



PROPOSTA CURRICULAR

EDUCAÇÃO INFANTIL I

2016

1. Concepção de educação da SME

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí convidou seus profissionais a fazerem uma reflexão sobre sua concepção de escola e de Educação, a partir de estudos de documentos e discussões coletivas. Foram muitos encontros, reunindo gestores e professores da rede, e, no ambiente escolar, educadoras e educadores, para definir qual a concepção de escola e de Educação era consensual entre eles. Após estudos e reflexões e à luz da legislação vigente sobre as várias correntes do pensamento pedagógico contemporâneo, identificou-se na Pedagogia Crítica, inspirada no pensamento de Paulo Freire, a concepção que atendia os anseios das educadoras e educadores. Desse estudo, surgiu o documento “Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí: Educação como ação política transformadora”, norteador das discussões para elaboração de uma nova proposta curricular.

A pedagogia crítica pressupõe transformações nas relações entre o ensinar e o aprender, num processo contínuo de aprender, desaprender, reaprender, refletir, avaliar e reavaliar. Considerando a criança tanto como sujeito de suas ações, capaz de analisar sua realidade social, cultural e histórica, com autonomia também para transformá-la, quanto como indivíduo que compreende o mundo em sua integralidade, sem compartimentar os conhecimentos. Portanto, na construção do currículo, devemos considerar a criança como sujeito de direitos, vivendo um momento específico do seu desenvolvimento e conhecimento.

No documento Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME, a afirmação de que a Educação deve ser entendida como prática da liberdade estabelece novas relações entre educadora ou educador e educando, este considerado o centro do planejamento escolar, sujeito de direitos, que traz consigo a marca de sua cultura e de seus valores. As propostas pedagógicas devem, portanto, considerar esse saber como ponto de partida para a organização curricular, agregando os saberes das crianças aos saberes historicamente construídos, sejam eles populares ou eruditos. Dessa perspectiva o conceito de avaliação, ao superar aspectos quantitativos e comparativos entre as crianças, coloca-se a serviço desses objetivos.

Os sujeitos não se educam sozinhos e toda relação pedagógica deve ser dialógica, entendida a dialogicidade como escuta atenta que objetiva a compreensão do ponto de vista do outro para fazer desse lugar o ponto de partida para novos saberes. Nesse processo, o educando faz-se educador e os papéis se complementam.

Visando a construção do bem comum, onde se priorize o respeito à dignidade dos seres humanos em sua diversidade, respeito a toda forma de vida, ao meio ambiente, uma das principais finalidades dessa pedagogia é humanizar as relações entre os sujeitos. Fomenta-se,

assim, a construção dos ideais da paz, liberdade e justiça social com compromissos éticos que valorizem os conhecimentos já construídos, através de situações que estimulem a autoestima da criança e suas relações interpessoais.

A ética deve nortear as relações entre os atores da escola, adultos e crianças, sendo aqui interpretada na atitude de amorosidade que se manifesta no respeito a si mesmo, ao outro e ao ambiente em que se vive.

Outros aspectos a serem observados no processo de humanização das relações são a valorização dos diferentes pontos de vista, o reconhecimento e respeito às diversidades e, também, a garantia à igualdade de direitos a todos.

A pedagogia crítica adota o conceito de qualidade social na Educação. Segundo essa perspectiva, salienta-se a relevância da educação escolar no processo de reconstrução da sociedade brasileira. A qualidade social se desenvolve e se efetiva quando algumas condições estão sendo previstas nos encaminhamentos políticos do setor educacional. Consensualmente, podem ser apontados alguns eixos indicadores de qualidade social: a educação como direito de cidadania, que supõe a inclusão social e participação popular na gestão escolar; a valorização das educadoras e educadores e os recursos adequados. Os recursos destinados à Educação precisam ser aplicados como o que prevê a legislação vigente e, quando esses recursos não forem suficientes, deve-se buscar outras fontes de recursos. A educação infantil, por exemplo, apresenta mais custos que os demais níveis da educação básica, dado a sua especificidade de atendimento (INEP 2004). Para que tal processo se efetive, é fundamental a determinação das escolas na ampliação dos mecanismos de gestão democrática, com progressivos graus de autonomia nas discussões e decisões financeiras, pedagógicas e administrativas, na transparência das ações, na prestação de contas, na efetiva atuação dos Conselhos Escolares, na garantia da palavra e na participação das famílias e das crianças.

A sustentação da gestão democrática requer uma estrutura alicerçada na autonomia e participação num clima organizacional pautado na descentralização da gestão com a proposta de construção de uma escola nova que leve à educação para a cidadania, construindo paralelamente relações sociais democráticas e igualitárias. A participação popular na gestão deve superar os limites de uma metodologia participativa, na qual a população é levada a contribuir na tomada de decisões preestabelecidas, e legitimar-se efetivamente.

A construção da gestão democrática alicerça-se na autonomia das unidades escolares, o que requer investimento na formação. A valorização das educadoras e educadores, para além das questões de remuneração e de carreira, se dá também através da garantia de condições dignas de trabalho, de formação inicial prevista em lei e de formação

permanente. Os saberes das educadoras e educadores da infância e a interpretação das linguagens das crianças não se dão apenas pela escuta atenta ou de forma intuitiva, embora estes componentes sejam primordiais. A compreensão da cultura da infância exige do adulto: preparo, estudo e reflexão sobre a prática. Dessa forma, essa concepção de educação considera primordial o investimento na formação permanente de suas educadoras e educadores. A partir de uma prática reflexiva (ação-reflexão-ação), as educadoras e educadores da infância constituem-se como protagonistas de seu saber, dialogando com os teóricos de forma singular.

A construção das relações democráticas supõe o estabelecimento de parcerias com as famílias, as quais são convidadas a participar intensamente das ações dentro das instituições escolares. Essa participação da comunidade deve observar-se tanto nas discussões e reflexões quanto na execução de ações referentes às instituições escolares. Trata-se de uma participação presente em todas as situações na escola, por meio do Conselho de Escola, APM, Reuniões de Pais e Mestres, em propostas planejadas e definidas no Projeto Político Pedagógico tais como eventos, palestras informativas, murais, reuniões, aprovação do calendário escolar, projetos, entre outras.

Através da realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos que compõem a escola, podemos contribuir para o rompimento do autoritarismo, proporcionando uma reflexão coletiva sobre os problemas e a busca de soluções. Pensar o trabalho coletivo significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

O Projeto Político Pedagógico é, simultaneamente, um processo e um produto, que tem como meta nortear a organização e o funcionamento da escola. Como processo, é dinâmico e passível de mudanças com o objetivo de observar, refletir e replanejar ações que favoreçam uma educação de qualidade. Como produto, reflete o trabalho coletivo de diferentes atores – escola e comunidade. Por fim, mas não menos importante, está o clima organizacional, ou seja, o ambiente de comprometimento e organização criado pelo coletivo, que favorece a participação responsável dos envolvidos e consolida o Projeto Político Pedagógico.

A participação das crianças é indispensável no cenário da gestão democrática. Nas instituições de Educação Infantil, as famílias assumem papel importante na interlocução com as educadoras e os educadores. Constituindo-se muitas vezes na primeira experiência das crianças fora do ambiente familiar, é a partir do diálogo com pais e outros responsáveis que passamos a apreender o universo da criança que se insere no contexto escolar. O saber e o

fazer das famílias devem ser considerados, desde o momento da matrícula das crianças na escola.

Não podemos esquecer, sobretudo, que as crianças pequenas expressam seus gostos, desgostos, desejos, interesses e afetos o tempo todo, por meio da linguagem corporal, de seus desenhos, da arte, de suas brincadeiras e de todas as suas formas peculiares de expressão. Para que a cultura da infância seja plenamente incorporada ao interior das instituições de educação infantil, faz-se necessário que o adulto considere a criança potente, autônoma e sujeito de direitos. Através da observação reflexiva das ações das crianças, de suas falas, de suas demonstrações de bem estar, prazer e incômodos, faz-se necessário que os adultos planejem ações na escola que reconheçam estes interesses e que sejam capazes de interpretar suas linguagens, considerando suas singularidades, criando situações onde a criança possa ser livre para se expressar, para compreender o mundo e a si mesma, para se relacionar com o outro e desenvolver sua afetividade, para lidar com suas emoções, em ambientes lúdicos, cuidadosamente planejados, onde os desafios, as interações, brincadeiras e a livre expressão da corporeidade possam acontecer de forma rica e segura. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades coletivas são importantes para a educação de qualidade social.

A concepção de escola e de educação adotada pela Secretaria de Educação de Jundiaí tem, assim, o objetivo de contribuir favoravelmente para a emancipação humana e construção da cultura de paz, de liberdade e de relações éticas e solidárias entre as pessoas, na perspectiva de seres integrados à natureza e ao meio ambiente.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Rubens. **A escola dos meus sonhos**. Revista Educação. Set. 2011. Disponível em:

www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/76/artigo232754-1.asp

AQUINO, Ligia Maria Leão. **A Gestão Democrática nas Instituições de Educação Infantil: Questões para pensar a formação de Gestores**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set2008/fev2009

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Histórico Crítica: aproximações necessárias**. UNIJUI. IX Anped Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/.../2012/.../05_28_21_1645-6457-1-PB.pdf

BETTO, Frei. **A escola dos meus sonhos**. O Estado de São Paulo. 14. mai. 1997. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/.../escola-dos-meus-sonhos-artigo-de-frei-betto>

BRASIL. **Coleção Pro Infantil – Programa de Formação para professores em exercício na Educação Infantil**. Módulo III, MEC/SED, Brasília, 2006

CÁRIA, Alcir de Souza. **Projeto Político Pedagógico: em busca de novos conceitos**. Série: Educação Cidadão. Ed. Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/.../FPF_PTPF_12_082.pdf

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação, conceitos e definições**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>

CISESKI, Angela Antunes. **Aceita um Conselho? Teoria e Prática da gestão participativa na escola pública**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002

_____, Angela Antunes. **Paulo Freire e a Gestão Democrática**. Revista Digital Direcional Educador, São Paulo, n. 100, p. 28-30, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 17.^a, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1970

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezatto. **Infância e suas linguagens**. São Paulo, Ed. Cortez, 2014

JUNDIAÍ, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas Fundamentais iniciais da SME: Educação como Ação Política Transformadora**. 2013

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**, 5.^a Ed., Série: Cadernos de Gestão, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia do Oprimido versus Pedagogia dos Conteúdos**. Educação, Sociedade e Cultura. n. 23, p. 207-214, in **Teoria do Currículo – uma introdução crítica**, Ed. Porto, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-arquivo.pdf>

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TERTO, Jâmerson D., et al. **Educação Popular e Pedagogia Histórico Crítica: Distanciamentos e Aproximações**. Final do Programa Alfa Human Rights Facing Security/III Encontro Anual da ANDHEP/IV Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, João Pessoa, PB, 2007

2. Legislação e Documentos Oficiais de Referência

Os estudos de legislação que embasaram a Proposta Curricular do Município de Jundiaí para o segmento de zero a três anos foram orientados pelos seguintes documentos:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/1988 (Constituição Federal / 88);
- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069 de 13/07/1990 (ECA);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394 de 20/12/1996 (LDBEN 9394 /96);
- Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 20 de 11/11/2009 (Parecer CEN/CEB 20/2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, de 17/12/2009 (Resolução 5/ 2009);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volumes 1 e 2, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006;
- Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para as Instituições de Educação Infantil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006;
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2.ª Edição, 2009 ;
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009;
- Plano Municipal de Educação de Jundiaí, Lei n.º 8.446 de 24/06/2015 (PME);
- Plano Nacional pela Primeira Infância, Rede Nacional Primeira Infância, dezembro de 2010;
- Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, Novembro de 2010;
- Processo de Gestão da Alimentação Escolar para Unidades Escolares de 0 a 3 anos, Prefeitura de Jundiaí, Secretaria Municipal de Educação, 2015;
- Manual de Boas Práticas para Atendimento na Educação Infantil Prefeitura de Jundiaí, Secretaria Municipal de Educação, 2015;

- Decreto nº 23.548/2011 - Regulamento de Atendimento de Crianças de 4 (quatro) meses a 5 (cinco) anos nas Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí, Prefeitura de Jundiaí, Secretaria Municipal de Educação, de 05/12/2011;

A leitura levou em consideração os seguintes temas: Concepção de Educação, Escola, Infância e de Educadores da Infância; Gestão Democrática; Adaptação e Acolhimento; Princípios e Dimensões; Organização de Tempos e Ambientes; Saberes Essenciais e Avaliação.

De acordo com a Constituição Federal, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando o que traz a LDBEN 9394/96, em seu artigo 1.º :

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Com a finalidade de atender ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Resolução 05/2009, art. 3º:

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

A presente Proposta validou essas prerrogativas, com a visibilidade no desenvolvimento integral da criança, tendo ainda como base o que legislam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, quanto à qualidade da educação oferecida e ao processo da construção de conhecimentos:

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

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Resolução 5/2009).

A instituição de Educação Infantil é um espaço de convivências, experiências e aprendizagens. Nelas as crianças socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, página 57).

As escolas de Educação Infantil têm como objeto as relações educativas num espaço de convívio coletivo, cujo sujeito prioritário é a criança. Destaca-se assim que essas relações são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças, no que se refere à alimentação, saúde, higiene, proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I).

Dessa forma, a Proposta Curricular deve oportunizar a valorização do lúdico e as culturas infantis, para garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Deve também contemplar o brincar em diferentes espaços (pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias), permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito com a natureza.

O acesso a espaços culturais diversificados, como a inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins, também devem ser considerados na Proposta Curricular (Parecer CNE/CEB 20/2009 e Critérios de Atendimento em Creches).

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança –adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (Parâmetros de Infra Estrutura, página 08)

Destarte, a Proposta Curricular assume a responsabilidade de tornar creches em espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Nessa perspectiva, orienta-se pelos princípios previstos nas DCNEI :

Art. 6.º: As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A Proposta Curricular também evidencia o atendimento à educação especial, conforme os artigos da LDBEN 9394/96:

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º: Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (...)

§ 3º: A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (...)

Art. 60, Parágrafo único: O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino,

independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No entanto, a qualidade desse atendimento somente será possível mediante uma gestão democrática efetiva, conforme os artigos 3.º da LDBEN e 206 da Constituição Federal. A gestão será garantida pela participação da comunidade escolar¹ na elaboração, acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica e em colaboração com as diversas representações, como Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola (LDBEN 9394/96 artigos 13 e 14, Parecer 20/2009).

Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para melhoria da qualidade da instituição da educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, a sociedade e para a educação brasileira (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil).

Nessa perspectiva, a instituição de Educação Infantil deve, constantemente, avaliar suas ações e percursos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, Resolução 05/2009, em seu Artigo 10.º:

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, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no

¹ Comunidade escolar refere-se a todos os sujeitos: família, funcionários, professores, alunos e outras instituições de apoio a escola.

interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

A avaliação de uma instituição de educação infantil, neste íterim, deve ter o intuito de desenvolver e ampliar as diversas formas das crianças conhecerem o mundo e se expressarem, garantindo seu pleno desenvolvimento e respeitando suas capacidades (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e LDBEN 9394/96).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. Centro Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer 07/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **“Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil”**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **“Encarte dos Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil”**. Brasília: MEC, SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **“Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil”**, vol. 1 e 2. Brasília: MEC, SEB, 2006e

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006b.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

JUNDIAÍ, Imprensa Oficial. **Plano Municipal de Educação de Jundiaí**, Lei n.º 8.446 de 24/06/2015 (PME);

Plano Nacional pela Primeira Infância, Rede Nacional Primeira Infância, dezembro de 2010;
Anais Do I Seminário Nacional: **Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, Novembro de 2010;

JUNDIAÍ, Secretaria de Educação. **Processo de Gestão da Alimentação Escolar para Unidades Escolares de 0 a 3 anos**, Diretoria de Alimentação e Nutrição, Jundiaí, 2015;

JUNDIAÍ, Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Boas Práticas para Atendimento na Educação Infantil**, Jundiaí, 2015

JUNDIAÍ, Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 23.548/2011 - **Regulamento de Atendimento de Crianças de 4 (quatro) meses a 5 (cinco) anos nas Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí**, Jundiaí, 2011.

MULLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, nº 95, pp. 553-573, maio/ago.2006

3. Concepção de Infância

As escolas de educação infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009), pois estamos diante de uma concepção de criança como sujeito histórico, potente e de direitos.

Neste sentido, cada criança possui personalidade, interesses e gostos particulares que lhe conferem a individualidade, transformando-a em um “ser” único entre seus pares, buscando compreender a si mesma e o mundo, sentindo-o e pensando-o de um jeito próprio.

A criança interage desde cedo com as pessoas e com o meio em que vive, revelando esforço para compreender o mundo e as relações contraditórias que presencia, apropriando-se da cultura não como mera expectadora, mas (re) construindo-a por sua vez.

A criança necessita ser protegida, respeitada em seus interesses, potencialidades e necessidades, segundo seu próprio tempo e ritmo. Deve ser atendida com prioridade, tornando-se o centro de todo o planejamento pedagógico.

Segundo Vygotsky, o brincar na educação infantil tem sua origem naquilo que a criança vive no seu dia a dia, nas interações com seus pares, com os adultos e com o meio.

O brincar possibilita o processo de aquisição e ampliação de conhecimento, de comunicação, do repertório de atuação, num mundo de fantasia e imaginação, produzindo e reproduzindo “culturas” próprias da infância. Facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta forma, uma relação estreita entre a brincadeira e a aprendizagem.

Entendemos que ao brincar a criança tem o direito de tomar decisões, expressar sentimentos, individualidade, identidade, valores, conhecer a si e aos outros, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, a solucionar e criar problemas, bem como desenvolver várias linguagens. A criança usa a brincadeira para se expressar, aprender e se desenvolver. Enfim, brincar é o ato que lhe dá oportunidade de atribuir significados, principalmente por meio do corpo em movimento e do jogo simbólico.

