbosa afirma que o conhecimento:

(...) para além da fragmentação da racionalidade ocidental contribui para a compreensão e a valorização do pensamento das crianças como um outro modo de pensar. Nem inferior, nem inverossímil, mas um outro jeito. As crianças pensam – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. São muitos os modos de aprender e de produzir conhecimento (BARBOSA, 2009, p. 48).

Também estas Diretrizes Curriculares indicam a certeza de que há um “o que fazer” para o adulto. Um fazer que respeite a infância plena a qual as crianças têm direito. O fazer mencionado refere-se a contar muitas histórias, oportunizar muitas formas de expressão artística e sensorial, o cuidar, o alimentar, proporcionar jogos dramáticos, danças, músicas, organizar ambientes desafiadores, disponibilizar variados materiais, brinquedos, objetos, livros, construir projetos coletivamente. Enfim, assumir o papel de pesquisador, mediador, estudioso que escuta atentamente e considera as crianças nas suas múltiplas manifestações, que busca a ampliação do repertório cultural e que oferece às crianças possibilidades de sair do comum e entrar no surpreendente, no maravilhamento das diversas formas de expressão e sentimento.

Assim,

(...) respeitar a especificidade do seu momento de vida infantil significa preservar seu modo poético de abarcar o vivido, sua maneira imediata e lúdica de enfrentar o mundo e a si mesma. Implica considerar pedagogicamente

o modo singular de cada criança no seu encontro com o mundo, maravilhando-se ou horrorizando-se criando e inventando significados que ultrapassam o sentido único, no desafio de conhecer a si própria, no ato de imaginar, interpretar e constituir realidades. O modo poético é como a criança expressa seu jeito simultaneamente particular e universal de ser e estar no mundo, seu jeito de falar do mundo como uma maneira de falar de si. (RICHTER, 2004, p. 32)

Para uma concepção de infância, que preserve “o modo poético de abarcar o vivido”, como propõe Richter, se faz necessário Diretrizes Curriculares, que apontem princípios a impulsionar a criação no processo educativo e “muito mais do que metodologias e métodos (...) exige de docentes e educadores a coragem de reinventar a si mesmos, reinvenção que passa pela experiência de imaginar-se e fazer-se” (FRONCKOWIAK & RICHTER, 2005, p. 4).

Esta concepção difere da de um currículo prescritivo, no qual os profissionais são meros executores de um roteiro predeterminado para trabalhar cor, nomeação e sequência de letras, figuras geométricas, pintura de desenhos prontos, cidade e campo, quantidade, tamanho, datas comemorativas, exercícios motores.

Todas as experiências cotidianas de cuidados educacionais compõem o currículo, como: carinho, beijo, toque, banho, trocar fraldas, descansar, dormir quando tiver vontade, calçar os sapatos, vestir a roupa, arrumar a sala, locomover-se, alimentar-se, passear, cantar, escalar, pular, escorregar, brincar, conversar, pintar, modelar, desenhar, dramatizar, escrever, pesquisar, dentre tantas outras práticas, intencionais, que na instituição de Educação Infantil são planejadas e avaliadas, com a mesma importância na configuração curricu-

lar, ou seja, desenhar não se sobrepõe a lavar as mãos para se alimentar e trocar fraldas é tão importante quanto contar uma história.

Historicamente têm-se referências marcantes no campo do currículo. A psicologia de forma enfática, na década de 70. A sociologia marxista com a teoria crítica, na década de 80. Atualmente, há um movimento relacionado às transformações que vêm ocorrendo na sociedade globalizada econômica, cultural e geograficamente, diminuindo distâncias espaço-temporais, provocadas pelos avanços tecnológicos e econômicos que rompem com os interesses locais.

Na dimensão curricular há indubitavelmente um hibridismo de ideias e concepções. Na elaboração destas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil revisita-se o “Currículo em Construção” (1998), que baliza este movimento no que se refere à dinâmica participativa de sua elaboração, englobando os avanços das Pedagogias das Infâncias e a multiplicidade das experiências locais. Inova no que anseia incorporar a Sociologia da Infância⁷, numa constante busca de entender os dados fornecidos pelas crianças, como sujeitos sociais e históricos.

Pedagogia das Infâncias refere-se à estudos das práticas educativas voltada para a infância, as quais se constituem em diferentes tempos, lugares diversos, que se configuram e reconfiguram nas múltiplas relações cotidianas. Para compreender essa pluralidade de infâncias e as relações que se estabelecem, faz-se fundamental o apoio da **sociologia da infância**, que estuda as relações sociais das culturas de pares, das crianças entre elas e delas no mundo, compondo amizades, conflitos, curiosidades, gostos, sentidos, prazeres, brincadeiras, imaginação.

⁷ Para aprofundamento ver CORSARO (2011).

O processo educativo pautado na sociologia da infância referencia-se em dados oriundos das próprias crianças em seu tempo, com suas linguagens. Demanda do adulto sensibilidade especial para a escuta atenta, para o sentir acurado, implica em análise constante da

(...) complexidade das infâncias, instigando-nos a investir nos saberes das próprias crianças, não para reafirmar as incapacidades que a elas foram atribuídas, mas para destacar um conjunto de peculiaridades positivas que diferem as crianças dos adultos (MARTINS FILHO & PRADO, 2011, p. 02).

Hoje o currículo não se pode abster de considerar objetivamente questões: locais, regionais, étnico raciais, diferenças sociais, de gênero, laicidade da educação pública, sustentabilidade, idades, consumismo e deficiências de crianças e adultos, que envolvem outras políticas sociais e públicas que permeiam as políticas educacionais; junto a essas busca-se, neste processo, firmar coletivamente as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Neste âmbito, a elaboração deste documento busca uma educação de qualidade negociada, socialmente construída, que se pauta em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e potencialidades de bebês, crianças pequenas e adultos.

Segundo Bondioli (2004, p. 14):

(...) qualidade (...) não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e

definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, e ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser.

E ainda, qualidade negociada “significa (...) reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses um recurso e não uma ameaça” (ibidem, p. 15).