3.1 Educadora e educador da Infância

“Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de suas conquistas, enfim, de sua vida.” (Boff, 2005)

É primordial que a educadora e o educador da Infância tenha uma base sólida de formação e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e da natureza humana - como a criança de 0 a 3 anos aprende e se desenvolve, suas necessidades de vínculo, ritmo, acolhimento e cuidados essenciais, reconhecendo a plenitude e a intensidade do ato de cuidar e educar para a complexidade e diversidade.

Dentre suas prioridades, a educadora e o educador da infância precisam levar em consideração a proteção e o respeito à criança e à sua infância, sendo contrário ao autoritarismo, distanciamento, desafeto, senso comum e negligência no planejamento e realização de seu trabalho cotidiano.

É necessário que a educadora e o educador da infância reconheçam a importância de possibilitar às crianças oportunidades diversas de brincar espontaneamente, tornando-se referência a elas durante as brincadeiras, possibilitando o desenvolvimento corpóreo, cognitivo, emocional e autônomo.

Para que isso aconteça, a educadora e o educador da infância precisam adquirir uma postura de adulto brincante (Brasil 2012), ampliando seu olhar, levando o brincar desenvolvido por essas crianças a sério, lembrando-se que a criança também é produtora de cultura.

Além disso, a educadora e o educador da infância precisam ser sensíveis em relação à diversidade cultural que poderá encontrar entre crianças e suas famílias, visto que sua atuação não é neutra e produz efeitos sobre a formação da criança. Através dessa atuação a educadora e o educador buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental e outros a fim de promover o desenvolvimento integral das mesmas.

Segundo Saviani (2013), deve-se dar condições para que a criança se desenvolva, respeitando sua individualidade e considerando suas dimensões biológica, subjetiva, física e psicológica.

Para que essa ação educativa cumpra seu objetivo, é essencial que a educadora e o educador da infância sejam observadores e pesquisadores, atuando como mediadores e articuladores que promovam para a criança a reflexão, buscando provocar mudanças nela dando condições para seu desenvolvimento. Neste contexto, há necessidade de estarem atentos à complexidade própria da criança em seu processo de desenvolvimento, utilizando-se de diversas formas de registros, consolidando sua práxis.

A educadora e o educador da infância precisam ter consciência do seu papel e responsabilidade num processo contínuo de autoeducação, valorizando em sua prática momentos de troca de conhecimentos com seus pares.

A educadora e o educador da infância são leitores de símbolos e significados infantis que constantemente buscam posturas que favoreçam as relações dialógicas e de construções de saberes. Neste sentido, veem a criança como um ser único, singular, um indivíduo capaz de relacionar-se com pessoas, objetos e ambientes, o que por sua vez, contribui para o seu desenvolvimento integral.

Partindo de uma relação mais humanizada, estabelecem com a criança uma relação de afeto, onde, por meio do olhar, da fala, do toque e conseqüentemente da confiança, o vínculo se consolida.

Para que esse vínculo possa ser estabelecido é necessário que também desempenhem junto às crianças o cuidado. O ato de cuidar, não sendo uma ação de menor importância, precisa ser reconstruído e entendido na origem e no real significado do termo, uma vez que, essa atitude se dá quando a pessoa de quem se cuida, tem importância para quem cuida. Segundo Boff (2005), cuidado significa “*Cura*”, em latim coera, e era utilizada num “contexto de relações humanas de amor e amizade”.

Buscando atuar em seu trabalho de cuidar de forma mais humanizada, tendo uma nova visão sobre o profundo significado desta ação, a educadora e o educador da infância poderão atingir a essência humana, de sensibilidade e solidariedade, em si e no outro. O momento do banho, da troca, da alimentação, ou seja, quando atende às necessidades mais básicas do corpo da criança, são grandes oportunidades para estabelecer este vínculo.

A relação que se estabelece nestes momentos pode ser de grande prazer para os envolvidos, quem cuida e quem recebe o cuidado, mas para isso é necessário que a educadora e o educador da infância possam interagir com a criança por inteiro, entendendo o grande valor deste momento.

Além disso, possuem a responsabilidade de proporcionar um ambiente que atenda as necessidades, os desejos, as brincadeiras, o movimento, a exploração e a interação com o espaço, com os objetos e com o outro, de forma mais independente, respeitando o tempo e a maneira de pensar da criança, e não do adulto.

É necessário que criem situações de interações cotidianas a fim de provocar nas crianças a necessidade e a vontade de vivenciar situações de aprendizagem no coletivo e individualmente.

Por fim, a educadora e o educador participativos, atuantes, brincantes, atentos e sensíveis, que observam e interagem com as individualidades e especificidades da criança, trazem, após a reflexão, novas ações para sua prática. Essa atitude de constância e equilíbrio irá desenvolver o sentimento de confiança em relação ao outro garantindo a qualidade do

vínculo que estabelecem com a criança, promovendo o respeito, a observação, a escuta atenta e a segurança afetiva.

Referencias Bibliograficas:

ADORNO, Theodor. **A Educação após Auschwitz**. In: Palavras e Sinais: modelos críticos 2, Petrópolis, 1995

BARBOSA, Marica Carmem. **Especificidade da Ação Pedagógica com os Bebês**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

BOFF, Leonardo. **O cuidado essencial: princípio de um novo ethos**. *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out. mar. 2005.

_____ **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**, 20ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012

FALK, Judith (org.) **Educar os três primeiros anos: a Experiência de Loczy**. Araraquara, JM Editora, 2004.

JUNDIAÍ, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes **Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME**, 2013

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set/dez 2014.

PELIZON, Maria Helena; FREITAS, Anita Viudes. **As contribuições da Experiência de Loczy para a Formação do Professor de Educação Infantil**. 2004 (OMEP/SP/2010)

SAVIANI, Demerval. **Infância e Pedagogia Histórico Crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Infância e Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas, SP. Autores Associados, 2013

4. Concepção de Escola de Educação Infantil

4.1 Percorso Histórico

A Educação pública municipal, de zero a três anos, na cidade de Jundiaí desde muito cedo esteve ligada a Secretaria Municipal de Educação. Mesmo estando histórica e culturalmente atrelada ao assistencialismo, com a publicação da Constituição de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano de 1990, as creches do Município passaram a fazer parte da Secretaria da Educação, sendo conhecidas na época como UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). No ano de 1998, com o Regimento Comum das Escola Municipais de Educação Básica de Jundiaí (decreto Municipal 16664 de 28/01/1998), as Unidades Escolares passaram para EMEB (Escola Municipal de Educação Básica), em cumprimento a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), no ano de 1996.

A princípio, entendia-se cuidar e educar separados, onde as auxiliares de serviços operacionais (pajens) cuidavam das crianças e as professoras educavam. A lei nº 3.067/87 que criou o cargo de auxiliar de serviços operacionais, atribuía a estes profissionais: além de cuidar da higiene de crianças; colaborar nas atividades recreativas, vigiar e orientar as crianças nas creches municipais; auxiliar as crianças das creches, ministrando refeições e medicamentos; atribuía também, outros serviços públicos não ligadas a educação. Estes servidores poderiam ser alocados em diversas secretarias. A escolaridade exigida para o cargo de auxiliar de serviços operacionais (pajens) era a quarta série do ensino fundamental. Desta forma, o cargo não estava exclusivamente voltado para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. O entendimento do educar se resumia ao tempo que a criança passava com o professor (recreacionista) na sala, conhecida como “sala de recreação”. Não havia hora de estudos direcionada a este profissional, apenas um momento semanal, onde todos os funcionários da creche se reuniam com a diretora, aproximadamente por sessenta minutos, para algumas orientações e recados administrativos, mas não regulamentada em lei.

Pelas pesquisas, percebe-se que o professor sempre esteve presente no trabalho com esta faixa etária havendo, inicialmente, um professor por turno, o qual desenvolvia as atividades educativas em todos os grupos da creche por volta de trinta a sessenta minutos por dia. O diretor de escola orientava o trabalho com as crianças e as rotinas/planos de trabalho.

Depois se organizou estas escolas com um professor para atender a cada dois grupos, no período da manhã. Em 2013 cada turma passou a ter um professor.

No ano de 2007 o Plano de Cargos, Empregos, Carreiras e Remuneração (lei 6.897/07) foi revisado e o cargo de agente de serviços operacionais (pajem) foi trocado de nomenclatura passando a se chamar “monitor de creche”. As atribuições também foram revisadas indicando uma postura mais educacional e menos operacional ao cargo. Todas as atribuições convergiram para o trabalho específico na creche, ressaltando o atendimento a idoso que permanecia atrelado a este cargo.

Com a Lei nº 7827 de 29 de março de 2012, houve outra reformulação do plano de cargos da administração direta da Prefeitura de Jundiaí e o cargo de monitor de creche foi renomeado para Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI). Desta vez, todas as ações ficaram voltadas para o trabalho com as crianças da creche. O sistema educacional direcionou o cargo às funções pedagógicas/educacionais e formações específicas da área de atuação. Neste mesmo ano, nesta mesma lei, houve redução da jornada de trabalho de 40 horas para 33 horas semanais, sendo regulamentada pelo decreto 24965 de 23/04/2014 com 3 horas reservadas para a formação permanente.

Até o momento, a administração direta não exige formação inicial em Pedagogia como requisito de ingresso e permanência para as ADI. Como alternativa de cumprimento à exigência federal, o município, desde 2013, oferta bolsa de estudo em Pedagogia para aqueles que tiverem interesse.

Outra situação importante a ser observada na mudança da concepção da Creche é que a função de Coordenador Pedagógico foi incluída neste segmento. Com a presença do Coordenador Pedagógico, a atenção e qualidade do acompanhamento do trabalho educacional ficaram valorizadas, pois esta função tem sua atividade voltada exclusivamente à ação pedagógica escolar.

Em 1999, três Coordenadoras Pedagógicas atuavam nas quinze creches, sendo que cada unidade era atendida somente um dia por semana. Em 2006 a coordenadora passou a atender duas escolas e, a partir de maio de 2009 algumas creches passaram a ter sua própria coordenadora, enquanto outras coordenadoras atendiam duas creches. Esse processo foi concluído em 2010 quando cada creche teve sua própria coordenadora pedagógica, função em carácter de confiança, regulamentada pelo DECRETO Nº 23.318, DE 24 DE AGOSTO DE 2011.

Em 1994, junto ao lançamento do Plano Decenal, foi lançado pela Secretaria Municipal de Educação o texto norteador do trabalho de capacitação dos professores da rede municipal de Jundiaí. Nesta publicação a SME informa o percurso da reorganização da rede municipal de

ensino, como revisão curricular, referencial teórico (construtivismo) e reflexões e formas da capacitação dos professores.

Entre 1995/1997 foi lançado a versão preliminar do currículo de educação infantil de Jundiaí. Nota-se mudanças nas formas de pensar a avaliação e a ação docente no processo ensino-aprendizagem.

Essa versão preliminar teve influencia na elaboração do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), que foi instituído em 1998, onde coloca-se a creche como visão educativa, fundamentando as concepções de criança, de escola e de profissional além de definir os objetivos gerais da educação infantil.

Em 2003, foi lançado o documento “Metas de aprendizagem de Educação Básica”, com expectativas de aprendizagens de 0 a 3 anos. Em 2004, com base neste documento, foram elaboradas as expectativas de aprendizagens para todos os grupos, a partir do Berçário, onde a concepção do cuidar e educar eram vistos como indissociáveis.

Em agosto de 2011 foi lançado o documento “Proposta Curricular Jundiaí- Educação Infantil de 0 a 3 anos” que já encaminhava sua concepção de educação segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Neste ano, também foi mudado a denominação dos grupos: Berçário, mini grupo passou para Grupo 1, maternal 1 para grupo 2 e maternal 2 para grupo 3.

Em 2014, por meio do decreto 24649 de 30/10/2013, sete creches passaram a funcionar em período parcial, atendendo a uma demanda de famílias com outras configurações de organização e horário de trabalho, incentivando o equilíbrio de convivência da criança entre a família e a escola. Nestas creches houve uma mudança na rotina de trabalho com as crianças, com professores atuando nos dois períodos, além de ter dobrado o atendimento ao número de crianças.

A Secretaria Municipal de Educação, em 2015, passou a organizar o processo de construção coletiva da nova Proposta Curricular do Município, alinhada com a Pedagogia Crítica, à luz dos atuais estudos da infância e da educação infantil.

4.2 Concepção de Escola

A concepção de escola de Educação Infantil que queremos, apoiada na pedagogia crítica, participativa, cidadã e democrática, entende, respeita e afirma as diferentes infâncias, garantindo o respeito à diversidade e a sua singularidade.

Temos como princípio básico a criança como sujeito de aprendizagem e não como ser passivo, todas as ações devem ser pensadas para atender esta criança, tais como: a

arquitetura de construção do prédio (planejamento físico), recursos humanos, relação adulto-criança, alimentação, recursos materiais, organização e equipamentos, organização de tempos e ambientes.

Ao falarmos em concepção de escola é imprescindível pensar em corporeidade, sendo assim as educadoras e os educadores da infância devem compreender e respeitar o fato de que corpo e mente integram um único organismo - “sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante”. (Freire, 2008. p.14).

Ao respeitar as expressões da criança em suas múltiplas linguagens, oportuniza-se e assegura-se que ela seja produtora de cultura e conhecimento.

Essa escola deve atender a uma concepção de infância abrangente e de educação democrática que tenha em sua ação a valorização dos princípios éticos, da autonomia da criança, da solidariedade, do respeito ao bem comum e ao meio ambiente.

As crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiar. Para tanto, Oliveira (1993, p.60) atenta que:

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. O cotidiano dessas unidades, como contextos de experiências, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades, os ambientes em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos ambientes internos, externos, de modo a favorecer as interações na exploração que fazem do mundo) e os materiais disponíveis. Deve levar em consideração as maneiras que educadoras e educadores da infância, em constante formação, exercem seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.).

Para que tudo isso ocorra, é preciso educadoras e educadores da infância atentos, sensíveis, cuidadosos e comprometidos.

De acordo com Oliveira (2002, p.7) a criança é o centro do planejamento curricular, considerada um sujeito histórico e de direitos e se desenvolve nas interações, “[...] nas relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”.

Nesse processo, é preciso oferecer às crianças uma escola que valorize as interações e as brincadeiras, e oportunize o desenvolvimento das múltiplas linguagens, respeitando as culturas infantis. Oferecer condições para que ela construa seu conhecimento e sua própria cultura, bem como suas formas de agir e pensar que são marcantes no contexto histórico em que se vive.

4.3 Recursos Materiais, Equipamentos e Organização

O espaço é físico e material, porém, inexiste sem suas dimensões culturais, históricas e sociais. Portas, janelas e pisos, casas ruas e cidades, todos configuram teoricamente um espaço, mas são as pessoas, objetos, cores, texturas, cheiros e sons que o qualificam como ambiente. Do objeto à paisagem urbana – a percepção, a cultura, e os costumes são determinantes na configuração espacial, caracterizando as atividades e as relações sociais que ali se estabelecem. O homem, ao fazer uso desse espaço, transforma-o em ambiente (FREYBERGER, 2005, p. 17).

Toda escola tem que ser promotora de aventuras, de descobertas, de criatividade.

Os recursos materiais e equipamentos levam a uma importante reflexão sobre a qualidade e diversidade do que é oferecido nas escolas de educação infantil. A criança, como sujeito da ação, constrói sua aprendizagem por meio do brincar e das interações. Desta forma, a organização dos materiais e equipamentos dentro dos ambientes educativos precisa favorecer essa aprendizagem.

É preciso proporcionar à criança contato com a diversidade dos materiais, suas formas, texturas, cores, tamanhos e outras especificidades que a ajudem a conhecer o mundo. Tanto a funcionalidade quanto a organização dos ambientes e materiais devem ter o propósito de educar e ser construído para e com a criança, tendo em vista que os sujeitos envolvidos transformam e são transformados pelas experiências significativas.

Os brinquedos e os materiais oferecidos na educação infantil precisam apresentar condições de segurança, durabilidade, acabamento e resistência à manipulação. Precisam ser adequados a faixa etária e estar em boas condições de uso, sendo importante a manutenção, reposição e higienização quando necessário. É importante que cada escola tenha os insumos necessários para a plena realização de seu Projeto Político Pedagógico.

O mobiliário também precisa estar adequado a faixa etária, com móveis, estantes e prateleiras acessíveis ao alcance das crianças.

As salas precisam de iluminação e ventilação adequadas, além de espaços seguros e acolhedores que possibilitem às crianças ampla circulação, interação e acesso aos materiais, oferecendo inúmeras possibilidades de exploração num ambiente que proporcione a mobilidade e o contato visual com o espaço externo e a natureza.

No prédio deve haver proteção adequada nas instalações elétricas, hidráulicas, vidros, espelhos, escadas, janelas, etc., o que deve ser cuidadosamente planejado. As entradas de energia elétrica devem estar nas paredes em locais altos, fora do alcance das crianças. Se algumas se encontram baixas, devem ser utilizados protetores de tomadas. Os ambientes devem ser seguros e conservados, com a garantia de conforto térmico e a inexistência de objetos perigosos.

A conservação e higiene dos materiais, brinquedos, utensílios, dos espaços devem fazer parte dos procedimentos diários. A limpeza é mais do que essencial e o uso de produtos químicos deve ser cuidadosamente planejado, observando até mesmo questões relacionadas a sensibilidades e alergias, seguindo as normas e padrões de limpeza em vigor.

Pesquisas e práticas vêm buscando afirmar a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve também o ambiente construído. Como afirma Frago (1995), referindo-se ao espaço escolar, este não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino”.

Na contemporaneidade é importante ampliar os diferentes olhares sobre o espaço e o ambiente, que precisam ser destinados a favorecer descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, facilitando a interação criança-criança, criança-adulto, criança-objeto e delas com o meio ambiente. Um espaço lúdico, dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todos.

Nesta concepção o projeto de construção e reforma de escola de educação infantil deve contar com a participação da comunidade educacional, visando compartilhar os saberes e experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição.

Na LDBEN, a construção e a conservação das instalações escolares são incluídas nos orçamentos de educação. A partir daí, uma série de documentos legais vem sendo produzidos com o objetivo de definir ou redefinir critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 6 anos. Sendo assim, engenheiros, arquitetos, juntamente com a equipe educacional devem estar de acordo com a legislação vigente para elaboração de projetos de construção e reformas da instituição pretendida.

4.4 Tempos e ambientes

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

A constituição de um ambiente implica em vários aspectos ou dimensões, que estão integrados, considerando a faixa etária atendida:

Dimensão Interacional: as interações sociais são elementos determinantes da aprendizagem, por isso precisa ser levado em consideração a organização do ambiente bem como o trabalho de planejamento.

Dimensão Física: é todo o espaço real e a organização dada ao mesmo, levando em consideração a qualidade sensorial oferecida.

Dimensão Temporal: compreende na organização do tempo e os momentos em que os diferentes ambientes serão utilizados, bem como a distribuição das atividades ao longo da rotina diária.

Dimensão Funcional: considera a forma de utilização dos diferentes ambientes, sua polivalência, sua flexibilidade e os tipos de experiência que podem ocorrer nelas.

Dimensão Estética: considera a arquitetura para a utilização e disposição das produções artísticas, materiais e mobiliários, bem como as possibilidades de arranjos espaciais e físicos.

O ambiente precisa ser cuidadosamente preparado de modo a contemplar a segurança e acolhimento da criança; a superação de obstáculos e a promoção de desafios para a sua exploração; a valorização das produções infantis e todas as demais marcas da infância, nas mais diversas formas de expressão e na composição estética do ambiente; as diversas funções dos espaços e a acessibilidade de materiais para as crianças nas diferentes idades; a diversidade das propostas nos ambientes: momentos coletivos, em grupo ou individuais; os eventos de interações sociais prolongadas e criativas e ambientes para cada criança ter sua individualidade; a presença de objetos que permitam à criança ter contato com elementos de outras culturas e o convívio com uma diversidade maior de valores estéticos; a visibilidade do ambiente exterior; o convívio com o meio externo e os elementos da natureza necessários à saúde e à qualidade de vida.

Um dos principais objetivos do trabalho com o tempo são as relações que a criança estabelece para começar a diferenciar seu tempo interno do tempo externo, construindo também, hábitos sociais coletivos e situando-a na diferenciação dos momentos do dia a dia.

As experiências, com relação ao tempo, devem ser cuidadosamente planejadas para torná-lo prazeroso, caracterizando-se como um convite à criança para interagir com seus pares, a fim de estabelecer equilíbrio entre envolver-se em propostas por conta própria e construir algo em conjunto; dedicar-se a propostas mais espontâneas e envolver-se em situações dirigidas pelas educadoras e educadores da infância; oportunizar variedade, diversidade e regularidade das atividades ao longo do tempo, favorecendo uma maior familiaridade com algumas delas e apropriação de conhecimentos pelas crianças.

Ressalta-se a importância da flexibilização do tempo/rotina, pois quando as crianças envolvem-se nas experiências propostas, dão significados a elas, sendo capazes de ficar muito tempo interessadas, desconstruindo a ideia de que as crianças pequenas são dotadas de uma capacidade de atenção reduzida.

As crianças de 0 a 3 anos precisam de tempo também para participar de seus cuidados de forma significativa. Elas não podem ser apressadas e mecanizadas no ato de comer, lavar as mãos, tomar banho, usar o banheiro, escovar os dentes, trocar de roupa. Estas aprendizagens despertam interesse e exigem tempo individualizado.

4.5 Educação Infantil e valorização dos saberes

A concepção de escola desejada para o nosso Município, balizada pelas orientações das DCNEI e concretizada com a nova proposta curricular, busca construir ações que garantam uma educação de qualidade, igualitária e rica a todas as nossas crianças, em uma integração entre a creche, a família e a comunidade.

Essa concepção deixa claro que a criança deve ser o centro de todo o planejamento das ações educativas, que a infância é uma construção social e histórica. Assim, as crianças devem ser consideradas sujeitos históricos e de direitos.

A escola que almejamos deve possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e isso significa aprendizagens para além das habilidades e competências, anteriormente buscadas.

Neste sentido, o estabelecimento de expectativas e metas, por idades e grupos deve ser descartado, já que entendemos que a aprendizagem é um processo contínuo e que ocorrerá por meio das interações, com crianças de idades variadas dentro de um mesmo grupo ou grupos diversos. É oportuno registrar que, quando se estabelece uma meta ou expectativa para um grupo, homogeneizamos os processos e responsabilizamos a criança se, eventualmente, esta não atingir o estabelecido ao coletivo, desconsiderando seu percurso individual. É necessário que as propostas tenham a intenção de ampliar os saberes das crianças por meio das diferentes linguagens e todas as suas formas de expressão. Para a criança, permanecer imóvel por muito tempo pode ser prejudicial a sua aprendizagem, pois por meio da expressão corporal e ao experimentar os desafios motores a criança se desenvolve.

No contexto escolar as DCNEI indicam que: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (p. 25) , as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas.

Sendo assim, educadoras e educadores da infância devem promover novas experiências e novas vivências, num contexto social diverso, que busque apresentar texturas, formas, cores, sons, aromas e variadas manifestações culturais e expressivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

OLIVEIRA, Z. M. R. **Ciranda, Faz-de-Conta e Companhia: Reflexões Acerca da Formação de Professores para a Pré-Escola**, 2013; **Publicação:** Série Idéias n. 7. São Paulo: FDE, 1995. **Páginas:** 17-24

_____ **Temporalidades nos Currículos de Educação Infantil.** Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular, Blumenau, 2002;

_____ **Interações Sociais e Desenvolvimento: A Perspectiva Socio-Histórica.** CADERNOS CEDES, Campinas SP, n. 35, 2013

_____ ; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.. **O Valor da Interação Criança-Criança Em Creches no Desenvolvimento Infantil**. CADERNOS DE PESQUISA, Campinas SP, n. 87, 1993;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79

BARBOSA, M. C. S.; **Por amor e por força - Rotinas na Educação Infantil**, Porto Alegre, Artmed, 2006, 240 p

NONO, Maévi Anabel. **Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas-UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Departamento de Educação São José do Rio Preto**

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; ABBUD, Ieda; MARANHÃO, Damaris. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil - 1ª Ed.** São Paulo . Editora Biruta, 2012.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo**, 2006.

GOBBI, Marcia. **Multiplas Linguagens de Meninos e Meninas e a Educação Infantil**, Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010

VERÍSSIMO, Verônica Urbani Souto; PINAZZA, Mônica Apezatto. **A organização de ambientes educativos e de recursos materiais: um estudo comparativo entre duas unidades de educação infantil** Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/contextos/arquivos/artigos/artigoveronica.doc>

FILGUEIRAS, Isabel Porto; **Revista Avisa lá. Texto: A criança e o movimento (falta vol. Número de edição e data)** disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-movimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental>

JUNDIAÍ, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo De Educação Infantil Rede Municipal De Educação de Jundiaí - Versão Preliminar**. Jundiaí, 1996.

_____ **Plano Decenal de Educação para todos do Município de Jundiaí**. Jundiaí, 1993



**Regimento Comum Das Escolas Municipais
De Educação Basica de Jundiai.** Jundiai, 1998

**Texto Norteador Do Trabalho De Capacitação
De Professores Da Rede Do Municipio De Jundiai.** Jundiaí, 1994.

5. Adaptação e Acolhimento, Educar e Cuidar, Relação com a Família e a Comunidade

É certo que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido. Oliveira (2001, p. 26)

A entrada na escola constitui uma situação nova para todos os envolvidos: crianças, famílias, educadoras e educadores. A escola e a família têm o importante papel na adaptação, que é necessária e indispensável, pois proporciona um melhor acolhimento e a inserção da criança no contexto escolar.

A relação escola-família na Educação Infantil é firmada desde o início do processo de matrícula. O diálogo deve permear essa relação que precisa ser construída com seriedade, compreendendo que as famílias são coautoras do processo educativo.

Após a matrícula e antes do ingresso da criança na escola, a equipe escolar deve realizar uma entrevista com os responsáveis para conhecer as crianças e estreitar as relações com as famílias, oportunizando sempre que possível, a presença de um ou mais adultos do grupo.

As entrevistas devem ser ricas em troca de informações de ambas as partes, em benefício a um ingresso de qualidade. As dúvidas dos familiares devem ser esclarecidas e os anseios precisam ser acolhidos pela equipe. É importante apresentar o espaço escolar e o Projeto Político Pedagógico, esclarecendo procedimentos e as diferentes formas de participação nas propostas da escola.

Para as crianças, a adaptação é um período de instabilidade e grande transformação, portanto necessitam de um ambiente onde haja segurança emocional, acolhimento e atenção.

A adaptação deve ser vista com seriedade tanto pelas famílias quanto pela escola. Há de se levar em conta as especificidades de cada uma nesse processo. O momento de adaptação é

o momento de aproximação do adulto e da criança. É importante criar vínculo para que a criança sintam-se segura e se desenvolva plenamente.

Toda ação educadora de adaptação deve estar pensada, discutida e organizada no Projeto Político Pedagógico. A equipe escolar deve prever o que fazer para acolher e adaptar a criança e sua família. O tempo de permanência da criança na instituição deve ser aumentado gradualmente, já que as necessidades de acolhimento são diferentes, porque cada ser tem suas características e precisa de algo específico.

Sabendo que o choro é a linguagem do bebê, conhecer esse choro significa que o adulto está conectado a essa criança, que a ouve e a atende no que precisa. É possível que algumas crianças demonstrem dificuldades como a falta de apetite, a apatia e o desinteresse em participar das propostas escolares no processo de adaptação, porém quando não há choro, nem manifestações explícitas de sentimentos, as educadoras e educadores devem se preocupar e estar atentos, já que pode se tratar de um momento de grande sofrimento.

Durante o processo de adaptação, a permanência de um membro da família ou outro adulto com quem a criança possua vínculo, respeitando seu tempo e ritmo, se faz necessária. No entanto, precisamos entender que existem famílias que não podem acompanhar a criança nesse processo por um longo período, algo que deve ser considerado. Logo, a equipe escolar deverá criar estratégias diferenciadas tanto com a família que estará disponível durante todo o processo, como com a que apresenta dificuldades nesse acompanhamento.

O uso de paninhos, chupetas, brinquedos, entre outros objetos de transição, são facilitadores desse processo. Consolo é uma forma de cuidado. Se não sou cuidado, não tenho repertório para cuidar. Os cuidados são aprendidos e são valores constituídos e levados para a vida. Atividades de cuidado são significativas para a criança.

Ser cuidado é um direito da criança e um dever do adulto que cuida. A forma como somos cuidados nos constitui, pois sem cuidados, deixamos de ser humanos. Cuidado, como processo educativo, nada mais é que atenção com o outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro. Cuidamos e somos cuidados. O modo como cuidamos diz para a criança quem e como são as pessoas, a cultura e o lugar em que ela vive. Cuidado significa desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção e bom trato.

O cuidar e o educar são indissociáveis. Deve-se cuidar e educar para a autonomia, pois quando se cuida, se educa. No entanto, é necessário lembrar que autonomia não é abandono. Autonomia é educação, é criar condições para que o sujeito faça por si e para si. O adulto é indispensável nesta passagem e, quando não permite que a criança desenvolva seu repertório, ele está descuidando e, conseqüentemente, não está educando.

O adulto ensina às crianças como viver nesse mundo. Brincar e interagir faz parte do cuidar e do educar. Cada cultura cuida, educa, protege, oferece afeto e convivência, assim como a escola com suas normas e procedimentos específicos.

É fato que as famílias chegam à escola com seus procedimentos próprios quanto ao cuidar e educar as crianças. Dessa forma, muitas vezes, os conflitos acabam sendo gerados, já que este cuidar e educar são compartilhados. Para que isso não prejudique essa relação, faz-se necessária a negociação, de forma que as crianças se sintam seguras e capazes de lidar com os ambientes da escola e de sua casa. Tal negociação só é possível numa relação horizontal, de diálogos e trocas, em parceria. Ressaltamos que a educação de 0 a 3 anos é constituída por uma comunidade que educa e é um direito da criança.

A escola precisa estabelecer uma relação efetiva com as famílias e a comunidade local para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para educar suas crianças.

A creche deixou de ter um caráter assistencialista, mas há necessidade de ter um olhar social e humanizado, estabelecendo vínculos, respeitando a diversidade, não no seu aspecto de exclusão, mas de contemplar novas situações que são apresentadas pelas famílias na contemporaneidade.

Uma das especificidades desse segmento é construída em encontros diários, na entrada e na saída, porque o processo educacional é constante, além das reuniões bimestrais ou eventos ocasionais. As relações entre os adultos – pais, educadoras e educadores – não podem ser descuidadas, apesar destes realizarem atividades diferenciadas junto às crianças. É preciso momentos de formação para a partilha das dificuldades e a resolução de conflitos, para a comunicação, integração e comemoração dos êxitos.

É importante ter clareza em relação ao que a escola compreende sobre o educar e o que a família espera. Tal clareza permitirá fomentar discussões que irão permear relações de confiança. A escola acolherá não apenas uma criança, mas toda uma família, que está vivendo um processo de transformação. Segundo Barbosa(2010, p. 10), “...acolher uma criança na creche exige dos diferentes profissionais atenção, competência e sensibilidade nas relações com os bebês e suas famílias. Para isso, é preciso em primeiro lugar respeitar e valorizar as famílias em suas diferentes formas de estruturação e organização e abrir diferentes canais para a participação cotidiana das famílias nas escolas de educação infantil”.

Concluindo, a presença da família é essencial não só no processo de adaptação, mas em todo o decorrer da vida escolar da criança. Por outro lado, para um bom acolhimento, cabe à escola construir um ambiente estável de colaboração e um clima de confiança, tanto para as

crianças quanto para suas famílias e equipe escolar, pois assim conseguirá o bem-estar de todos os envolvidos e, principalmente, a proteção das crianças.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2012.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. da G. S. **Organização do Espaço e do tempo na escola infantil.** In CRAIDY C. E KRAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL/MEC/SEB. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares nacionais da educação infantil. **Parecer 20/2009.**

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.) et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

ORTIZ, Cisele. **Entre adaptar-se e ser acolhido** – Revista Avisa-lá – ed. nº 2, janeiro/2000.

ORTIZ, Cisele e CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Interações: Ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

ROSSETTI – FERREIRA, Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIO, Telma; GOSUGN, Adriano e CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na Educação Infantil.** 12ªed.-São Paulo: Cortez, 2011.

6. Princípios e Dimensões

6.1 Princípios

A expressão princípio, originada do latim *principium*, significa o início, a origem de tudo. Pensando a educação a partir desse conceito, podemos entender por princípio os aspectos iniciais e centrais que permeiam qualquer proposta educativa. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução nº 05/2009) apresentam os princípios da educação infantil divididos em três aspectos: éticos, estéticos e políticos. Em consonância com a normativa federal e compartilhando de sua importância e validade, ressaltamos que todas as ações nas escolas municipais de educação infantil devem ser norteadas por esses três princípios.

Os princípios éticos são baseados nas noções de autonomia, responsabilidade e respeito, e determinam que as unidades escolares devam se apresentar como locais de formação de uma criança capaz de entender e aceitar o outro em seus múltiplos aspectos seja eles raciais, de gênero, de idade, religiosos, econômicos e culturais. Para tanto, as crianças devem estar em contato não apenas com a apresentação dos princípios, mas estar exposta a eles por meio das atitudes das educadoras e dos educadores com quem convivem.

Desse modo, as crianças conseguem desenvolver mais claramente a consciência de que as diferenças devem ser tratadas com respeito e passam a compreender que fazem parte do cotidiano. Por isso, no currículo da educação infantil em Jundiaí, não é a cultura da escola que deve prevalecer sobre a das famílias, existe a necessidade de que haja respeito mútuo e a consideração de que existem formas diferentes de se educar uma criança. Além disso, a criança, dentro da escola, tem que ser ouvida em suas múltiplas linguagens, e realmente vista, tendo seu tempo respeitado, suas experiências garantidas, e sua vontade levada em consideração. As noções de autonomia, responsabilidade e respeito devem prevalecer em todas as relações, seja entre a equipe escolar e os pais, entre a equipe escolar e as crianças, entre as próprias crianças ou entre os próprios membros da equipe.

Nas propostas diárias, além do exemplo, a criança pode conviver com os princípios éticos a partir do momento em que é incentivada a se cuidar e a cuidar do outro, sejam estes cuidados básicos, exercitando a autonomia (se vestir, colocar sozinho o sapato, guardar o brinquedo que tirou do lugar), ou no sentido da proteção (ajudar outra criança, brincar junto, dividir o brinquedo, cooperar, se solidarizar com o colega), elementos que devem ser trabalhados principalmente através da brincadeira, do jogo simbólico e da linguagem.

O Princípio Ético se estende também a questões de conservação e respeito ao meio ambiente. Com essa finalidade, ações cotidianas como molhar o jardim, apagar a luz, fechar a torneira, separar lixo devem ser incentivadas no ambiente escolar. Além disso, as crianças devem aprender que todas as nossas ações possuem consequências, como por exemplo, a morte de uma planta ao ser arrancada com sua raiz. Todavia, o respeito ao ambiente natural não deve limitar a realização de experiências práticas, pois é por meio destas que a criança da educação infantil aprende. No entanto, o que precisa ficar claro para os envolvidos é que não existe uma separação entre o ser humano e o meio ambiente, e o último não está a serviço do primeiro. Ser humano e natureza fazem parte de um todo, estão integrados em uma ação mútua de cuidados, por isso, na escola, faz parte dos princípios éticos experienciar com as crianças as possibilidades oferecidas pelo espaço da unidade escolar, de forma que elas procurem, conheçam, explorem, não apenas com uma finalidade utilitária, mas também integradora.