A concepção de currículo aqui presente pressupõe intencionalidade ao planejar os tempos cotidianos e os espaços internos e externos para além das próprias Unidades Educacionais, as disponibilizações múltiplas e inesgotáveis de materiais, a qualidade da relação cuidadosa de escuta e olhar atentos aos bebês e às crianças pequenas, que inventam, criam, transgridem, transformam, brincam e produzem culturas.

Manifestações expressivas dos bebês e crianças pequenas

Ao nascerem, as crianças são mergulhadas no mundo da cultura, estabelecem múltiplas relações e a reinventam em sua confluência das experiências que realizam cotidianamente. Produzem sentidos, significados e reconfiguram o mundo na multiplicidade de relações. Para tanto, exige-se uma postura investigativa do profissional, que considere as crianças protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no brincar o constitutivo do humano, ao contrário de uma concepção pré-determinista que prevê o que as crianças realizarão.

A educação de crianças produtoras de culturas pressupõe um profissional que transcenda questões como: “se alfabetiza ou não na Educação Infantil”, “se prepara ou não para o Ensino Fundamental”, “se é esse ou aquele que limpa o bumbum das crianças” e que bus-

quem produzir conhecimentos sobre as Pedagogias das Infâncias, a partir de indagações do cotidiano que se vivencia, ao invés de apenas consumir o saber alheio. Para isso se faz necessário o acesso a bens culturais, o exercício do olhar atento aos bebês e crianças pequenas e à documentação dessas práticas, visando a produção de conhecimentos por aqueles que realmente conhecem as infâncias.

Ao retomar as questões “se alfabetiza ou não na Educação Infantil”, “se prepara ou não para o Ensino Fundamental” a temática letramento provoca muitas discussões na área da Educação Infantil. Aqui ele é entendido como constitutivo de uma educação intencional ao experienciar a função social da escrita. As relações cotidianas com bebês, crianças pequenas, adultos, familiares, compõem uma dinâmica interativa com a cultura letrada, vivenciada intensamente e presente nas situações do cotidiano. Não é a codificação e a decodificação da letra que compõe o currículo de Educação Infantil, mas a experiência e as relações da criança com a escrita, assim como com todas as linguagens em igual importância.

A contação de histórias, a literatura, receitas, notícias, poesias, textos produzidos individual ou coletivamente com as crianças, comunicação entre a unidade educacional e a família, a identificação dos objetos pessoais dos bebês e das crianças pequenas, a documentação, as formas de expressão artística, as práticas simbólicas assumem seu lugar.

Na Educação Infantil valoriza-se a experiência corporal na relação com o letramento, sendo os textos narrativos, poéticos ou científicos, tão importantes quanto a fala, a pintura, o som, o desenho, o movimento, enfim, tudo o que incorpora a imaginação⁸.

8 Para aprofundamento sobre este assunto recomenda-se a leitura da revista PRO-POSIÇÕES, FE-UNICAMP, Campinas, V. 22, n. 2 (65), maio-ago, 2011.

Distanciam-se desta concepção, exercícios motores de escrita, lições de casa, cópias de modelos, desenhos e enfeites estereotipados, alfabeto e numerais destituídos de contexto.

Constitui este currículo as relações entre bebês, crianças pequenas entre si e com os adultos: danças, piruetas, músicas, brincadeiras, rodas cantadas, descanso, dramas, choros, risos, descobertas, limpar bumbum, misturas, histórias, contos, parlendas, emoções, balbucios, alimentação, melecas, soneca... Estes elementos trazem sentidos e significados múltiplos à experiência única da infância às crianças da Educação Infantil de Campinas, em rede de relações permeadas de sentidos múltiplos, pois “o conhecimento só é conhecimento quando está organizado, relacionado com as informações e inserido no contexto destas” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 38).

Esta concepção de currículo está longe de ser subjetiva, pois garante que os bebês e as crianças pequenas sejam respeitados em seu movimento criativo e sensível, que tenham acesso ao mundo da cultura, que não sofram preconceitos e discriminações e, mais ainda, que sejam preservados na experiência das infâncias. As crianças estarão em contato com um mundo amplo das artes e das culturas para desenvolverem entre elas e com os adultos, projetos de conhecimentos desafiantes, nos quais leitura e escrita farão parte desse movimento como mais um elemento criativo.

Essa concepção de currículo já acontece em muitos lugares do mundo e em muitas Unidades Educacionais da RMEC e rompe com os pensamentos e as práticas da escola tradicional. Trata-se de uma concepção de currículo voltada para as relações inovadoras, tendo em vista ressignificar a cultura pelas culturas infantis.

Tecer fios ... Projetar caminhos...

As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil opõem-se a concepções espontaneístas e etapistas desconsiderando o desenvolvimento das crianças em fases lineares pre-determinadas e consideram as relações cotidianas como seu constitutivo, incorporando ações como alimentar, higienizar, acalantar, tocar, com igual importância às atividades organizadas em projetos outros, que envolvam artes e conhecimentos científicos, desde que não dicotomizados.

Portanto, demandam planejamento intencional e avaliação constante dos profissionais para com todos os tempos dos bebês e crianças pequenas, que são diferentes dos tempos dos adultos. Há que se ressaltar que “banho planejado” não significa nomear as partes do corpo mecanicamente, mas estabelecer relação plena naquele momento educativo de cuidado e atenção.

O trabalho com projetos é uma das possibilidades da efetivação destas Diretrizes Curriculares nas Unidades Educacionais municipais de Educação Infantil. Entende-se como projeto aquele trabalho em que a escolha do objeto de estudo irá partir da realidade em que o grupo de bebês e crianças pequenas está inserido, aquilo que irá despertar a curiosidade, a vontade de investigar, de conhecer mais profundamente, de olhar, de sentir, de experimentar o entorno. Implica também, na flexibilidade dos profissionais que estão à frente de cada turma, pois não será possível mais pautar-se nos modelos de planejamentos prescritivos, mas sim, em adotar práticas narrativas de situações coletivas do cotidiano nas quais sente-se, presente-se, lê-se, intuí-se, constata-se que há um interesse cognoscente, fios e pistas são levantados como horizontes de possibilidades das tessituras do cotidiano.