Os Princípios Políticos são tratados, inicialmente, como o ato de educar para a cidadania, o direito de participação e crítica e a liberdade de expressão. Na educação infantil esses princípios devem ser traduzidos na garantia de um espaço de expressão de sentimentos. Considerando que a educação infantil atende crianças que não possuem completo domínio da fala, essa expressão de sentimentos e de ideias devem ser incentivadas por meio da criação de diferentes espaços, meios e suportes que possibilitem a manifestação das ideias, questionamentos e da liberdade criativa.

Além disso, para que a criança possa expressar uma opinião sobre algo, é necessário que ela tenha experiências pessoais. Nesse sentido, uma das formas de desenvolver o princípio político é deixar a criança brincar criando e modificando brinquedos e brincadeiras, pois desse modo a criança desenvolve sentidos e significados para as próprias ações, e entende o mundo a sua volta. O olhar e a ação da educadora e educador da Infância não devem ser limitadores no sentido de entender que a criança “está fugindo da regra”, ou “está brincando do jeito errado”, e sim um olhar atento, que percebe as potencialidades e as possibilidades daquilo que a criança está desenvolvendo. O direito à participação também pode ser garantido na forma como o adulto usa a linguagem verbal, gestual e troca de olhares para que a criança compreenda o que ocorre no cotidiano, como a forma de ser trocada, escolha de roupas, assim como sua participação na organização da rotina. Essas ações devem ser estendidas e garantidas a todas as crianças da unidade escolar, independente de suas especificidades, pois, novamente, são as experiências de aprendizagem que irão garantir que elas se expressem.

Outro aspecto importante com relação à educação para a cidadania é trabalhar com a criança a compreensão da existência do outro que, assim como ela, possui direitos, deveres, ideias e pensamentos. Obviamente este trabalho deve ser feito respeitando os limites impostos pela idade, pelo desenvolvimento específico de cada criança, mas deve acontecer nas unidades de educação infantil nas atividades cotidianas, como esperar o colega escorregar, dividir um brinquedo, perceber que pode fazer o colega chorar, ou que todos devem ajudar a guardar o brinquedo, para que ninguém fique mais cansado. Entretanto, não se espera que a criança compreenda verbalmente essas regras, mas sim que as vivencie, e por isso a educadora e o educador de Infância têm que tomar o cuidado de não privilegiar somente a explicação oral, mas que também crie espaços que possibilitem experiências, de forma que a criança aprenda a se reconhecer como um cidadão.

Os Princípios Estéticos compreendem a valorização da diversidade, da ludicidade e da criatividade. Considerando que a humanidade já produziu muito conhecimento antes da criança vir ao mundo, e que muitas vezes as crianças (e os adultos) são influenciadas e pressionadas com noções prontas do que é belo, é necessário que a escola desconstrua essa noção e trabalhe outros conceitos de beleza além dos previamente construídos, postos como ideais.

Dentro do ambiente escolar, superando a ideia de que a criança deve receber conhecimentos prontos, os princípios estéticos devem ser trabalhados com a finalidade de incentivar a criança à realização de suas próprias experiências criativas, com diferentes meios e suportes, aprendendo a valorizar aquilo que ela e as outras crianças criaram. Essa valorização ocorre também por meio da apreciação das obras produzidas na escola, e aquelas histórica e culturalmente produzidas pela sociedade. Desse modo, as crianças entendem que sua criação gera um produto ou expressão a ser admirado. Para isso, a criança precisa ser levada a ter experiências através do corpo, das emoções e sentidos, utilizando vários suportes, e valorizá-las como sendo arte.

Considerando os princípios estéticos, é possível criar uma série de situações lúdicas e agradáveis com as crianças de forma a desafiá-las a se expressarem por meio de diferentes linguagens (música, dança, teatro, jogos, fotografia, escultura) e a perceber que existem outras expressões além da sua, que apesar de ser diferente não deve ser julgada.

6.2 Dimensões

Considerando a legislação vigente, que apresenta os princípios de ação na educação infantil, é possível também fazer referência às dimensões dessa ação, ou seja, a extensão, o alcance, a forma como devem ser trabalhados esses princípios. Nesse sentido, pode-se inferir

como dimensões extremamente importantes da educação infantil, a corporeidade, a brincadeira e a interação, que serão apresentadas nas linhas abaixo.

6.2.1. Corporeidade

Para pensar o corpo da criança no contexto escolar torna-se necessário entender quem são esses corpos e de que forma se expressam na escola e fora dela. Além disso, é importante olhar para esses corpos de maneira apurada, uma vez que carregam em si as especificidades de sua cultura, as marcas de seu tempo, os desígnios sociais e históricos de um tempo e espaço social.

O presente texto pretende um breve diálogo acerca do corpo da criança e da corporeidade no contexto escolar. Para isso, apresenta a perspectiva do corpo como construção cultural, corpo histórico e social.

Arroyo (2012), ao tratar sobre o conceito de corpos precarizados, afirma que o acesso à escola pública aumentou desde a década passada e, por isso, indaga sobre qual infância e adolescência está chegando às escolas. A resposta é preocupante, pois segundo ele são outras vidas e outros corpos mais precarizados do que as crianças e adolescentes que por décadas tiveram o privilégio do acesso à escola.

Segundo o autor é dever ético para a reflexão da prática, olhar esse corpo e trazê-lo para a formação profissional docente, entender e aprofundar o que pode significar carregar um corpo faminto, desnutrido e precarizado.

Esse corpo do qual fala Arroyo (2010) não deverá ser ignorado pelas educadoras e educadores da Infância e pela equipe gestora, ao contrário, deverá ser esmiuçado, discutido e principalmente constar no currículo para uma pedagogia que priorize o corpo e o movimento. A concepção de corpo tratada neste texto é a de Foucault (1987), que o compreende como um objeto de investimento político e ideológico ao longo da história. O autor fala sobre corpos dóceis, que são disciplinados e fabricados para a submissão, sujeição. Diferentemente da concepção de corpos da escravidão, esses corpos dóceis não são propriedades, mas são controlados através de disciplina, que dispensa a violência e as agressões. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, da vontade singular do patrão, que se difere também do conceito de vassalo, que é relação de submissão altamente codificada, e que se realiza muito menos sobre as operações do corpo, mas nas marcas rituais da obediência (FOUCAULT, 1987).

O corpo dócil sobre o qual Foucault trata é o corpo obediente, com movimentos detalhados, sutil na forma e na disciplina adquirida, é um corpo mais obediente quanto mais é

útil e vice-versa. Trata-se, portanto, de um controle político para manutenção de poder, com enfoque em pequenas coisas de modo a controlar e utilizar os homens, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processo e de saber, de descrições, de receitas e dados (FOUCAULT, 1987).

Nessa perspectiva devemos entender e ver o corpo das crianças na escola, como um corpo histórico e social, que traz em si a coerção, a repressão e a obediência como marca principal. Como acrescenta Rodrigues (1980), o corpo é um suporte de signos sociais, nele estão marcadas todas as regras e normas, os valores e a cultura de uma determinada sociedade. É possível, então, como acrescenta Daólio (1995), pensar no corpo como uma construção cultural, pois cada sociedade se expressa diferentemente por meio de seus corpos. Assim, entender o corpo é entender os signos e significados de uma determinada sociedade.

Galvão (2012) afirma que o desenvolvimento da criança se dá por meio do corpo e do movimento e nos traz contribuições à respeito do que significa o olhar da educadora e do educador da Infância para o corpo da criança na escola. A autora nos diz que o corpo e movimento são de natureza social, cultural, biológica e histórica, pois é por intermédio dessa simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento das crianças pequenas, que se dá na dimensão espaço temporal e histórico social.

A autora afirma também que o desenvolvimento ocorre num processo contínuo e descontínuo, provocando e detonando a complexa maturação do sistema nervoso da criança, tendo em vista o seu acabamento e formação individual. Nesse limiar, o movimento, que é a abstração pensada, e o pensamento é o resultado das relações entre o biológico e o social (GALVÃO, 2012). Portanto, é conveniente não pensar esse corpo como estritamente biológico, pois esses diversos elementos citados por Galvão se complementam e se apresentam como um corpo muito mais completo e complexo na sua individualidade, coletividade e diversidade. A partir desse viés, de um corpo social, cultural, biológico e histórico, poderemos dar sentido às práticas na escola que nos impulsionam às ações que farão dessas crianças protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

A corporeidade, nessa perspectiva do corpo como construção cultural, histórica, social e biológica, pode ser entendida como expressão e manifestação do corpo em movimento, que carrega individualidade e coletividade de determinada cultura e tempo histórico.

Marques (2014) fala sobre a importância de conhecer a corporeidade das crianças e perceber como estão vivenciando seus corpos em contextos concretos, virtuais e/ou imaginário, dentro e fora da escola. Para isso, toma como ponto de partida as contribuições de Lefebvre (1996), dos corpos vividos, percebidos e imaginados.

O corpo vivido, o qual a autora cita, relaciona-se ao corpo concreto no contexto escolar, vivido na experiência, e que se constrói nas relações estabelecidas com o outro, adulto ou criança (MARQUES, 2014). A criança quando envolvida em seus jogos, brinquedos, brincadeiras, vive concretamente seu corpo, e por meio desses mecanismos se relaciona com o mundo e expressa sua corporeidade. Segundo a autora, as educadoras e os educadores da Infância devem atentar-se às necessidades e preferências das crianças, o tempo e espaços corporais na escola, se são agitadas, se gostam de desafios corporais, se passam o tempo correndo ou se são desaceleradas e preferem as atividades mais seguras (MARQUES, 2014). Entretanto, vale ressaltar que as ações das crianças dentro da escola têm relação direta com as experiências fora dela, portanto seria de grande valia conhecer as famílias e como são os espaços em que vivem.

O corpo percebido, citado pela autora, trata a respeito de quais são as percepções corporais que as crianças têm acerca de si, e do quanto isso é influenciado pelo mundo, pois nem sempre o que a criança sente e percebe de seu corpo corresponde à realidade. O interessante é a educadora e o educador de Infância perceberem como se dá essa relação entre como vivem e como percebem seus corpos (MARQUES, 2014). Sabe-se que é comum nas escolas surgirem piadas de “gordinhos”, “magricela”, “chorona”, e isto deturpa a maneira com que a criança percebe o próprio corpo, por isso é importante conhecer tanto a percepção que as crianças têm de si mesmas quanto àquilo que vivem concretamente (MARQUES, 2014).

Outro aspecto importante que Marques (2014) aponta é a concepção de corpos imaginados, que sofrem influência nefasta da mídia, pois são apresentados como referência corpos perfeitos, esbeltos, ricos e de alta performance, o que influencia também o imaginário infantil. Por isso, é extremamente importante que a educadora e o educador de Infância conheçam e investiguem esses aspectos que rondam o imaginário infantil acerca de seus corpos.

Além disso, é frequente a educadora e o educador da Infância esquecerem-se do quanto suas ações são referência para as crianças, por isso é preciso perguntarem-se o quanto percebem seu corpo e como são suas interações com a criança na escola. As ações das educadoras e dos educadores da Infância refletem diretamente no processo de formação dessas crianças e seus corpos dizem muito a respeito do que são e fazem na escola e fora dela. Marques (2014) discute sobre a importância de a educadora e de o educador da Infância perguntarem-se à respeito de seus próprios corpos: “que corpos vivemos (...)? como percebemos nossos corpos profissionais em atuação com os alunos? sentimo-nos cansados,

desanimados (...)? Ou, ao contrário, o contato com as crianças nos estimula (...) às descobertas de outras possibilidades corporais pessoais?” (MARQUES, 2014)

Dada a influência que o educador exerce na formação das crianças, é imprescindível que ele reflita a respeito da necessidade de ser um corpo lúdico que brinca com as crianças na escola, pois é dessa ação que emerge a possibilidade de crianças mais ativas no meio escolar.

A corporeidade, vista como manifestações expressivas que surgem do corpo histórico e social em movimento, deve ser pensada minuciosamente, pois não se trata de técnicas rígidas e passos formatados, e sim da livre expressão em movimento. Entretanto, pensar a liberdade dos movimentos em ação não significa deixar a criança fazer o que quer, ou fazer por fazer. Segundo Marques (2014), se assim fosse feito, estaríamos trabalhando valores, atitudes e princípios também opostos, por exemplo, a criança autocentrada, egoísta, sem limites e percepção dos outros e do mundo. No entanto, por de trás desta ação, livre e espontânea do movimento, deve existir a intencionalidade de despertar um corpo disposto a sua liberdade, a seu fazer, a sua autonomia.

À luz das experiências de Lóczy (apud Falk, 2004), vale lembrar que a criança precisa ter garantido espaço e tempo para vivenciar seu corpo, suas potencialidades e limites. Para isso, não é possível que as educadoras e educadores da Infância estejam apenas presentes, mas que se envolvam nas propostas, sem necessariamente intervir a todo o momento.

O adulto cuidador está presente no entorno, podendo ser visto pela criança, contudo está centrado em outra atividade. (...) A presença da pessoa de referência em um raio próximo permite às crianças ficarem sozinhas sem se sentirem abandonadas. (LEITE, 2011)

A segurança da criança vai sendo construída por ela ao perceber o cuidado e a confiança que a educadora e o educador da Infância lhe transmite, desde os momentos de cuidado com o corpo (banho, trocas) até as demais propostas.

Devemos sempre antecipar para as crianças, por meio da linguagem, a ação a ser realizada pelo adulto (“Vamos limpar seu nariz?”, “Precisamos trocar sua fralda.”...) e durante o ato, ter consciência que o corpo infantil exige sensibilidade e respeito tanto no fazer quanto na comunicação, seja ela, verbal ou gestual.

Discutir esse corpo em movimento na escola é ressignificar o universo infantil em desenvolvimento. A criança que brinca e tem autonomia para fazer suas escolhas é corpo. A criança com seus pés na terra, na areia, na grama, no chão, na água, no barro, potencializa seu

desenvolvimento, seu corpo, tanto individual quanto coletivamente, além de aprender com a experiência, com as relações estabelecidas entre crianças e entre os adultos.

6.2.2 Brincadeiras

Brincar é uma forma de expressão e de constituição como sujeito, e é através da brincadeira que a criança estabelece suas primeiras relações consigo mesma, com o outro e com o mundo. No início da vida, o ato de brincar se dá de forma involuntária, mas, à medida que a criança se desenvolve, conquista independência e autonomia em suas ações e percepções (BRASIL, 1998; OLIVEIRA, 2008). Nesse processo, forma vínculos e desenvolve sua identidade influenciada pela cultura na qual está inserida, pois, por detrás de cada gesto, atitude e contatos que estabelece existe uma intenção comunicativa que carrega os sentidos e significados construídos e reconstruídos historicamente por dado grupo na sociedade (OLIVEIRA et. al., 2013; ORTIZ, CARVALHO, 2013).

Vygotsky, em seus estudos, ressalta o caráter social do desenvolvimento humano, pois afirma que o sujeito se constitui nas relações dialéticas, na história e fazendo história, e também por meio das interações sociais as funções superiores do pensamento são desenvolvidas (OLIVEIRA, 2008).

Dessa forma, as brincadeiras são oportunidades para as interações e experiências em diferentes linguagens, tais como, a imaginativa, a emocional, a sensorial e a oralidade. Pela brincadeira há a possibilidade de se resolver problemas ora imaginados, ora reais aprendendo a viver enquanto se desenvolve e explora o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil colocam como eixos norteadores das propostas curriculares nas instituições de Educação Infantil as brincadeiras e as interações (BRASIL, 2009). Nesse sentido, “O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência” (BRASIL, 2012, p. 54). A relevância do brincar está no protagonismo da criança em tomar decisões, fazer escolhas, expressar seus sentimentos, desejos, valores, criando e recriando situações. Schlesener (2011) explica que o protagonismo da criança está justamente no seu processo de criação quando dá significados próprios a realidade que a rodeia, questionando as certezas instituídas e construindo o seu modo de compreensão de mundo. Muito se fala da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, mas pouco sobre a brincadeira e o adulto. À medida que a vida adulta chega, o trabalho toma conta do ser humano e, normalmente, o ato de brincar fica cada vez mais distante. É como se fosse proibido à educadora e ao educador de Infância brincarem, como se essa experiência não combinasse com o mundo do trabalho. No entanto, para Winnicott (1975), é apenas no brincar que a criança e também a educadora e o educador da

Infância usufruem da própria liberdade para criar. Ao longo da história humana, o ato de brincar passou da ação experimentada por pessoas de diferentes idades a uma experiência predominantemente de criança. Porém, essa atividade precisa fazer parte do cotidiano do ser humano, para que o sonho e a imaginação não se acabem. Isso não significa infantilizar o adulto, mas potencializar seu papel interagindo criativamente com a criança.

I. Papel do adulto no ato de brincar

Para exercitar plenamente a ação do brincar na escola é necessário que as educadoras e os educadores da Infância tenham claro o seu papel nesse processo, que é o de possibilitar oportunidades de brincar espontaneamente e apresentar modelos para serem imitados. Além disso, auxilia a criança a ampliar um repertório motor, instrumentalizando-a para que possa agir sobre o ambiente e, assim, realize ações e se comunique conforme os signos e símbolos da sociedade a qual pertence (OLIVEIRA et. al, 2013). Sua função mediadora é exercida intencionalmente na organização de espaços, materiais estimulantes e adequados à faixa etária, acompanhamento contínuo, interação com a criança e observação do processo de desenvolvimento. Dessa forma, para observar como se dá a brincadeira é preciso que as educadoras e os educadores da Infância adotem uma postura brincante (BRASIL, 2012), se coloquem à escuta, ampliem o olhar, se sensibilizem pelo brincar, levem a criança a sério, como sujeito potente e de direitos sociais, capaz de desenvolver-se integralmente, respeitando o tempo, a cultura em que está inserida e a sua criatividade.