A ação dos profissionais que desenvolvem projetos exige atenção e sensibilidade aos sinais de interesses que as crianças apresentam. Necessitam prioritariamente de olhar aguçado, que se materializa por meio de observações e registros constantes dos acontecimentos. Os bebês, que estão no processo de aquisição da linguagem oral mostram através de outras linguagens, especialmente a corporal, as pistas por onde o projeto traça seu caminho, pois “(...) os pequenos falam com os olhos e com os seus silêncios” (FRABBETTI, 2011, p. 40).

O desafio do trabalho com projetos é constante, pois é preciso buscar informações sobre as temáticas que eles suscitam e variadas formas de linguagens que motivem os bebês e as crianças pequenas, na proposta em que se trabalha, estuda, investiga, experiencia. Um processo pedagógico, que implica em relações de parceria frente ao conhecimento, curiosidade, desejo, demanda um profissional que respeita e acolhe as culturas infantis.

Os projetos possibilitam a integração entre as turmas da Unidade Educacional e a comunidade, uma vez que as vivências envolvem o cotidiano da Educação Infantil e transbordam os espaços das instituições educativas⁹.

Trabalho educativo com projetos diferencia-se das práticas com “temas geradores” ou “centros de interesses”, e compatibiliza-se com outras propostas cotidianas, tais como atividades de artes plásticas, histórias variadas, músicas, passeios, cuidados, brincadeiras, etc., que façam parte do dia a dia, sem no entanto, estarem ligadas diretamente ao projeto.

⁹ Para aprofundamento sobre a proposta com projetos na Educação Infantil, sugere-se a leitura dos seguintes livros: PARK et al., 2005; e BARBOSA e HORN, 2008.

Significa pois, considerar o princípio da atenção as necessidades e desejos dos bebês e das crianças pequenas, sem definir aprioristicamente o que será tratado e estar aberto ao imprevisto, ter postura investigativa e manter constância na documentação do processo experienciado, a qual pode ser apresentada à comunidade educativa como momento de culminância do projeto. Estar aberto ao imprevisto não significa ausência de planejamento, mas sim considerar, que:

A prática educativa deve ser previamente organizada para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância...

O planejamento na educação e aqui, em específico, na Educação Infantil de crianças de zero a seis anos, é um dos pilares do trabalho pedagógico, para que pense previamente o que e como será o trabalho da educadora/professora junto à criança (BUFALO, 1999, p. 120).

Quanto à avaliação na Educação Infantil considera-se que é intrínseca ao processo educativo. A instituição define, de maneira participativa e democrática, princípios de trabalho, critérios, formas e instrumentos de realização da avaliação das práticas educativas. Na RMEC todo trabalho de planejar e documentar a vivência educativa é organizado e sistematizado no Projeto Pedagógico de cada Unidade Educacional, que é revisto e avaliado constantemente em acordo com as especificidades da unidade, contando com a participação da comunidade.

Processa-se um alinhamento com o Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual afirma que,

(...) as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do

trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação... (MEC, 2009).

O planejamento engloba a intencionalidade das ações e formas de registro e avaliação, que apontam para o seu redimensionamento constante. É importante relacionar e documentar o movimento das práticas educativas em que o profissional atento, percebe e acolhe o que mobiliza o interesse dos bebês e das crianças pequenas e, no processo de avaliação, movimenta continuamente suas ações educativas.

Destacam-se três aspectos importantes de avaliação na Educação Infantil:

- Protagonismo dos bebês e das crianças pequenas ao manifestarem seus movimentos cognoscentes, seus processos sensíveis, seus prazeres e suas emoções;
- Documentação pedagógica que favorece a continuidade do que as crianças elaboram, sistematizam, criam e inventam;
- Ação compartilhada com as famílias, que contribui para a compreensão dos rumos e a importância da Educação Infantil.

Nestas Diretrizes Curriculares considera-se que a documentação pedagógica constitui-se em ferramenta de escuta e olhar atento através de diversos meios: relatórios, planejamentos, entrevistas com as famílias, diário de campo e de classe, ficha de avaliação descritiva das crianças, registros de tempos pedagógicos, vídeos, gravações, fotografias, painéis, portfólios, livros da vida, entre outros.

Enfatiza-se que os profissionais, na intencionalidade de sua ação educativa junto às

crianças, planejam, documentam, avaliam, refletem, coletivizam os processos pedagógicos, organizam tempos e espaços criativos e instigantes, estabelecem diálogos diversificados entre e com as crianças.

Estas ações são constitutivas da Educação Infantil de qualidade, igualitária e rica em sentidos e significados para bebês e crianças pequenas. É possibilidade de vivenciar diferentes manifestações culturais e artísticas na instituição, que extrapolem limitados modelos supervalorizados pela mídia e práticas consumistas conhecendo e, ampliando repertórios culturais.

As concepções que orientam este documento afirmam que a criança desde que nasce se constitui em sujeito sócio histórico e de direitos. Nesta perspectiva, vivencia diferentes experiências, estabelece relações entre crianças-crianças-adultos, aprende, brinca, explora, cria, imagina, fantasia, transgride, por meio de diversas linguagens: gestual, LIBRAS¹⁰, verbal, plástica, dramática, musical. Pela fala e ações do adulto, os bebês e as crianças pequenas têm suas múltiplas linguagens interpretadas e significadas.

As múltiplas linguagens são as diferentes manifestações expressivas presentes nas dimensões artísticas e culturais, vivenciadas, produzidas, criadas e recriadas por bebês, crianças pequenas e adultos, que se manifestam no desenho, pintura, literatura, música, LIBRAS, escrita, escultura, dança, fotografia, cinema, teatro, poesia, museu, sons, choros, movimentos, entre tantas outras possibilidades, constituindo sentidos e significados para todos os envolvidos.

Não há uma linguagem que se sobreponha a outra, todas são importantes na Educa-

ção Infantil. Os bebês e as crianças pequenas demonstram cotidianamente, nos espaços coletivos o quanto a arte e a ciência são indissociáveis, pois partindo de sua curiosidade exploram o entorno criando suas teorias e atribuindo significados às coisas que buscam compreender. Os bebês e as crianças pequenas, assim, são cientistas, artistas e filósofos na busca de compreensão e apreensão científica, poética e estética do mundo, como propõem Gandini e Goldhaber (2002).

Apropriar-se sobre quem de fato são as crianças com as quais se relacionam os educadores e os seus conhecimentos, é parte fundamental do papel que cabe aos profissionais da Educação Infantil para criar um ambiente educativo que promova a interação, por meio da diversidade de manifestações expressivas na vivência da infância, nos espaços coletivos.

A Educação Infantil possibilita inúmeras experiências e aprendizagens em processos lúdicos, ou seja, em expressões criadas e recriadas no mundo de relações. Portanto, é importante oferecer condições de escolha aos bebês e às crianças pequenas na vivência coletiva, de maneira a surpreenderem-se com as descobertas em situações cotidianas como: no bater de um chocalho, no som de uma buzina, no aperto de um boneco de borracha, no movimentar-se num tapete sonoro, na atenção a uma figura na parede, no chão ou no teto, ao fazer um castelo na areia, no diálogo com suas imagens no espelho, ao inventar e ao fazer múltiplas leituras e escrituras/escritas/representações do mundo na leitura de um livro, na escrita espontânea. São situações em que vivenciam intensamente sua relação com o conhecimento e produzem cultura.

Ressalta-se que na educação dos bebês e das crianças pequenas, o foco do trabalho educativo são as situações contextualizadas

10 Língua Brasileira de Sinais

de manifestações artísticas e culturais, ao contrário da transmissão de técnicas para a promoção de habilidades e competências, tais como: técnicas de pintura, teatro ou a codificação e decodificação das letras.

De acordo com esta linha de respeito e valorização do outro, reiteradamente defendida neste documento, se faz necessário que os profissionais da educação infantil da RMEC compreendam a diversidade como um termo que remete a como multiplicidade, variedade, heterogeneidade ou multiculturalismo, que suscitem pensar em diferentes posicionamentos, opiniões, comportamentos, crenças, valores, aparências e gostos.

Estas Diretrizes Curriculares trazem a perspectiva da diversidade, propondo que ações inclusivas sejam privilegiadas e efetivadas nas práticas de escuta dos bebês, das crianças pequenas, e também entre os adultos nas diferenças étnicas, de gênero, religião, crença, deficiência, língua, opinião política, origem nacional, filiação, entre outros.

A premissa a ser seguida é o respeito e o reconhecimento pelo diferente, sem impedir, restringir, diminuir ou desqualificar o exercício dos direitos, em que ações e posturas inclusivas viabilizam práticas educativas de convivência com a diversidade e com as diferenças culturais, como propõe Jannuzzi (2001).

Educação Básica: um movimento contínuo

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 a educação das crianças pequenas de zero a seis anos passou a configurar-se no âmbito da Educação Básica. A Pedagogia da Educação Infantil se constitui nesse campo, voltada

para a criança, sujeito de direito e protagonista, junto às professoras nos processos educativos. Houve muitas lutas e muitos movimentos sociais para que se chegasse a estes termos. Esses movimentos originaram alterações na legislação vigente no país, como na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na LDB, entre outras leis.

Ao constituir-se na primeira etapa da Educação a Educação Infantil exige uma grande reflexão de todos os profissionais da Educação, e em especial os da Educação Infantil, quanto ao que isso realmente significa para o trabalho educativo.

A Pedagogia que vai viabilizar a implementação do Currículo a ser vivido na Educação Infantil transcende o conceito de currículo como “caminho a ser seguido”, passando pelo conceito de currículo como “normas reguladoras” e chegando ao de diretrizes, as quais orientam princípios, de acordo com a capacidade criadora e inovadora, em contextos específicos, de cada comunidade educativa. Diretrizes não padronizam e nem definem conteúdos, mas suscitam caminhos com as múltiplas linguagens, em que a arte e a ciência são vivenciadas de forma indissociável nas relações.

Consideram a infância como tempo humano, histórico, social e propõem o diálogo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, posto que as crianças que frequentam a Educação Infantil são as mesmas que entram no Ensino Fundamental. Portanto, se faz necessário amenizar a ruptura entre estas etapas, pois não se trata de nomenclaturas, mas de concepções de infância, de ensino, de aprendizagem e de educação. Nesse aspecto, é preciso considerar que as crianças que vão para o Ensino Fundamental não deixam de ser crianças e se faz necessário buscar a inteiri-

reza desse processo. Aproximar os caminhos é uma forma de explicitar o compromisso com a educação em geral.

A educação dos bebês, das crianças pequenas, das crianças que frequentam o Ensino Fundamental tem possibilidades de inserção, produção e manifestação no mundo da cultura. Crianças e profissionais como protagonistas do processo educativo experienciam múltiplas linguagens e adquirem amplo repertório de conhecimento durante todo o processo educacional que vivenciam.

A sistematização dos conhecimentos científicos é distante das crianças pequenas, que aos poucos e em seu tempo, brincam e manifestam de diversas formas a organização dos conhecimentos, produzindo um repertório coerente aos princípios educacionais vivenciados, mas há que se considerar que esta indissociabilidade ainda persiste:

(...) o debate em torno das linguagens infantis, das manifestações artísticas e das ciências como inseparáveis na formação de todos, como diria Mário de Andrade, 'espalhados cotidianamente como ar que se respira' (1998, p. 79), independentemente da faixa etária. Trata-se de tarefa ainda desafiadora, sobretudo, quando se procura focar a primeira infância (GOBI & RICHTER, 2011, p. 19).