II. Diferentes formas de brincar, brinquedos e brincadeiras

Nessa perspectiva não se pode deixar de pensar na relevância de ofertar diferentes materiais para exploração e manipulação, dependendo da intencionalidade do adulto nas situações de aprendizagem. Os materiais não estruturados irão possibilitar à criança inúmeras situações que potencializem sua criatividade no ato de ressignificar os signos e símbolos que o objeto carrega. “Brincadeiras com sucatas e blocos desenvolvem a criatividade e tais materiais ganham formas variadas nas mãos das crianças, que por meio deles expressam sua visão de mundo” (BRASIL, 2012, p. 41). Afinal, “[...] tudo o que para o adulto é resto, detalhe, descartável, nas mãos da criança torna-se meio de reconhecimento de si e do mundo” (SCHLESENER, 2011, p.132). Aqui não se trata de excluir os brinquedos industrializados, já que direcionam os modos de brincar, mas de priorizar modos de brincar que propiciem à criança colocar toda a força do pensamento em suas criações e recriações.

De acordo com Oliveira (2008), a criança em seu desenvolvimento passa das relações concretas para as associações com conceitos construídos culturalmente nas situações que experimenta, tornando-se capaz de agir em um mundo imaginário em que o significado é determinado pelas relações com o contexto e não pelos elementos concretos presentes. Por esse motivo é que a brincadeira de faz de conta se torna fundamental para a construção do pensamento abstrato, pois a criança vivencia, muitas vezes, papéis acima de suas capacidades reais ao tentar desempenhar uma conduta regida por regras sociais pré-estabelecidas. Então, pode-se afirmar que o brincar é a forma mais significativa da criança se desenvolver e se apropriar do mundo ao qual está inserida, visto que “[...] a criança apreende o mundo com o exercício permanente da imaginação, da fantasia, da sensibilidade” (SCHLESENER, 2011, p.134).

6.2.3 Interações

O ponto de partida para a discussão sobre as interações será a partir da concepção de criança adotada pelas DCNEIs, que afirma que a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

...desde o início da vida, as relações são construídas a partir das interações, isto é, de ações partilhadas e interdependentes. Essas ações se estabelecem por meios de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos” (ROSSETI FERREIRA, 2004, p. 24)

Para Lev Vygotsky (10 novembro de 2008), pioneiro na análise de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, duas linhas se entrecruzam no desenvolvimento da pessoa humana: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. Isso significa “compreender que a singularidade do ser humano, enquanto um sujeito histórico-social se constitui através das relações sociais, pela ação do trabalho e pela utilização de elementos semióticos”.

Para o autor, o processo de interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos, na qual ambos se constituem em sujeitos ativos. Tal processo, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos. É importante salientar a ideia de que, quando se fala em interação no contexto escolar, temos presente, além da relação entre educadoras e educadores da Infância e criança, também a que ocorre entre pares como um momento privilegiado para o desenvolvimento dos sujeitos. Interação essa que compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envolvidos numa situação comum. Entretanto, é necessário romper com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem, ou até mesmo possuem um valor formativo, independentemente se essas acontecem no contexto escolar ou no contexto social mais amplo.

Nessa perspectiva, é tarefa da escola, palco das interações, e, no particular, é responsabilidade da educadora e do educador da Infância, criarem situações de interações cotidianas que provoquem nas crianças a necessidade e o desejo de vivenciar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, de forma espontânea, rica, criativa e agradável, preservando o prazer da descoberta e da alegria contida nas atividades. “Situações que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Parecer CNE/CEB n167 20/2009).

Nesse processo, as crianças compartilham suas vivências e conhecimentos, tornando-se não só meros receptores da cultura que os cerca, mas sim sujeitos ativos no processo, se apropriando e reinterpretando seus elementos (BORBA, 2006). Desse modo, entende-se que a criança, por meio da interação com os pares, não só se apropria da cultura advinda dos outros, como também produz cultura. Assim, as produções de cultura infantil se dão por meio das relações estabelecidas pelas crianças, resultado da interação e socialização entre os pares. No dizer de Sarmiento (2003, p. 8), “as culturas da infância constituem no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”.

Para tanto, ao oportunizarmos os momentos de interação na escola devemos garantir que elas aconteçam por meio das seguintes situações:

- **As crianças entre si** – A cultura infantil só acontece quando asseguramos que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes

níveis de experiências. Isso rompe com a ideia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento. É essencial para dar riqueza e complexidade às brincadeiras.

- **As crianças e o ambiente** – A posição de Lev Vygotsky sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança rompe com a ideia acerca da determinação do primeiro sobre o segundo, pois tanto a criança quanto o ambiente estão num constante processo de mudança e, desse modo, se influenciam mutuamente. As mesmas condições ambientais - em crianças diferentes e em diferentes fases de desenvolvimento - podem exercer diferentes tipos de influências, assim como provocar diferentes atitudes, dependendo também do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e do nível de consciência que ela possui em relação aos acontecimentos. Cada criança interpreta, vivencia e se relaciona com as situações de forma particular. Já é consenso que quanto mais lhes forem dadas condições de estabelecer interações com o outro, com o seu entorno físico e sociocultural, maior será seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem.
- **As crianças e os brinquedos** - É importante salientar que a efetivação das competências em vias de consolidação está condicionada também às condições materiais desse sujeito. A existência de um ser humano construtor de sua história individual, que é gestada a partir de uma coletividade em que as condições materiais e práticas sociais são fundamentais para o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo.
- **As crianças e os adultos** – A ideia de educadora e educador da Infância mediador e articulador implica concebê-lo como alguém que possui papel primordial: a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, conhecer os verdadeiros interesses e as necessidades das crianças, tornando as interações mais complexas e desafiadoras de modo que instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos. As demandas da criança passam a ser compreendidas pelo outro e ressignificadas pela própria criança. É preciso haver um projeto político pedagógico que coloque foco nas interações, valorizando-as e observando-as cotidianamente como fonte de registro e reflexão.
- **As crianças e as brincadeiras** - Uma das formas mais ricas de favorecer a interação e conseqüentemente as trocas de saberes é pelas brincadeiras. Segundo o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI), os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as “interações e as brincadeiras”. Assim, a principal

ação da criança é o brincar. As interações e brincadeiras acontecem como processo dinâmico, indissociável; interagir e brincar são linguagens naturais das diferentes infâncias. A interação que a brincadeira promove entre as crianças possibilita a aquisição de valores como cooperação, respeito, responsabilidade e amizade, além de reconhecimento das diferenças e da diversidade, dando novo significado e prazer a sua prática. O ato de brincar tem função primordial de vincular a criança com a cultura e, assim, inseri-la no mundo social. Nas brincadeiras as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais reais que favorecem a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros.

- **As crianças, as instituições e as famílias** – Essas relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaço para o trabalho e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos. É importantíssimo que a comunidade escolar como um todo esteja convicta da importância dessas interações para que esses espaços e tempos da escola sejam ricos e pulsantes.

O processo de desenvolvimento da criança envolve, portanto, uma contínua negociação de significados entre os atores em interação, em que as diferentes culturas são interpretadas e reinterpretadas de forma ativa pelos indivíduos. Ao mesmo tempo, essas diferentes culturas, que de alguma forma se modificaram, são constantemente internalizadas e externalizadas no contexto sociocultural.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério de Educação. **Brinquedos e Brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO N.5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de Novembro de 2009**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília, 2012.

FALK, Judit (org). 2004. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora.

GALVÃO, xxxx. Nome do Capítulo. in ARROYO, M.G. & SILVA M.R. *Corpo Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JUNDIAÍ. Secretaria Municipal de Educação . **Proposta Curricular Jundiaí: educação infantil de 0 a 3 anos**. Jundiaí, SP: SMEE, 2011.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **O Valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil**. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf>

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz, OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de Oliveira,

RIVERO, Andréia Simões, BATISTA, Rosa. **Partilhando Olhares sobre as Crianças Pequenas: Reflexões sobre o Estágio na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 05, 2002.

FARIA, Ana L. G. **O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil**. In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editora autores associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, 1999.

FERREIRA, Manuela. **Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Instituinte (s) das Crianças no Jardim-de-Infância**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e

CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004.

- OLIVEIRA, Vera B. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seus seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura**. In: ZILBERMAN, Regina (org). A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). As crianças – contextos e identidades. Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança – CEC, 1997, p. 9 – 30.
- _____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa**. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).
- VYGOTSKY, Lev Semiovich. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- LEITE, Ana Cláudia Arruda. Escola, a serviço da escolarização ou da infância? *IN* LEITE, Ana Cláudia Arruda *et all* (org). *Estudos e reflexões de Lóczy*. Santo André/SP:UNIC, 2011
- MARQUES, Isabel . Nome do Capítulo *in* GOBBI,M.A.& PINAZZA, M.A. *Infância e Suas Linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARROYO,M.G. & SILVA M.R. **Corpo Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2008.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2013.
- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. Coordenação: BAROUKH, Josca Ailine. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção Interações. São Paulo: Blucher, 2013.
- SCHELESENER, Anitta Helena. **Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin**. Revista Paideia, jan-abr. 2011, vol. 21, nº 48, p129 a 135. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2011000100015&script=sci_arttext

7. Saberes Essenciais

Considerando a escola como espaço de ampliação da experiência humana, não devemos limitar as experiências da criança, mas sim, pensar numa escola aberta aos saberes contemporâneos da macro e micro sociedade. Esse currículo, que se pretende democrático, visa também a formação do cidadão e da humanização de todos.

A partir da perspectiva da pedagogia crítica, acreditamos na importância de ampliarmos nosso campo de ação nas escolas também no que se refere ao que contemplamos nos processos de construção do saber. Assim, acolhemos a proposta de trabalhar com os “Saberes Essenciais” aos seres humanos, no que preconiza as DCNEI para o trabalho com a Educação Infantil, considerando que os saberes são socialmente constituídos, na relação do sujeito consigo, com o outro, com o meio e com a resignificação a partir dessas relações. Dessa maneira, entendemos que abordagens como “áreas do conhecimento” ou “campos de experiência” necessitam ser repensadas, pois tendem a reduzir a amplitude das possibilidades que ocorrem nas vivências e experiências do cotidiano.

Uma das grandes questões é definir quais saberes devem ser vivenciados e compartilhados, o que é relevante, essencial para fundamentar e orientar a prática pessoal e coletiva. Os saberes essenciais dialogam com a produção do sentido e com a leitura de mundo que se faz, daí a busca de saberes que ajudem não só o educando, mas também as educadoras, os educadores e a comunidade, ajudando-os a se tornarem seres integrais. Desse modo, ressalta-se que a interlocução entre os saberes regionais, locais e familiares merece ser valorizada no interior das escolas com a mesma intensidade que os saberes eruditos, formalizados como patrimônios da humanidade, de reconhecimento nacional e mundial.

A reflexão acerca de quais saberes são necessários para a construção de uma escola significativa é fundamental, pois é também um dos elementos que forma a estrutura da ação pedagógica e quase sempre representa a síntese da atividade do ser em busca da sua humanização enquanto reconhecimento do desenvolvimento físico, mental, emocional, espiritual, ético e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Os saberes essenciais, fundamentais para o processo de humanização, são derivados dos saberes de referência da diversidade e singularidade, os saberes artísticos, científicos e tecnológicos, os comunicativos e os socioambientais. Para isso e nessa condição, a educação infantil prepara-se para garantir às crianças vivências e experiências diversificadas,

desafiadoras, sensíveis e criativas, valorizando as interações, a brincadeira e sensações como fonte de desenvolvimento e de descobertas. Por considerarmos importantes esses saberes é que desejamos que as educadoras e os educadores da infância os internalizem e não que apenas “passem por eles”.

É importante salientar que em relação aos saberes matemáticos, entende-se que, no que condiz às propostas voltadas a educação de crianças de 0 a 3 anos, há a apropriação de conceitos através das experiências e vivências das mais variadas, que perpassam os demais saberes. É através da experientiação e exploração corporal e espacial, das relações entre os seres, ambientes e objetos que a criança tem a oportunidade de resolver problemas. Dessa forma, não há segmentação de conhecimentos matemáticos a serem ensinados e sistematizados. Esse conhecimento deve ser valorizado como instrumento para interpretação das coisas que rodeiam nossas vidas e o mundo, formando assim pessoas conscientes para a cidadania e a criatividade, e não somente como memorização, alienação e exclusão.

O movimento corporal bem como toda forma de expressão da criança ocorre por meio do e com todo o corpo, a todo instante, sendo importante o olhar atento do profissional para permitir e viabilizar movimentações livres, desafiadoras, expressivas e comunicativas.

Nesse sentido, a prática da professora e professor de Educação Física na educação infantil deve levar em consideração tal característica, assim como a condição da criança como sujeito histórico e cultural, produtor de sua identidade. A função dessa professora e professor, integrado ao ambiente educacional, é, portanto, viabilizar para as crianças experiências significativas que articulem o conhecimento do patrimônio cultural produzido pela humanidade com os elementos próprios da cultura da criança, permitindo sua incorporação no seu processo de construção identitária em andamento. Na mesma medida, a presença desse profissional nesse segmento educacional se justifica pelo seu conhecimento específico dos temas da cultura corporal, conhecimento que deve enriquecer as experiências promovidas para as crianças sem dar margem às práticas isoladas, desconectadas ou desarticuladas do processo educacional promovido pela escola.

Quanto à mobilização dos saberes na ação educativa é importante que não haja fragmentação dos conhecimentos, pois têm entre si vários pontos que os aproximam e, tanto o conhecimento popular, quanto o erudito devem ser valorizados no currículo, uma vez que ampliam a formação das crianças, das educadoras e dos educadores.

A manifestação e a apropriação dos saberes pelas crianças, educadoras, educadores e familiares necessita ser permeada pela ação da escola por meio do diálogo, das manifestações culturais diversas e da imersão em ambientes ricos em diversidades. De acordo com Paulo

Freire (Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981): *“O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”*.

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem se realizem de forma adequada é necessário que as experiências propostas sejam diversificadas, que oportunizem a interação com o mundo de diversas formas e em diferentes momentos.

Toda pessoa se desenvolve de forma integral e a relação dos saberes e conhecimentos necessários ao trabalho educativo perpassa pelos saberes experienciais relacionados ao contexto sócio histórico de cada um. Além disso, temos a corporeidade ativa como outra grande dimensão norteadora das ações com as crianças, portanto, só compreendemos o sujeito quando consideramos suas potencialidades físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais. Nenhuma dessas necessidades e interesses deve ser deixada de lado ou esquecida.

A ampliação de oportunidades de experimentação do mundo surge a partir do movimento, das relações afetivas, da expressividade, pelas diferentes linguagens culturais e precisam ser exploradas no tempo e espaço escolar. O trabalho com os princípios éticos, estéticos, políticos são oportunidades de desenvolvimento que podem resultar em mudanças de percepção de si próprio, e as de vivência coletiva. A consciência de si como ser de cultura e o acolhimento à diversidade, se explorado no currículo, poderá modificar o ser humano na escola e na sociedade.

O sujeito envolvido no processo educacional, com essa troca de vivência e experiência coletiva, deixa sua condição passiva de simples reprodutor do saber para exercer um papel de produtor do conhecimento. Passa a ser sujeito de seu processo de aprendizagem e mediador das relações humanas. Acima de tudo poderá exercer o saber da prática reflexiva e investigadora, integrados à realidade de forma participativa, crítica e transformadora. Organizar ambiente e espaço de relação para as crianças apreenderem sobre as representações simbólicas do universo humano. Transformar as práticas pedagógicas em oportunidades potentes, para que os educandos, as educadoras e os educadores da infância sejam sujeitos de sua história e coparticipes do processo educativo. Tempo de estar junto, fazer-se presente.

SABERES POPULARES E SABERES ERUDITOS**fig 1 - Saberes essenciais - Populares e eruditos**

Partindo do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico e potente, a escola necessita educar para a sensibilidade e estética. Dessa forma, é dever da escola romper historicamente com a ideia de que a criança era considerada uma tábula rasa, sem fala, sem direitos, ou ainda um sujeito a vir a ser. A criança está aqui e o tempo presente é o agora!

Assim, deve-se possibilitar na proposta curricular espaço para a produção cultural dos saberes populares legitimados, permitindo seu diálogo com os saberes eruditos, tornando-os integrantes do currículo, instrumentos de ação na vida das crianças, capazes de promover a ampliação da cultura e da concepção de mundo.

Levar em conta os saberes da comunidade escolar bem como do entorno são necessários a uma prática que comunga com a sensibilidade, o diálogo e a partilha. Nas palavras de Paulo Freire essa “comunhão” propriamente dita se concretiza a partir do momento que os nossos saberes se entrecruzam possibilitando o reconhecimento e o sentimento de pertencimento.

A erudição necessita, portanto, ser encarada como patrimônio material e imaterial da humanidade à disposição das crianças e comunidade escolar, como instrumentos de fruição,

pesquisa, elaboração e reelaboração de percursos e histórias, de maneira acessível e que permita aos sujeitos a apropriação de seus sentidos.

Os saberes populares devem ser levados em consideração tanto quanto os saberes eruditos, salientando que não se trata de hierarquização de saberes, ou seja, devem ser legitimados de forma igualitária considerando as suas peculiaridades. Não estamos buscando uma igualdade epistemológica entre tais saberes, mas a pluralidade dos mesmos, considerando-os como possíveis e válidos dentro do contexto da escola, buscando uma inter-relação entre eles, de forma a contribuir para a construção do conhecimento e no desenvolvimento das crianças.