Nestas Diretrizes Curriculares, os conceitos de infância e de criança são primordiais

nos dois níveis de ensino, pois os interesses e necessidades são comuns no que diz respeito à leitura, escrita, pensamento lógico, histórias, música, arte, em uma visão de educação que exige dos profissionais um olhar que considere as singularidades das infâncias e das crianças.

A continuidade entre os níveis de ensino pode ser viabilizada em propostas que visem à formação integral das crianças, tendo como parâmetro as Pedagogias das Infâncias.

As Unidades Educacionais de Educação Infantil que cuidam e educam com ações compartilhadas com a família, proporcionam aos bebês e às crianças pequenas, experiências sem divisão disciplinar e âmbitos hierarquizados, ampliação de seus universos culturais, dos conhecimentos e suas identidades, considerando os bebês e as crianças pequenas como ponto de partida, balizadoras do currículo.

Este documento tem como premissa oportunizar a discussão junto aos profissionais de educação infantil sobre a inserção dos bebês e crianças pequenas no mundo do conhecimento, nas relações de afeto, de prazer, de alegria, de tristeza, da imaginação, do sonho, da brincadeira, da escrita, da ciência, da arte, de "pintar o caneco", enfim, tudo junto ao mesmo tempo... Afinal brincadeira é uma forma de linguagem e linguagem também pode ser uma forma de brincadeira!



(TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E CRIAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO

Ao apresentar este documento curricular, a SME propõe caminhos para subsidiar a organização do trabalho pedagógico realizado nas Unidades Educacionais. Os pressupostos e fundamentos dessa proposta já permeiam, com maior ou menor intensidade, o cotidiano educacional, a partir de relações que não são lineares, mas sim constitutivas de um movimento que mantém vivas as possibilidades de reflexão, de criação e de transformação do fazer pedagógico, tanto no âmbito do trabalho de cada profissional quanto no que se refere às construções coletivas.

Portanto, considera-se que as indicações apontadas nas Diretrizes Curriculares precisam ser partilhadas e pautarem-se na realização conjunta da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, compreendida pelo Departamento Pedagógico (DEPE), Coordenadoria de Educação Básica (CEB), Assessorias e Coordenadorias, bem como, às equipes educativas dos NAEDs e ao coletivo das Unidades Educacionais, assentadas numa gestão democrática que tenha como princípios a ética e a partilha de decisões, visando cada vez mais a implementação de ações para a melhoria no atendimento prestado à comunidade, às famílias e às crianças, refletindo direta ou indiretamente no currículo vivenciado nas Unidades de Educação Infantil da Rede.

Entendendo-se que Diretriz Curricular é mais que um documento e que a prática pedagógica se constrói a partir do envolvimento dos profissionais nos processos educativos e formativos, não apenas baseada em documentos governamentais, os processos curriculares se constituem pela constante reflexão sobre os saberes da prática, elaborados na relação entre seus atores no cotidiano, ou seja, entre criança – criança, criança – adulto, adulto – adulto, à luz de teorias que contribuam para se pensar esse processo. Esse movimento de ação e reflexão possibilita a análise e a construção de conhecimento a partir dos saberes que emanam da prática e a criação de novas maneiras de fazer no cotidiano da escola.

A reflexão, análise e síntese do cotidiano, produz conhecimento sobre os fazeres: os profissionais de Educação discutem e refletem sobre suas experiências, lembrando que estas constituem o objeto de formação destes profissionais, pois, como aponta Alarcão (2010), são os “casos”, as “narrativas” de cada profissional que compõem as “perguntas pedagógicas” e os instigam no processo formativo, tornando-os mais competentes para analisarem as questões de seu cotidiano para sobre ele agirem.

A efetivação das práticas dos profissionais de Educação Infantil permeadas pelos princípios que compõem um texto curricular leva a propor a interrelação entre duas políticas: a de currículo e a de formação continuada dos especialistas, professores, monitores/agentes de Educação Infantil e demais funcionários.

Fala-se aqui de uma formação que contemple as especificidades da ação educativa voltada para bebês e crianças pequenas, pois, conforme indica Freitas (2007, p.10) a Educação Infantil:

(...) trata-se de um universo com forma própria, dentro do qual está a forma-creche. Temos uma formatação que não se confunde com a formatação escolar, justamente porque tem uma maneira peculiar de construir os seus modos operandi, mas principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da 'cultura da infância' quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma- aluno.

Este olhar para a Educação Infantil, com foco na singularidade de suas crianças, considera-as cidadãs que produzem e reproduzem a cultura em que estão inseridas.

Os fundamentos dessas Diretrizes Curriculares tratam a Educação Básica como um contínuo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considera a Educação Infantil um espaço e um tempo no qual não se escolariza e, sim, prioriza-se as experiências com as manifestações expressivas e remete a pensar um profissional de Educação Infantil, que se constitui nas relações inerentes às especificidades dos bebês e das crianças pequenas. Para isso se faz necessária uma política de formação continuada que responda a esses pressupostos, volta-

da a princípios específicos e que contribua para uma práxis pedagógica.

Quanto à formação inicial, é importante que todos os profissionais de Educação Infantil tenham formação específica nesta área, isto é, a graduação em Pedagogia. Essa não é uma realidade plena, já que na Educação Infantil ainda atuam profissionais que não possuem esta formação inicial, estando em atuação direta com as crianças, em condições de formação e de trabalho diversas.

A implementação de formação inicial e continuada que considerem a Educação Infantil como área específica de estudo, como direito e dever dos profissionais, bem como dever do Estado é uma demanda atual, porque “docentes e educadores têm direito a conhecer esses estudos seja na formação inicial seja na continuada, para serem defensores do direito à infância” (ARROYO, 2011, p. 187).

Tendo em vista essas implicações, a organização de uma política de formação continuada precisa ser voltada para os profissionais da Educação Infantil, analisar o currículo vivido e potencializar a sua implementação a partir das especificidades da ação educativa com bebês e crianças pequenas, ao escutar a comunidade educativa – crianças, profissionais e famílias – considerando-os protagonistas dos processos educacionais.