Diferentes saberes coexistem nas pessoas e se enriquecem no encontro dos sujeitos. Como educadoras e educadores, nos tornamos mais humanos, construímos a nossa história, a alegria de conviver e o sentido de nossas vidas.

A manifestação e a apropriação dos saberes pelas crianças, educadoras, educadores e familiares necessita ser permeada pela ação da escola através do diálogo, da valorização das manifestações culturais diversas e da imersão em ambientes ricos em diversidade.

Assim, o desafio é construir nesse emaranhado complexo uma história viva e coletiva, em que os saberes possam ecoar, ressoar, provocar; ou ainda, de forma mais ampla e significativa, provocar enredos, inquietações e curiosidades que fomentem o exercício da cidadania.

Uma sociedade que busca resgatar seus saberes pode garantir não apenas a sobrevivência de uma coletividade, mas um referencial de humanidade e de civilização. Para ser sujeito e autora de sua história é importante que a criança se aproprie do conhecimento acumulado pela humanidade tanto quanto o seu próprio conhecimento, e desenvolva as condições para produzir novos saberes.

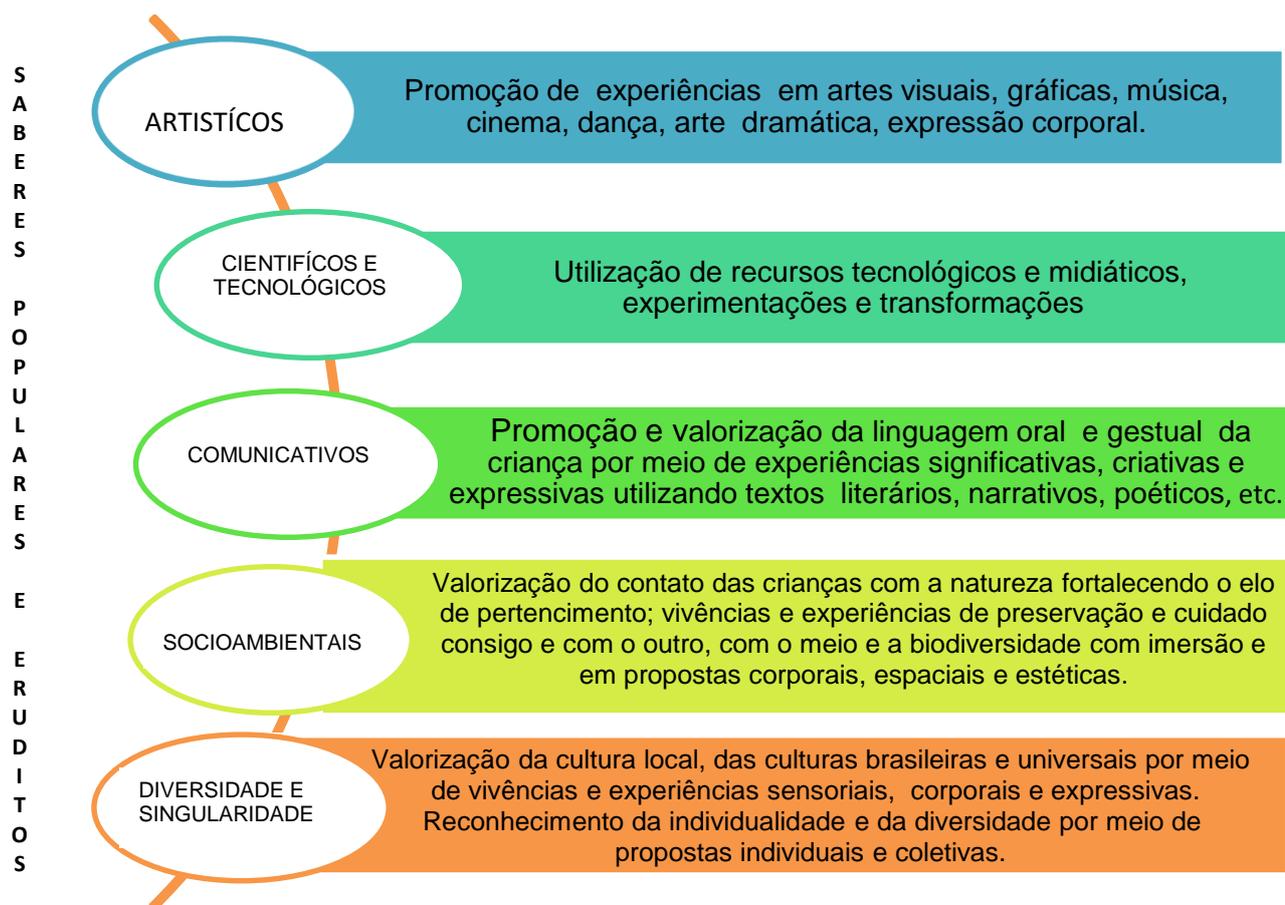


fig 2 - Saberes essenciais - Populares e eruditos

7.1 Diálogos e práticas educativas

As educadoras e educadores da infância, na escolha intencional das propostas que serão desenvolvidas, devem levar em consideração o grupo de crianças envolvidas, a organização dos ambientes que acolherão a proposta, o contexto escolar, o desafio que será proposto e as experiências que deseja proporcionar para livre expressão das linguagens da criança, levando-se em consideração a existência dos diferentes saberes em uma única proposta. A divisão dos saberes não é estática. As ações contínuas devem ser pensadas visando a brincadeira, interação, corporeidade e autonomia.

É importante que as propostas ocorram ora individualmente, ora na coletividade, pela livre escolha da criança em agregar parceiros ou organizar-se sozinha. A escolha dos parceiros pela criança ocorre na diversidade das idades, e não apenas na divisão da faixa etária, por grupos.

O trabalho deve ocorrer sem tempo de espera pela criança, descentralizado da figura do adulto.

7.1.1 Saberes Artísticos

Alguém só se torna marceneiro
Tornando-se sensível aos signos da madeira
e médico tornando-se sensível aos signos da doença.

Gilles Deleuze

Partimos do pressuposto de que as linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas. É preciso que os/as educadoras e os educadores sejam refinados tradutores e compreendam tais linguagens. As crianças, por sua vez, são designers de linguagens cabendo ao adulto observar, entender e, ao mesmo tempo, disseminá-las para todos.

Em artes, a atividade da criança deve ser caracterizada pelo exercício das possibilidades corporais, de exploração, de movimentação e ação no mundo. A descoberta das sensações do próprio corpo e das possibilidades de movimentos ao agir sobre os materiais plásticos são muito prazerosas para as crianças. Isso, em si, já justifica a presença das experiências com a linguagem visual na Educação Infantil. Além disso, o trabalho de produção plástica permite à criança imprimir suas marcas no mundo e ser reconhecida como produtora de cultura.

Em artes visuais as educadoras e educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Valorização e ampla utilização de experiências com tintas (caseiras e industrializadas), melecas, argila, barro, areia, elementos da natureza diversos, massa de modelar (caseiras e industrializadas), canetas coloridas, giz de cera (caseiro e industrializado), carvão e demais materiais que proporcionem marcas artísticas e expressem a individualidade da criança.
- Utilização de diferentes suportes e diferentes recursos para produção das marcas artísticas: papéis, caixas, telas, paredes, tecidos, jornais, rolos de pintura, pincéis, diferentes partes do corpo, bexiga, esponjas, elementos da natureza e demais recursos criativos que possam proporcionar a produção artística.
- Organização de ambientes que deem oportunidade para as crianças desenharem em diferentes superfícies deixando marcas sobre áreas de diferentes texturas, formas e tamanhos.

- Utilização de diversos recursos para o desenho com cores, texturas, formas de tamanhos diversos.
- Exploração, incentivo e valorização de diferentes posturas corporais na realização das produções artísticas (em pé, deitado, sentado, em baixo de mesas, etc.), fugindo de posturas escolarizadas na realização das propostas. Utilizar chão, estruturas aéreas, paredes, cavaletes, cabanas de tecidos, dentro de caixas, etc., como base de apoio para a realização da produção artística.
- Em relação ao trabalho com bebês é importante garantir que eles visualizem imagens diversas. Utilização de objetos e imagens em diferentes planos oferecem ricas experiências visuais. Imagens plastificadas e fixadas no chão possibilitam que os bebês interajam com elas ao engatinhar.
- Variação da luminosidade da sala a fim de propiciar brincadeiras com luzes e sombras que permitam às crianças investigarem e brincarem com esses elementos.
- Estímulo à apreciação das próprias produções, de outras crianças, de familiares, de artistas locais e de diversos períodos e estilos por meio de exposições feitas na sala da criança, nos corredores e demais espaços da escola, bem como em visitas a outros espaços onde haja exposições.
- Valorização das manifestações artísticas de diferentes povos.
- Utilização, na escola, de murais na altura da criança para facilitar a visualização. Pode-se também utilizar de outras formas de exposição que estimulem o prazer da criança pela apreciação artística.
- Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha; que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço; que desconstrua a existência de tempos de espera para a realização das propostas.
- Incentivo de pesquisa com água, líquidos coloridos e outros materiais.
- Valorização e observação por quem que prepara o ambiente para as explorações para garantir que reservem um espaço amplo, que permitam a circulação e a mobilidade das crianças.
- Uso de áreas externas e oferta de diversos recursos como areia, terra, plantas, pedras e outros elementos naturais.
- Organização do local da proposta de modo atraente para as crianças, para compor um cenário convidativo. É fundamental garantir às crianças que os materiais estejam

acessíveis para que elas possam tomar decisões sobre qual utilizar, sobre o que fazer com eles, etc..

- Planejamento de propostas de atividades alternativas para aquelas crianças que, ao terminarem sua experimentação/ criação, possam se engajar autonomamente enquanto outras permanecem na atividade inicial, a fim de eliminar o tempo de espera.

A expressividade Corporal pressupõe que nossas histórias estão marcadas no corpo, sejamos crianças ou adultos. Ao longo da vida, nossas experiências vão construindo nossa corporeidade e a forma de sermos e estarmos no mundo (JHONSON, 1991). Segundo o autor, não temos um corpo, nós somos nossos corpos constituídos e construídos a partir das relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o ambiente.

Em expressividade corporal as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Vivência de possibilidades de criação, de autoria, de protagonismo, favorecendo a educação de corpos que sejam lúdicos, relacionais, críticos.
- Incentivo para que as crianças brinquem com seus corpos, inventem suas danças com e a partir de suas histórias corporais. A primeira delas é trabalhar com os próprios elementos da linguagem da dança: o espaço, o corpo, os ritmos, as ações corporais, os relacionamentos, etc..
- Realização de atividades que permitam que as crianças criem personagens, brincadeiras corporais.
- Utilização de materiais diversos, além da música, com o objetivo de promover a criação de movimentos que interajam com esses sons.
- Realização de atividades expressivas que busquem a criação de movimentos coordenados (dançar em duplas, em trios, grupos maiores, em roda, etc.).
- Utilização de espelhos nas salas e em diferentes espaços da escola, de forma que a criança possa ver-se constantemente na realização de seus fazeres, promovendo o reconhecimento da autoimagem.

A Música, principalmente a voz humana, brincadeiras cantadas e acalantos, no dia a dia das crianças é fundamental para que elas possam compreender e construir seu cotidiano e seu mundo a partir da linguagem sonora. As crianças estão envolvidas no universo sonoro desde tenra idade. No fazer musical, as crianças percebem ritmos e sons e como estes podem ser arranjados, desenvolvendo a sua própria imaginação musical. Não podemos reduzir o trabalho com música utilizando-a como auxílio na organização de atividades relacionadas à hora da alimentação e higiene das crianças. Torna-se necessário e fundamental que a música não se

reduza a aspectos de disciplinarização da infância e controle do corpo na rotina escolar. A educadora e o educador da infância precisam estar atentos para perceber o modo como bebês e crianças se expressam musicalmente em cada período de suas vidas.

Os eventos relacionados a fechamentos de projetos institucionais não devem se resumir a uma ação isolada da escola. Nesse sentido, as datas comemorativas fazem parte de uma construção histórica, no entanto, o que permeia um determinado evento histórico necessita ser contextualizado e vivenciado pelas crianças no decorrer do ano e não visto como uma tarefa ocasional.

Em música as educadoras e os educadores devem priorizar propostas voltadas a:

- Promoção do contato com outros gêneros musicais, de outras culturas e, principalmente com os sons de todas as partes do mundo, considerando também o que a criança porta advindo de seu contexto social, familiar, cultural.
- Criação de instrumentos sonoros, trabalho vocal com canto entre as crianças e pesquisas sonoras, de modo a não tornarmos os espaços destinados à educação infantil, meros reprodutores de músicas amplamente exploradas pelas mídias televisivas e rádios, e devemos cultivar com elas um ouvido “pensante” e criador, e em ambientes onde as músicas escolares cedam espaço para outros sons.
- Utilização dos instrumentos musicais convencionais a partir do livre manuseio e de formas diversificadas, à escolha da criança, de maneira que possam descobrir as diversas possibilidades de produção sonora, convencional e não convencional.
- Criação e construção de forma coparticipativa e colaborativa entre crianças e adultos, de instrumentos musicais não convencionais a partir de materiais diversos como elementos naturais e objetos que possam ser reutilizados.
- Ampliação do repertório de brincadeiras de roda cantada, acalantos, parlendas e trava-línguas.
- Pesquisa, pelas próprias crianças, de novas formas de fazer sons com o próprio corpo (bater palmas, esfregar as mãos, estalar os dedos, bater os pés no chão, criar ruídos com a boca, etc.).
- Produção de histórias sonoras criando com as crianças intervenções ao longo de uma narrativa utilizando a própria voz, o corpo, diversos objetos e instrumentos musicais.
- Exploração, pesquisa e apreciação de sons e músicas em diferentes espaços da escola (internos e externos), garantindo que haja ampla circulação e movimentos livres durante sua realização.

- Pesquisas comparativas, pelas crianças, relativas à existência de sons e silêncio.
- Apreciação e imersão em músicas e estilos musicais de repertório folclórico local.

O Teatro é um acontecimento de cultura, não se tratando de eventos esporádicos apenas, envolve ricos processos de criação de todos os envolvidos, ainda mais, daqueles que participam não somente da encenação, mas dos que assistem às peças, sejam quais forem e como acontecerem, independente de sua faixa etária.

Assim, pode-se falar de situações teatrais com meninos e meninas da primeira infância? Essa indagação, na verdade, é uma provocação ao pensar que o teatro para crianças pequenas está muito relacionado com a sua linguagem corporal e ao ato de imitar.

Dessa forma, “fazer teatro” na primeira infância pressupõe cair por terra toda a ideia de representação, considerando a vivência que pode ser expressa no corpo.

Em teatro as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Incentivo a situações em que o imaginário, ou ainda, a brincadeira de faz conta se faça presente, possibilitando que as crianças criem a partir de seus próprios conhecimentos, ou seja, não nos interessa aqui neste momento criar um enredo, com personagens ou histórias já prontas, em que cabe a criança muitas vezes representar algo muito distante do que lhe é peculiar.
- Observação e modificação do ambiente, a partir das situações trazidas pelas crianças, fomentando o uso de objetos, luzes e ampliando a possibilidade da criação de enredos e cenários que se fazem a partir da criança e com ela.
- Estímulo para que a linguagem teatral permeie várias situações no cotidiano da criança, seja na história, na brincadeira, na expressão plástica, na linguagem musical e no movimento, em diferentes espaços da escola (interno e externo).
- Realizações de dramatizações entre adultos e crianças de diferentes idades, de forma lúdica, utilizando-se, como ponto de partida, o repertório da criança.

O Cinema é um recurso bastante rico para as crianças dessa faixa etária. Nossas crianças podem produzir filmes? Como a linguagem do cinema e da vídeo-gravação podem fazer parte do cotidiano das crianças da Educação Infantil? Uma coisa é certa, nossas crianças já nasceram num mundo imerso nas tecnologias, e a escola não pode deixar de pensar sobre esses artefatos que cada vez mais estão presentes no dia a dia.

Deve-se, ainda, ter muita atenção para que os filmes não sirvam apenas para momentos de controle das crianças, reprodução aleatória de filmes e desenhos de consumo ou momentos

de descanso para os adultos. São situações que devem ser planejadas, fundamentadas e estudadas pelas educadoras e educadores da infância antes de serem propostas às crianças.

Vale destacar que não se trata aqui de substituir ou mesmo interferir na prática pedagógica das educadoras e dos educadores da infância, no entanto há que se considerar que em determinadas situações os recursos tecnológicos podem se tornar facilitadores e instigadores para a produção do conhecimento das crianças e a escola precisa possibilitar o acesso.

Em linguagem cinematográfica, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Utilização e valorização das gravações de vários momentos da escola para diversas situações, tais como, fechamento de projetos, participações em eventos, contações de histórias, reuniões de pais entre tantas outras possibilidades, e apresentação para as crianças.
- Incentivo para que as crianças, as educadoras e os educadores da infância filmem momentos diversos dentro da escola, e que isto seja mostrado às crianças e estudado pela comunidade escolar.

7.1.2 Saberes científicos e tecnológicos

Aproximar-se das ciências e das tecnologias por meio de experiências e vivências pode permitir às crianças a inserção no mundo contemporâneo, fortemente marcado por estes saberes, de forma mais ativa e protagonista, quando utilizados em parceria e colaboração com os adultos e quando à criança é permitido fotografar, filmar cenas e situações do contexto escolar e ver seu resultado exposto, quando participa dos processos de feitura de misturas, melecas, observação dos fenômenos da natureza, construção de brinquedos e engenhocas, entre outros.