A formação, enquanto qualificação¹¹ dos profissionais que trabalham com crianças é considerada como um dos fatores que mais influenciam na qualidade do trabalho das Unidades Educacionais de Educação Infantil. Para tanto, a SME, por meio de sua política de formação, considerará a necessidade de ações formativas que contemplem a Educa-

11 “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (MEC/SEB, 2009), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC/SEB, 2009).

ção Básica tendo, contudo, ações específicas que foquem a área. Nesse contexto o planejamento das ações formativas acontecerá em cada Unidade Educacional de acordo com seu Projeto Pedagógico, articulado com a política da SME, tendo como base as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil.

O Projeto Pedagógico, como organizador do cotidiano, considera as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil balizadoras para as ações formativas, tais como:

- articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- consideração das práticas inclusivas e da Educação Especial no Projeto Pedagógico em colaboração entre o ensino regular e especial;
- ações formativas específicas voltadas para as pedagogias das infâncias e linguagens;
- articulação entre os programas de formação e as demandas dos Projetos Pedagógicos.

Especificamente no caso dos Monitores/Agentes de Educação Infantil, é necessário que haja um tempo remunerado para formação, que será realizado **exclusivamente** na Unidade Educacional, com o objetivo de organização e planejamento do trabalho pedagógico entre seus pares, professores e equipes gestoras, considerado espaço formativo. Reforça-se que há necessidade também de instituir um outro tempo remunerado a estes profissionais de formação continuada específica da Educação Infantil, tal qual a todos os profissionais da educação.

O planejamento e organização da formação continuada contemplam as demandas e as avaliações vindas da RMEC e contribuem para a atualização e construção de conhecimentos, ampliando repertórios

sobre as pesquisas e estudos das infâncias, pois todos os profissionais são corresponsáveis pela qualidade da Educação, cada um no seu âmbito de atuação.

A SME objetiva a construção de uma rede de experiências formativas a partir do diálogo entre Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais, por meio de ações da Coordenadoria Setorial de Formação¹², dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada¹³ - NAEDs - e das Unidades de Educação Infantil.

O avanço da qualificação dos profissionais está estritamente relacionado à articulação e coesão das ações propostas nos três âmbitos que, ao seguirem os princípios da política de formação, permitirão a construção de ações formativas que tenham fundamentos comuns e coerência com a proposta curricular, constituindo a formação em rede.

A articulação entre os três âmbitos é imprescindível na formulação e implementação da política de formação continuada realizada pela Coordenadoria Setorial de Formação, cujas ações, ao articular as demandas dos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais e as políticas oriundas da SME, objetivam que elas, enquanto coletivos de aprendizagem, possam se entreolhar e construir o sentimento de pertença a uma rede municipal. Esse mesmo objetivo orienta a formação descentralizada organizada no âmbito dos NAEDs, com foco mais específico nas demandas regionais.

O processo de implementação dessas Diretrizes Curriculares será subsidiado por estudos, grupo de formação, cursos, palestras,

12 A Coordenadoria Setorial de Formação propõe e organiza a formação continuada na SME Campinas.

13 A SME Campinas se organiza em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada - NAEDs, que são responsáveis pela formação descentralizada.

seminários, congressos centralizados e descentralizados, com o objetivo de fomentar as discussões e reflexões acerca dos princípios explicitados neste documento.

As Unidades Educacionais, por sua vez, organizam ações formativas que, realizadas em seus tempos e espaços pedagógicos, visam refletir sobre as especificidades, possibilidades e desafios singulares e regionais.

Neste processo se faz necessária a existência de um Orientador Pedagógico por equipe gestora, por ser ele essencial para o trabalho com a formação nas Unidades Educacionais, atuando como referência pedagógica para os profissionais, uma vez que fomenta e articula os processos internos àqueles emanados das outras instâncias da SME e à comunidade a qual cada instituição pertence.

O processo de planejamento e encaminhamento das ações formativas centralizadas e descentralizadas exige o fortalecimento da interlocução entre equipe gestora e toda equipe educacional, a respeito dos processos educativos que acontecem na Unidade Educacional. Ao Orientador Pedagógico cabe, conforme o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, organizar e articular o pensamento pedagógico e as ações educacionais, incluindo as de formação e de desenvolvimento profissional. Esse movimento dá-se em interlocução com o Coordenador Pedagógico, com as equipes educativas dos NAEDs e a Coordenadoria Setorial de Formação.

Ao atuar junto às políticas educacionais, com as quais se relacionam os processos de formação continuada, o Coordenador Pedagógico busca favorecer a necessária articulação entre os três âmbitos formativos – Coordenadoria Setorial de Formação, Núcleos de Ação Educativa Descentralizada e Unidades Educacionais.

O processo de formação continuada tem como referência a articulação entre teoria e prática, tendo por objetivo a busca de qualidade da educação dos bebês e das crianças pequenas, por meio das constantes ressignificações da prática pedagógica. Assim, uma política de formação continuada articulada ao desenvolvimento de um currículo só faz sentido se subsidiar os avanços dessa prática sem, no entanto, considerá-la como único objeto de estudo. É neste sentido que a teoria, em especial a das pedagogias das infâncias, deve ser considerada também como fundamento das ações formativas.

A Unidade Educacional como espaço reflexivo se configura como principal lugar de constituição dos profissionais da educação. Reconhece-se que ela é espaço no qual existe um coletivo que aprende e constrói conhecimentos que favorecem o refletir, o planejar, o atuar, o avaliar, o replanejar e a proposição de ações formativas pelas quais se consolidam os processos dialógicos no exercício da práxis.

As formações continuadas são organizadas para proporcionar aos profissionais espaço-tempo para estudo, escrita, reflexão, discussão e publicização dos conhecimentos produzidos, individual e coletivamente, constituindo sentidos subjetivos e coletivos que se traduzam num movimento contínuo vivenciado no cotidiano pedagógico.

A configuração do trabalho pedagógico da RMEC, na especificidade da Educação Infantil, demanda estudos aprofundados em diversas temáticas e áreas de conhecimento, das quais elencam-se algumas:

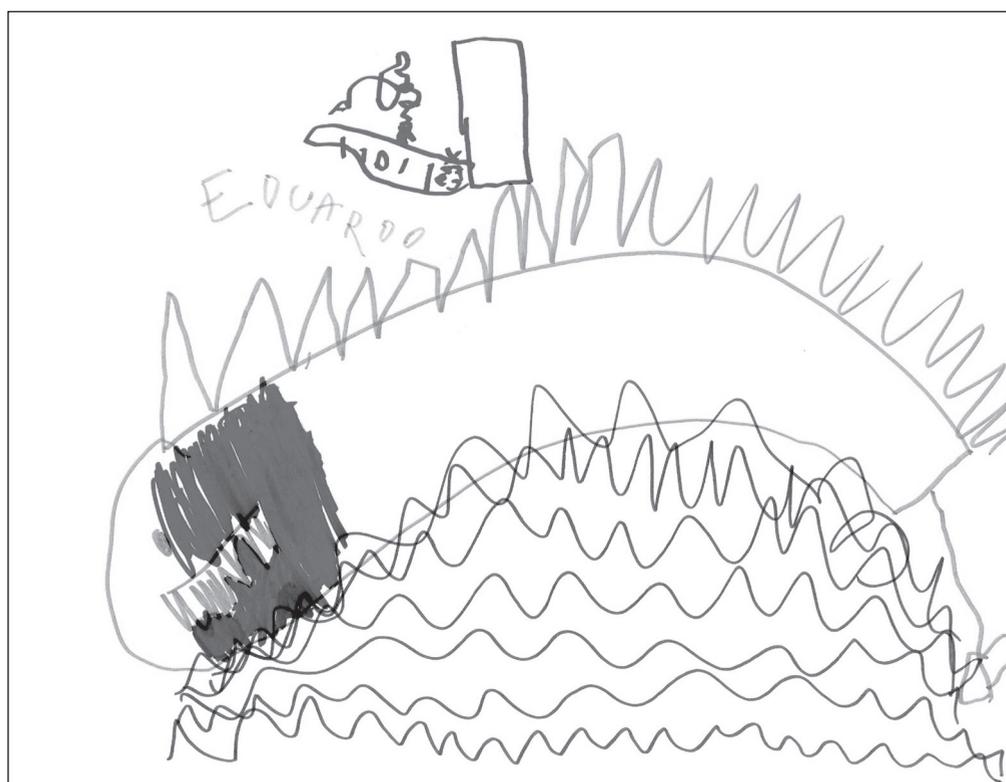
- O trabalho educativo com bebês de 0 a 3 anos
- O trabalho educativo com crianças pequenas

- Sociologia da Infância
- Filosofia da Infância
- Antropologia da criança
- Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
- Letramento
- Educação Inclusiva
- Pedagogia de Projetos
- Artes/linguagens expressivas – dança teatro, música, artes plásticas e visuais, expressões pictóricas, literatura
- Estudo do poético
- Corporeidade
- Estudos Étnico-raciais
- Tempos e espaços
- Relações interpessoais
- Culturas das Infâncias
- Gênero
- Sexualidade
- Tecnologias
- Brincadeiras
- Registro e Documentação Pedagógica
- Múltiplas Culturas
- Processos Avaliativos

Além das temáticas de estudos aprofundados é importante assegurar em Calendário Escolar, no mínimo, 04 formações continuadas ao ano. E Para que essa formação se viabilize faz-se necessário que, além dos cursos oferecidos pelos âmbitos formativos da RMEC, firmem-se parcerias com Universidades que ofereçam Especialização, Mestrado e Doutorado.

Há que se programar também, palestras, encontros, mostras, seminários, fóruns, congressos, cursos centralizados, considerando temáticas gerais da Rede e as especificidades das regiões e das Unidades Educacionais, em coerência com as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil.

Sintetizando, é necessário viabilizar a todos os profissionais da Educação Infantil, constante formação específica da área, a partir de um planejamento específico no âmbito da Unidade Educacional com a remuneração e certificação necessária para a devida valorização na carreira do profissional.



Eduardo – 3 (três) anos e 6 (seis) meses



CONSIDERAÇÕES

Na mesma perspectiva do documento “Currículo em Construção” (1998), o qual trazia em si, inclusive em seu título, a dimensão de não ser uma definição, essas Diretrizes Curriculares trazem o mesmo caráter de abertura, na medida em que apontam caminhos para um cotidiano em devir, não linear, investigativo, repleto de possibilidades múltiplas e ainda apresentam referências consistentes a orientarem as práticas educativas, sempre permeadas pelas relações vivenciadas por todos os profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Campinas – RMEC.

Comprometem-se com a elaboração de Cadernos Temáticos semestrais, a aprofundar o movimento reflexivo e transformador nas especificidades da área da Educação Infantil, para que todos os profissionais da RMEC – Monitores/Agentes de Educação Infantil, Professores, Gestores e demais profissionais, estejam convidados a contribuir com suas experiências a serem compartilhadas e vislumbrarem inovadoras possibilidades, aprimorando sempre mais o desenvolvimento do trabalho educativo.

A condição dos bebês e das crianças pequenas de conviverem em espaços coletivos com vários adultos, em organização diferente da família, em processos de relações inesgotáveis instiga ao desafio de conhecer e

reconhecer, mais e mais a cada dia a gama de diversidade das inventividades possíveis nesse espaço e tempo de convívio educativo das produções das culturas infantis. Espera-se que essas Diretrizes contribuam para que, na ação mediadora dos profissionais, intervindo direta ou indiretamente em várias situações, constituam-se em experiências que se consolidam no e o Projeto Pedagógico, conforme orientação das DCNEIs.

Os bebês e as crianças pequenas ao vivenciarem a realidade cotidiana da Unidade Educacional, na esfera pública, junto com os profissionais e com suas famílias que tem interlocução nas instituições, remetem a uma trama de relações sobre a qual há muito ainda para se compreender e muitas experiências a serem compartilhadas.