Os saberes científicos e tecnológicos concebem que as mídias digitais oportunizam várias possibilidades de trabalho na escola tanto pelas crianças como pelas educadoras e educadores da infância. Compreende-se que ao se reportar as mídias, estamos falando de qualquer tipo de arquivo que possa ser visto por meio de tablets, câmeras digitais, edição de CDs e DVDs, internet, rádios, gravadores, computadores entre tantos outros que estão cada vez mais acessíveis à comunidade escolar.

Do ponto de vista da prática pedagógica a videogravação pode ser um importante instrumento para as educadoras e educadores da infância, pois ao ser revisitado permite-lhes obter informações relevantes que os auxiliam a observar as ideias das crianças que circularam

pela escola. Assim, entendemos que esse instrumento pode ser um facilitador para que se reflita sobre a expressão das crianças. Desta forma, recomenda-se que as mídias que estão disponíveis em nossas mãos não possibilitem o esvaziamento e a naturalização do cotidiano para que não nos tornemos apenas meros produtores e receptores de imagens que quando armazenadas em computadores podem correr o risco de não serem vistas, dialogadas e compartilhadas com a comunidade escolar.

Nos murais das escolas comumente encontramos fotos que vão contando em seus fragmentos uma história e a vida que nela pulsa. Em algumas escolas já existe a prática de compartilhar registros em reuniões de pais e a edição de projetos por videogravação entre tantas outras formas de comunicar a todos o que se faz.

Fomentar o uso dos recursos tecnológicos pelas crianças pode trazer vários indicadores da percepção delas sobre a escola. Santos e Nacarato (2014) apontaram o quanto à câmera na mão das crianças possibilitou-lhes um “olhar” de como as crianças enxergavam a escola dando pistas, levantando hipóteses e produzindo conhecimentos. Acredita-se que possibilitar às crianças o uso das mídias para nos dizer sobre como elas veem o mundo pode trazer empoderamento a elas, o desenvolvimento da autonomia e valorizar as crianças como sujeitos produtores de cultura e o seu protagonismo infantil.

Em se tratando de recursos científicos e tecnológicos as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Vivências e experiências com os diversos estados físicos da água (líquido, sólido e gasoso) nas propostas artísticas, comunicativas, sensitivas e contemplativas.
- Observação e acompanhamento da terra como geradora de vida animal, vegetal e mineral.
- Uso e/ou criação de instrumentos para observação, experimentação, como lupa, binóculo.
- Feitura de misturas, provocando mudanças físicas e químicas na realização de propostas de culinária, pintura, brincadeiras e experiências com água, terra, argila, etc..
- Apreciação e/ou observação de fenômenos naturais – chuva, vento, granizo, sol, nuvens.
- Observação das imagens produzidas pela escola seja por meio de fotos ou gravações.
- Incentivo ao uso da câmera fotográfica, gravador, computador, rádios, etc. pelas crianças desenvolvendo a autonomia e valorizando-as como sujeitos produtores de cultura e o seu protagonismo infantil.
- Valorização do uso do projetor de luz permitindo brincadeiras interessantes com o trabalho com a luz e a sombra.

- Realização de propostas que oportunizem que as crianças se vejam, bem como os amigos, estabelecendo uma relação de identidade.
- Observação sobre a necessidade de permissão/comunicação com a equipe gestora para a divulgação de registros que por ventura necessitem ser compartilhados para estudos e trabalhos além dos muros da escola.
- Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha; que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço que desconstrua a existência de tempos de espera para a realização das propostas.

7.1.3 Saberes Comunicativos

“Na tribo, o velho é o dono da história,
o adulto é o dono da aldeia e
a criança é a dona do mundo.”

Orlando Villas Boas

Os saberes comunicativos envolvem diversas linguagens. A criança pequena possui desejo profundo de se expressar utilizando suas linguagens. A educadora e o educador da infância precisam dar voz e ouvir essa criança, valorizando suas manifestações como momentos de criação, contrapondo-se à padronização por vezes massiva no contexto escolar.

É com a percepção cinestésica do mundo e com o seu corpo em movimento, que a criança tem a possibilidade de abrir caminhos de conhecimento, expressão e comunicação e que podem utilizar das suas diferentes linguagens, que não necessariamente a verbal. Assim, as crianças que conhecem as possibilidades de seus corpos em movimento, em diferentes tempos e espaços, poderão estabelecer uma maneira pessoal de ser, estar e se comunicar no mundo.

Considerando essas diferentes linguagens, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Respeito às características da faixa etária de zero a três anos, cuja necessidade de movimento é fator importante para que haja escuta e atenção significativas.
- Respeito à linguagem como forma de brincar, relação mútua não compreendida sem gestos, movimentos corporais, carícias, expressões faciais, olhares, onomatopeias,

melodias, ritmos que acompanham e são transcendentais para seu pleno desenvolvimento.

- Valorização de momentos de leitura de diversos gêneros literários, proporcionados pelas educadoras e educadores da infância e, também, pelas crianças, ocorridos em diferentes ambientes.
- Valorização de momentos de contação de histórias, proporcionados pelas educadoras e os educadores da infância e, também, pelas crianças, utilizando diferentes recursos (fantoques, fantasias, fotos, gravuras, objetos, etc.), ocorridos em ambientes internos e externos.
- Incentivo ao manuseio dos diversos portadores de texto, como gibis, catálogos, revistas e de livros de qualidade, sendo esses os mesmos utilizados pelos adultos para leitura e contação.
- Participação em teatros, no ambiente da escola, como em outros espaços culturais.
- Compreensão de que o teatro é um acontecimento cultural que pode envolver ricos processos de criação. Assim, quando a criança participa da encenação, assiste às peças, contribui na construção do cenário, ela passa por esse processo de criação.
- Apreciação de imagens, fotos, figuras, criação de cenários, etc., de boa qualidade, e não estereotipadas, em todas as propostas realizadas na escola.
- Estímulo ao uso da câmera fotográfica pelas crianças para fotografar e para filmar. Essas fotos e vídeos feitos pelas crianças podem compor o banco de imagem e ser utilizado pelo educador na construção de painéis, portfólios, caixa de imagem, criação de cenários, entre outros.
- Consideração aos momentos de introspecção e silêncio da criança, como necessidade para elaboração de conteúdos internos e de aprendizagem. Cada criança precisa de um tempo diferente para desenvolver determinada ação e algumas, inclusive, precisam de momentos ociosos, que não devem ser confundidos sobremaneira com “cantos do pensamento”.
- Deve-se respeitar o direito que a criança tem de não desejar estar o tempo inteiro em atividades ou na coletividade.
- Consideração, também, aos momentos de choro das crianças, visto que essa é mais uma maneira de comunicação, sobretudo das crianças bem pequenas. O adulto precisa estar sensível ao choro, buscando compreender o seu significado, acalmando a criança

quando necessário e deixando que ela chore quando assim preferir, demonstrando a sua insatisfação, seu sentimento.

- Utilização de palavras, canções, parlendas, poesias, rimas, trava-línguas, histórias, que aprofundam e ampliam a comunicação entre os seres.
- Comunicação com a criança, de forma sensível e adequada, sobre as diversas questões que aparecem no cotidiano escolar, como doença de colegas, afastamento ou troca das educadoras e dos educadores da infância.
- Valorização das narrativas infantis e tradução dessas em uma forma de linguagem que devolva à criança a sensação de ser compreendida, ao mesmo tempo em que enriqueça a sua capacidade de se comunicar. Quando o adulto se comunica com a criança somente ou principalmente para regular seu comportamento (ordens, proibições), isso não garante trocas linguísticas significativas. Mais do que preparar situações com objetivo de desenvolver atividades linguísticas, a educadora e o educador da infância devem garantir que a criança tenha, cotidianamente, momentos de diálogo individualizado e em grupo, inclusive para que eles possam modificar sua prática a partir do que as crianças comunicam sobre a mesma.
- Percepção dos desenhos e pinturas infantis como linguagem, que deve ser proporcionada cotidianamente, pois a criança comunica a realidade através de traços e tintas, quando manifesta situações e emoções que não consegue comunicar com a linguagem verbal. Ter o cuidado de não esperar que o desenho da criança se aproxime de modelos e conceitos dos adultos para que esses os considerem como adequados, belos, bons. Ao contrário, as pinturas e desenhos são importantes fontes de informação sobre as crianças, desde que possam se manifestar livremente no uso de materiais, cores, tipos de traçados.
- Inserção de trabalhos manuais, como tear, bordados, costuras simples, esculturas de argila e papel reciclado, confecção de brinquedos, entre outros, dentre as atividades do cotidiano escolar, entendendo esses trabalhos também como possibilidades de linguagem da criança.
- Estimulo à linguagem musical de modo a cultivar com as crianças um ouvido pensante e criador, fugindo da mera reprodução de músicas exacerbadamente exploradas pelas mídias. Nesse sentido, as diversas propostas de sons e barulhos como chocalhos com sementes diversas, cortinas ou painéis sonoros etc. são bem-vindas, no sentido de aguçar na criança a percepção dos diferentes sons e ritmos.

- Estímulo à produção de sons e barulhos com os diversos instrumentos musicais, com outros objetos que não sejam instrumentos, mas que a criança utiliza para este fim, e mesmo com o próprio corpo através de palmas, batidas de pés, entre outros. Gravar as crianças cantando, os diversos sons da escola/cidade e reproduzir com elas também pode ser uma proposta interessante para deixar que o corpo das crianças interaja com esses sons.
- Valorização dos diversos ritmos musicais existentes na cultura popular e erudita, proporcionando que as crianças conheçam desde músicas clássicas a populares, fugindo dos repertórios infantis.
- Consideração ao que as crianças já sabem e conhecem como dança, levando em conta o improviso, a criação de formas, o que as crianças trazem de seus universos familiares, de maneira que estas possam inventar e reinventar suas danças, seus movimentos, a partir do repertório que é o próprio corpo, sem que haja obrigação de exibí-los em datas pré-definidas. O corpo que dança livremente, que constrói seus movimentos e coreografias não deve ter seus gestos e desejos cerceados em expressões limitadoras e disciplinadoras na execução de algo pronto.
- Conscientização das educadoras e dos educadores de que a criança os imita e que a maneira com a qual a criança se expressa e se comunica sofre influências desses adultos, que são modelo para a criança.
- Valorização do direito de sonhar da criança, rompendo com qualquer tipo de julgamento. A criança tem liberdade para fantasiar, criar e imaginar seus sonhos e principalmente em realizá-los. A criança é movida pela curiosidade e fantasia e tem necessidade de ir além das explicações convencionais.
- Respeito e valorização da poética pela vida, direito a maravilhar-se, alegrar-se diante de imagens poéticas criadas pelos seres.
- Estímulo para que as crianças busquem experiências que as levem a questionar, desafiar e solucionar problemas.
- Promoção de situações de autonomia, criatividade e verbalização da criança, respeitando o tempo de aprendizagem de cada uma.
- Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança; que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço que desconstrua a existência de tempos de espera para a realização das propostas.

Finalizando, proporcionar que a criança se expresse com tantas e diferentes linguagens também é uma maneira de possibilitar que construam suas identidades e de valorizar as diferenças entre elas, sejam em relação à ampliação de repertórios ou preferências. Quando a criança pode se expressar livremente, utilizando a linguagem que deseja, tendo experiências saudáveis e agradáveis com seu corpo, ela também desenvolve sua autoestima, pois sente que é valorizada e compreendida em sua primeira necessidade básica em relação ao outro: se comunicar. E a autoestima está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de autonomia, pois o ser autônomo é o que se sente capaz de realizar uma ação.

7.1.4 Saberes socioambientais

*“Se va enredando, enredando
Como en el muro la hiedra
Y va brotando, brotando
Como el musguito en la piedra
Como el musguito en la piedra,
Ay si, si, si.”²*

Violeta Parra

O contato direto com a natureza é de fundamental relevância no dia a dia da Educação Infantil e precisa ser potencializado. Há de se perceber a vida que há dentro e para além dos muros da escola. Considerar adultos e crianças seres da natureza é também uma forma de se recuperar a dimensão biológica da espécie humana e podemos, com isso, dizer que não vivemos sós no planeta Terra, mas que a compartilhamos com outras espécies. Pensar os espaços abertos, proporcionar o contato com elementos do mundo natural, permitir que as crianças brinquem com barro, areia, água, musgo, e perceba o vento, o sol, as nuvens, a chuva, a diversidade da vida animal como insetos, aves e pequenos animais que compartilham do espaço onde a escola foi inserida e seu entorno. É a partir da curiosidade e da vontade de conhecer das crianças que suas personalidades serão construídas, de forma processual e na constante interação com o outro. A criança, quando em contato com a natureza, faz da areia o seu castelo, de uma simples joaninha a sua investigação e poesia. O contato com o verde lhe permite perceber as modificações no ambiente, favorece uma aproximação e interação maior

² Vai se envolvendo, envolvendo
Como no muro a hera
E vai brotando, brotando
Como o musgo na pedra
Como o musgo na pedra,
Ai sim, sim, sim.

com o meio natural. Assim, a criança reconhece e se reconhece como parte integrante da natureza.

Considerando esses princípios, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Proposição de experiências artísticas, tecnológicas, comunicativas e expressivas diversas em contato com os espaços naturais presentes nas escolas, ao ar livre, na terra, gramado, areia, sob e sobre árvores, plantações, sejam elas in natura ou com intervenção humana (paisagismo, canteiros, vasos).
- Proposição da livre escolha da criança em envolver-se com água, terra, ar, fogo, seja pelo manuseio, experimentos mistos entre os elementos ou pela observação.
- Potencialização da livre escolha pela criança de brinquedos da natureza: galhos, folhas, flores caídas, sementes, poças de água.
- Interação diária da criança, sozinha ou em grupos, à sua livre escolha, com barro, argila, areia, promovendo a sintonia consigo e a relação com os elementos naturais.
- Aproximação da criança aos cuidados com a terra, plantações, colheitas, como protagonistas das ações, visando fortalecer o sentimento de pertença e cuidados de si e de todas as formas de vida.
- Interação com as diversas espécies em seu habitat (ex: insetos, aves e outros pequenos animais), em jardins, gramado, hortas e árvores, possibilitando a relação de cuidado e respeito com as diferentes formas de vida.
- Valorização da relação entre os momentos de alimentação com a geração de vida pela terra.
- Plantio e cuidados com plantas diversas, comestíveis ou não.
- Organização da escola de forma que adultos e crianças vivenciem práticas de combate ao consumismo e de desperdício de recursos naturais, economizando energia e água por exemplo, apagar a luz quando não houver ninguém no ambiente/sala, utilizar água de forma consciente, sem desperdício.
- Organização da escola de forma que adultos e crianças pratiquem os cuidados com o ambiente, respeitando as formas de vida presentes (jardins, árvores, vasos, hortas, insetos).
- Organização das salas e ambientes internos da escola de forma que adultos e crianças pratiquem os cuidados com organização e higiene necessários para a preservação da vida.

- Organização da escola de forma que adultos e crianças descartem o lixo em recipientes apropriados diariamente.
- Visitas aos parques, museus, hortos florestais, praças, que permitam e potencializem a liberdade e interação das crianças com os ambientes naturais em sua diversidade nos mais variados locais externos à escola.
- Aproximação de fontes de informações para pesquisa tais como vídeos, livros, revistas, internet como portadores sociais de informação não escolarizadas ou escolarizantes.
- Garantia dos cuidados essenciais, propiciando à criança o bem-estar, segurança, saúde e higiene, envolvidas em uma relação afetiva e de proteção, proporcionando sua autonomia no decorrer do processo.
- Percepção do próprio corpo, dos corpos das outras crianças, dos corpos dos adultos de modo que a criança possa estabelecer relações respeitadas consigo e com o outro, por meio de experiências sensoriais diversas com os elementos naturais.
- Estímulo à livre movimentação e deslocamento pelos diversos tipos de espaço (aberto, semiaberto, fechado), diversos tipos de solo e composições espaciais.
- Proposição nas brincadeiras e nas interações, livre escolha de elementos iguais em diferentes tamanhos e pesos e livre escolha entre elementos diferentes com tamanhos e pesos variados.
- Permissão de acesso e manuseio de instrumentos tecnológicos pelas crianças que tragam seu protagonismo na captura e registro de áudios e/ou imagens da natureza e suas manifestações.
- Experienciação de propostas artísticas populares diversas como danças circulares, rodas de samba, maracatu, jongo, entre outras, em contato com o ambiente natural, tal qual originalmente estas culturas se manifestam.
- Vivência de momentos de fruição e contemplação ao ar livre como piquenique, acantonamentos, sempre que possível, com acompanhamento de um instrumento que deve ser tocado ao vivo por um adulto, ou com audição de músicas dos mais variados estilos.
- Vivência de momentos desafiadores como escaladas, rolamentos, que possam ocorrer de forma prazerosa nas brincadeiras e interações que ocorram entre as crianças nos espaços externos da unidade.

7.1.5 Diversidade e singularidade

O principal elemento da escola é o ser humano e, por isso, temos um rol de diversidade, pois cada um traz consigo as suas particularidades, especificidades, crenças, características, desejos, sonhos, enfim, cada ser é único e carrega dentro de si um conjunto de referências diferentes de todas as outras, a sua singularidade.

A diversidade da comunidade escolar vai muito além das diferenças visíveis, alcançando as vivências e experiências pelas quais cada indivíduo passou.

Contudo, analisando o percurso histórico, podemos perceber que o contexto escolar está repleto de concepções equivocadas, nas quais as diferenças encontram-se presentes e são perceptíveis, porém por vezes ignoradas ou tratadas de forma preconceituosa. É importante ter consciência das diferenças entre os indivíduos para, assim, organizar uma prática educativa que considere todos os envolvidos sem distinção, mas respeitando e valorizando a singularidade de cada um.

A diversidade, que é composta pela singularidade, não deve ser um obstáculo na rotina escolar ou uma ameaça à identidade do outro, mas um instrumento que enriquece o dia a dia das pessoas que fazem parte desse grupo, ajudando a formar pessoas melhores, cheias de conhecimento e sem preconceito.