Sabe-se que a formação para a atuação dos profissionais nesses espaços institucionais de Educação Infantil, ainda não está atendida enquanto formação inicial e, nem tampouco, em formação continuada. Demanda esforços comuns, políticas públicas mais gerais e específicas da SME, além das condições e princípios básicos apontados no tópico referente à formação continuada deste documento.

Na RMEC temos concretamente dois profissionais atuando junto aos bebês e crianças pequenas – professores e monitores/agentes

de Educação Infantil, imbricados num fazer cotidiano de complementariedade, com formação inicial, número de horas diárias de trabalho, remuneração e carreiras bem diferenciadas. Essa é uma questão para a qual há que se buscar solução, posto que as contradições deste dado de realidade interferem na fluidez das práticas educativas e se distanciam das proposições legais.

Há que se destacar, nessas considerações, que a relação do número de crianças por profissionais é uma das dificuldades da Educação Infantil municipal e que, ao se elaborar essas Diretrizes, várias vezes veio à tona essa temática. Faz-se necessário atender as orientações nacionais em relação à questão e considerarem-se os estudos realizados a partir de 2010, que já apontavam a necessidade de revisar os padrões ora praticados. Torna-se imprescindível implementar ações que viabilizem adequar os módulos, pois a prática cotidiana evidencia, reiteradamente, a falta de profissionais nos cargos existentes e a defasagem na relação quantitativa entre adultos/bebês e crianças pequenas.

As Diretrizes apresentadas visam orientar as práticas educativas com os bebês e as crianças pequenas que compõem a RMEC, mas, por si sós, são insuficientes para garantir o acesso, por direito, de todas as crianças à educação pública. Igualmente, não revertem os processos, em curso, de privatização e terceirização da Educação Infantil crescentes no mundo globalizado.

Almeja-se que a Educação Infantil, orientada por essas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, resista aos processos homogeneizantes das avaliações sistêmicas já impostas em alguns lugares do país e revele nas avaliações próprias do Sistema Municipal de Educação de Campinas, o alcance das propostas pedagógicas, pautadas nas relações criadoras da vida e do mundo, para a Educação dos bebês e das crianças pequenas.

Para que seja construída e reconstruída essa história pedagógica da Educação Infantil pública municipal, é também fundamental que sejam preservados os movimentos coletivos com os quais outras histórias serão vividas e serão contadas...



Rafaela – 3 (três) anos e 8 (oito) meses

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (org). **Afirmado diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. 3ª Ed. Campinas, SP : Papyrus, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** / Isabel Alarcão. Coleção questões da nossa época, v. 8. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em Disputa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.
- BARBOSA, M.C.. **Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para Educação Infantil. Brasília, MEC, 2009. BRASIL
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RITCHER, S. Sandra. **Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos – qual currículo para bebês e crianças pequenas?** Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. TV Escola/Salto para o Futuro. Outubro. 2009.
- BONDIOLI, Ana. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1998.
- _____. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência Secretaria Especial dos direitos humanos**. Coordenadoria da Integração da pessoa com deficiência. Brasília, 2007.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/ MEC, 2008.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**, Brasília, 1996.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/ DF/ outubro, 2004.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. **CNE/CEB 20/09**. Ministério da Educação/ Secretaria da educação Básica.I.
- _____. **Indicadores de qualidade da educação infantil** - Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília/ DF/ junho, 2009.
- _____. **Política de formação continuada da rede municipal de educação de campinas** – Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2011.
- BÚFALO, Joseane Maria Patrice. **O imprevisto Previsto**. *Revista Proposições*, vol. 10, nº 1 (28), março de 1999.
- CAMPINAS. **A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas**. Secretaria Municipal de Educação. Campinas, 2010.
- _____. **Currículo em Construção**, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 1998.
- _____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Secretaria Municipal de Educação. Campinas 2012.
- _____. **LEI Orgânica do Município de Campinas**, 1990. Acesso 06 de dezembro 2012. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lom.htm>
- _____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.
- CORSARO, Willian A. **Sociologia na Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- DIAS, Patrícia Prado. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas na Educação Infantil**. Tese de Doutorado. 2006. FE. UNICAMP

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ver. Ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).
- FARIA, A. L. G. (org.). O coletivo infantil em creches e pré – escolas – falares e saberes, Prefácio: FREITAS, M. C.: **O coletivo infantil: o sentido da forma**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. SEESP/ SEED/ MEC. Brasília/DF – 2007.
- FRABBETTI, Roberto. **A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo**. *Revista Proposições* v. 22, n° 2 (65), maio-ago 2011.
- FRONCKOWIAK, Ângela; RICHTER, Sandra. **A dimensão poética da aprendizagem na infância**. *Reflexão e Ação*. v 13. n° 1. p. 91-104, jan/jul 2005. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In Alves, Nilda e Garcia.
- GARCIA, Regina Leite (organizadoras). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 17- 41, 2001a.
- GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Echeverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. **Dois Reflexões sobre a documentação**. In: GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn (orgs.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre : Artmed, 2002.
- GOODSON, Ivor. **Currículo narrativo e futuro social**. *Revista Brasileira de Educação*, volume 12, nº 35, 2007.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.
- MARTINS FILHO, Altino José, PRADO Patrícia Dias. **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS Filho, Lourival José. **O papel das relações sociais no desenvolvimento infantil: em busca da valorização da mediação do professor**. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.2, p.180-189, maio/ago. 2008.
- MARTINS FILHO, Altino José (et al). **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre : Mediação, 2006.
- PARK, Margareth Brandini; IÓRIO, Sueli Aparecida;
- LEÃO, Flávia de Barros Ferreira; PENA, Mônica Eduarda de Almeida; BASSETTO, Luciana (orgs). **Educação infantil: arte, memória e meio ambiente**. Jundiaí, SP: árvore do Saber Edições e Centro de Estudos Pedagógicos, 2005.
- RAMOS, Maria Martha Silvestre. **História Infantil Pública Municipal de Campinas: 1940-2010**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2010.
- RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.