É preciso que cada ator envolvido no processo educativo (escola, comunidade e família) assuma seu papel no enfrentamento às discriminações de qualquer natureza, saindo do espaço de omissão, negligência e silêncio, garantindo uma educação de qualidade, humanitária e para todos.

A escola precisa aprender a valorizar todas as formas de ser, a singularidade de cada um, respeitando as diferenças e reconhecendo as diversas formas de viver e relacionar-se.

Quando a escola trabalha com a diversidade, ela mobiliza potencialidades. Somos resultados das nossas experiências e das trocas com o outro.

[...] significa afirmar a diferença sem com isso destruir o outro, nem mesmo destruir-se. O fato é que para afirmar o meu 'eu' não preciso necessariamente passar pela negação do outro. (...) O outro, que é diferente, não é algo que possa ou não deva existir. Ele existe. (ITANI, 1998, p.128).

Ao se trabalhar com a diversidade e singularidade, as educadoras e os educadores da infância devem priorizar propostas voltadas a:

- Consideração dos diferentes costumes do entorno social, despertando o respeito pelo outro, por meio da livre exploração de vestimentas, culinária, manifestações religiosas, tradições, entre outros aspectos, permitindo que a criança brinque com fantasias e adornos.
- Estímulo à promoção da diversidade, fortalecendo a formação da identidade em uma educação que respeite, proteja e incentive a partir da nutrição estética, utilizando fotos e produções artísticas que ressaltem as manifestações culturais como capoeira, samba, congada, maracatu entre outros.
- Utilização de metodologia que incentive a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança, oportunizando momentos de fala e escuta.
- Valorização das manifestações culturais brasileiras estimuladas por vídeos, livros, objetos culturais, brincadeiras, canções e jogos que remetem às tradições culturais de suas comunidades e de outros grupos.
- Criação de tempos e ambientes que favoreçam o percurso criativo infantil através da interação com o outro, com a literatura, com a música, etc..
- Resgate e contextualização da nossa cultura local por meio de outras culturas universais.
- Organização de propostas que tragam os idosos para o interior das escolas, de forma que eles compartilhem suas experiências com as crianças, educadoras e educadores, valorizando e reconhecendo sua importância na sociedade.
- Valorização e respeito à diversidade cultural afro-brasileira, num processo de afirmação com as nossas raízes culturais.
- Valorização e respeito à diversidade e culturas indígenas, num processo de afirmação com as nossas raízes culturais.
- Adequação dos materiais e espaços disponíveis, considerando a singularidade das crianças com deficiências visuais, auditivas, físicas ou intelectuais.
- Garantia de ambientes que respeitem as especificidades de cada criança bem como seus saberes e potencialidades.
- Respeito ao tempo e ao ritmo de cada criança, através do estímulo à exploração, interação e direito de escolha.
- Diversidade de materiais, como brinquedos e livros que tragam para dentro da escola as diferentes características físicas.
- Promoção da inclusão das crianças com deficiências, de modo que elas sejam plenamente integradas nas propostas, coibindo práticas e falas preconceituosas. Esse

processo deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

- Conhecimento da produção vinculada às raízes e culturas da comunidade escolar e seu entorno.
- Resgate da identidade cultural do bairro e da cidade.
- Resgate de tradições culturais que as crianças ouvem em suas casas ou que elas próprias vivenciam nos mais diversos campos: artes plásticas, literatura, comunicação, teatro, música.
- Abertura da escola à cultura de seu território e ao intercâmbio da escola com produções e produtores de cultura na sociedade, planejando visitas, passeios, etc..
- Realização de pesquisas com as famílias para conhecer suas origens étnico-históricoculturais, bem como suas diversas organizações, como meios de repertório para planejamento de projetos, oficinas e socializações.
- Inserção das famílias no cotidiano escolar nas propostas escolares e projetos institucionais, garantindo o acolhimento e a preservação de suas culturas, tradições, e a diversidade das organizações familiares em sintonia e diálogo com as práticas escolares.
- Combate a toda forma de discriminação que devem ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.
- Realização de propostas, organização de ambientes e escolha de materiais que não reforcem desigualdades e senso comum dentro da escola, e que respeitem a integridade da criança e sua liberdade como indivíduo.
- Valorização das escolhas das crianças por brinquedos, brincadeiras e uso de espaços no interior das instituições de Educação Infantil.
- Valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento.
- Fortalecimento do vínculo familiar através do acolhimento de todas as formas de organização familiar no espaço escolar.
- Inserção das famílias no dia a dia escolar, de modo que a participação aconteça rotineiramente, de forma efetiva, planejada e/ou espontânea.
- Criação de parcerias com outras instituições, como Casa da Cultura, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), etc., viabilizando acesso a espaços e eventos culturais, proporcionando às crianças novas perspectivas de vida, socialização e sensibilização.

- Planejamento de ações coletivas e individuais através de diferentes formas de expressão e/ou manifestação cultural, como a música, teatro, artes, dança.
- Planejamento de espaços mais acolhedores, integradores, críticos, dinâmicos e criativos, que valorizem as vivências, as experiências, as parcerias e a confiança entre a comunidade.
- Respeito e reconhecimento das diversas manifestações religiosas e/ou crenças ou a ausência delas, livre de quaisquer julgamentos de valores e apologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, M. (orgs).– **Educação infantil e diferença**/Anete. Disponível em: <file:///H:/curriculo/ed%20infantil%20e%20diferen%C3%A7a.pdf>
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa –Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____; SILVA, M. R., Corpo – Infância. São Paulo: Vozes, 2012.
- ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: **Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARBIERI, S. Coleção Interações - **Onde está a arte na Infância?** - ed. Blucher, 2012, cap. 6, pág. 115 a 123.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas- SP: Autores Associados, 2012. Disponível em: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/03/11/corpo-consciente-uma-experiencia-com-linguagens-na-educacao-infantil/>
- BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **A Carta da Terra. Valores e Princípios para um Futuro Sustentável**. Edição do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, Ministério do Meio Ambiente e Itaipu Binacional. Petrópolis, 2004.
- _____. **O Cuidado Necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- _____. **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009**. Brasília. DF. 2009.
- CARVALHO, A. M. A. (Org.); PEDROSA, M. I. (Org.); ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

- COSTA, M., **Sexualidade na Adolescência. Dilemas e Crescimento**. Editora: L&PM. Ano: 1986.
- DUARTE, R. G., Sexo, sexualidade e DST, ed. Moderna. **Estudo sobre fenomenologia, emancipação e educação ambiental**. Disponível em: http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR2009093014570_5.pdf?PHPSESSID=46b54c171225585f485dbe68141d08b4
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M., **Pedagogia da Terra**, ed. Petrópolis, 2000.
- GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A.; **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.
- GONÇALVES, S. N. **A Carta da Terra para crianças**. Edição do Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Governo da Administração Popular e UNICEF. Rio Grande do Sul, 2002.
- ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: _____ AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- JHONSON, D., **Corpo**, Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1991. In: _____ GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A.; **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.
- JUNDIAÍ, Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais Da SME **“Educação Como Ação Política Transformadora”** Jundiaí, 2013.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARQUES, I.; BAROUKH, A. J. **Coleção Interações: Criança, dança e escola**. São Paulo: Blucher Editora, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. ; ZURAWSKI, P. ; MARANHÃO, D. G. ; FERREIRA, M. V. ; AUGUSTO, S. O. ; ABBUD, I. . **O trabalho do professor na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2012. Cap. 2, 4, 5.
- OSTETTO, L. E. . Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: Célia Maria Guimarães. (Org.). **Educação Infantil: princípios e fundamentos**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 27-39.
- PROENÇA, M. A. R. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil: relatos de experiências no país das maravilhas da docência**; 2009; Tese (Doutorado em Doutorado Em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8976

REVISTA NOVA ESCOLA. **Vamos falar sobre ele?** Ano 30. nº 279. Fevereiro de 2015. Fundação Victor Civita. Editora Abril - SP.

SANTOS, C. A. NACARATO, A. M. **Aprendizagem em Geometria na Educação Básica** – A fotografia e a escrita na sala de aula, cap. III, Com uma câmera nas mãos e agora? As percepções dos alunos sobre a escola. Ed. Autêntica. 2014 pag. 45

SCHWARCZ, L. M. **“Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira”**. CLAROENIGMA. TARJA BRANCA “A Revolução Que Faltava” (filme) de Cacau Rhoden , 2013

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TOPOFILIA: **blog da pesquisadora e artista plástica freireana Maya Corredor**. Disponível em: <http://mayacorredor.blogspot.com.br/p/investigacion.html>

<http://www1.univap.br/~sandra/percepcaol.pdf> Vídeo: Brincar com os Elementos da Natureza <https://vimeo.com/40889334>

VYGOTSKY, L. **Imaginação e criação na infância**. SP: Ática, 2009.

WHITAKER, D./ **Mulher & Homem: o Mito da Desigualdade/ Dulce Whitaker**; São Paulo: Moderna, 1989.- (Polêmica). (Homens e Mulheres: Psicologia - **Mulheres: Aspectos Sociais** - Psicologia - Papéis Sociais).

8. Organizando Tempos e Ambientes na Educação Infantil

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as)... (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Quando falamos sobre a organização dos ambientes nas Instituições de Educação Infantil sob a perspectiva de uma Pedagogia Crítica e emancipatória, estamos assumindo um posicionamento político transformador que traz à tona a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos, competente e que produz cultura. Nesse sentido, a organização do ambiente surge como um elemento curricular que revela nossas concepções e valores acerca do que pensamos sobre educação, criança, infância e aprendizagem. A maneira de organizar o ambiente constitui diferentes experiências e formas de aprendizagem.

De acordo com Forneiro (1998), o termo *espaço* refere-se apenas ao espaço físico e estrutural, entretanto, precisamos ampliar esse foco e pensar no termo *ambiente*, que abarca uma gama de relações que se estabelecem nos espaços, nas quais estão presentes as relações interpessoais e os meios históricos e culturais; a qualidade e quantidade de materiais e objetos, bem como suas formas de organização e utilização; a organização do tempo e da rotina nesses ambientes; a polivalência e flexibilidade (o mesmo ambiente sendo reinventado para diferentes experiências e funções); o tempo das atividades; as normas de uso e acessibilidade dos ambientes, se os mesmos têm intencionalidade, se são planejados e convidativos, se propõem desafios, se garantem a movimentação ampla, a autonomia, a corporeidade, a brincadeira e as interações das crianças (inclusive de diferentes idades), se configuram diferentes tipos de agrupamentos e garantem boas experiências. Verdadeiros ambientes de aprendizagem devem conter sons, imagens, cores, formas, aromas e tudo o mais que constitui a vida.

É importante também que a criança participe da organização dos ambientes, dando sugestões de diferentes arranjos ou trazendo novas propostas a partir dos materiais disponíveis e organizados pelas educadoras e pelos educadores da infância.

Planejar os ambientes de aprendizagem é criar e reorganizar diferentes cenários com a ajuda de todos que atuam direta ou indiretamente, propondo inúmeras possibilidades, e isso é

papel das educadoras e dos educadores que observam, que sabem ouvir, que planejam, que avaliam, que modificam os ambientes, que são atentos aos interesses e desejos das crianças. Transformar os espaços em verdadeiros ambientes é reconhecer as necessidades das crianças nos momentos planejados ou imprevistos, individuais ou coletivos. O ambiente pode, inclusive, estender-se ao entorno da escola, à rua, ao bairro, à cidade. O importante é que sejam lugares de ser, conviver, investigar, criar, crescer e aprender, ampliando experiências no mundo da natureza e da cultura, produzindo e reconstruindo sentidos. Nesse contexto, o livre acesso da criança aos espaços, a criação e a ampliação de ambientes a ela destinados, devem ser garantidos.

Todas essas experiências de aprendizagem e desenvolvimento pessoal mostram a importância da organização do ambiente de forma que sejam ricos, estimulantes, e que tragam elementos condicionantes à efetiva educação emancipadora e de qualidade.

Quando pensamos nos fatores climáticos (se está quente, frio, chuvoso, etc.), no planejamento dos ambientes internos e externos (além das salas de referência e nos usos comuns), nas condições arquitetônicas (como, por exemplo, tipos de piso que favoreçam brincadeiras com segurança, e na altura das janelas, para que as crianças vejam o entorno), no mobiliário (flexibilidade, novos arranjos e uso dos mesmos), na diversidade de materiais (naturais ou artificiais, quantidades, segurança, se são estruturados ou não, se favorecem a autonomia e as interações), na acessibilidade das crianças, na liberdade de movimento, na intencionalidade e critérios de organização para favorecimento da aprendizagem, estamos colocando a criança verdadeiramente como centro do planejamento escolar.

Especificamente sobre os tipos de materiais, há que se ter um equilíbrio entre o uso dos materiais naturais e industrializados, uma vez que, quanto mais naturais, mais colaboramos para práticas pedagógicas que visam uma educação ética, calcada em produções artísticas e na construção de novas aprendizagens com as crianças, que fazem uso criativo e belo do que é simples, reaproveitável, sustentável, que faz parte do contexto de vida e que não foi pensado para ser brinquedo, mas que, nas mãos das crianças, ganham propriedades imaginativas incríveis.

De acordo com Tiriba (2010), as crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos ambientes onde vivem e convivem, rompendo com as relações de dominação etária e superando a obsessão de controle por parte dos adultos. Nessa lógica, não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em ambientes fechados, enfileiradas, ou sentadas em mesas e cadeiras, em momentos de espera, aguardando comandos dos adultos, mas sim que vivam práticas pedagógicas atentas

às manifestações infantis, que priorizem as interações e brincadeiras, assim como apontam as dimensões norteadoras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

As brincadeiras e as interações são livres para as crianças, mas muito bem planejadas e intencionais para educadoras e educadores da infância atentos, uma vez que estes observam, planejam, interagem, incitam diferentes formas de brincar, trazem a cultura para dentro da escola, lançam desafios, modificam e criam novos ambientes e em diferentes planos (alto, baixo, sob, vertical, horizontal...) e tempos, para interesses das crianças. Se pensarmos na corporeidade infantil, na movimentação ampla e na autonomia das crianças, não utilizamos os ambientes e mobiliários para garantir o controle dos corpos e a disciplina. Uma mesa na creche, por exemplo, pode ser usada como uma bancada de trabalho em que os materiais ficam acessíveis às crianças, como uma cabana para brincar e contar histórias, como um obstáculo numa atividade de circuito de movimento, numa perspectiva polivalente e criativa, e não para cercear os corpos, controlando uma atividade em que todos devam permanecer sentados à espera de orientações de um adulto. Ambientes bem planejados servem à experimentação e investigação infantil e não a ordens verticalizadas.

Assim, é importante que as crianças desfrutem de ambientes convidativos, aconchegantes, bonitos, arejados, confortáveis, seguros e organizados funcionalmente, que ofereçam e ampliem as experiências com vistas ao desenvolvimento humano, afetivo, motor, lúdico, estético, cognitivo, social, linguístico, criativo, político e expressivo. Nessa perspectiva não cabem escolas “enfeitadas” com desenhos estereotipados e infantilizados de domínio popular, como personagens infantis da moda, por exemplo, ou decoradas com peças de EVA, papel crepom ou similar. Nem tampouco imaginar que ambientes excessivamente coloridos são a melhor escolha para compor um lugar de convivência da infância. Ou ainda, planejar ambientes cujas delimitações de circulação são feitas com portões, tatames ou qualquer outro material que exerçam controle sobre a criança.

Partindo desse pressuposto, cabe às educadoras e aos educadores da infância pensarem em diferentes possibilidades de uso e aproveitamento dos ambientes, favorecendo que, a partir do bom planejamento dos mesmos, as próprias crianças criem seus enredos para brincar e dar continuidade às investigações, além de também poderem participar dessa organização, criando novas possibilidades e dando um *feedback* aos adultos, que podem e devem modificar os ambientes pelas percepções das crianças, provocando bons enredos de histórias, brincadeiras, movimentação ampla, autonomia e momentos de escolha, incitando novos desafios.

Refletindo sobre a questão estética dos ambientes institucionais, é importante pensar nas cores e na poluição visual, principalmente procurando originalidade nos elementos, que tenham a identidade de cada instituição, que sejam pensados pela ótica das crianças. Nesse sentido, a organização visual do ambiente precisa ser feita com e pelas crianças, trazendo as experiências vividas, processos de aprendizagem, murais com suas produções, na sua altura física, com a finalidade de que visualizem e acompanhem seus percursos, garantindo que as crianças criem sentidos e que sejam respeitadas suas personalidades e identidades próprias. Valorizar os trabalhos das crianças é realçar o valor estético e afetivo de seus processos cognitivos, além de possibilitar também o encorajamento de novos processos e da criatividade. Para isso, é importante que haja ambientes esteticamente organizados também com as famílias, com obras de arte, com objetos que tragam a cultura própria de cada realidade, enfim, que tenham significado para cada instituição. De acordo com Horn (2004), é refletindo a cultura própria de cada realidade, que se determinarão diferenças significativas de uma escola para a outra e que marcará uma história, uma trajetória percorrida e um contexto singular.

Funções da organização do ambiente para o desenvolvimento integral das crianças:

- Que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver sua individualidade, a fim de que tenham seus próprios objetos e que participem da organização dos ambientes, pensando e usando diferentes linguagens.
- Que a criança tenha a oportunidade de desenvolver domínio, autonomia e controle sobre seu próprio ambiente (acender luzes, tomar água, limpar seu nariz, pegar roupas, fácil acesso a prateleiras e materiais, etc.).
- Que a criança tenha oportunidades para desenvolvimento em ambientes abertos para que possa andar, balançar, correr, subir, rolar, pular, controlando o próprio corpo.
- Que a criança tenha oportunidades para desenvolvimento em ambientes onde haja variação dos estímulos como cores, músicas, vozes, sabores, contato com a água, barro, areia, folhas, hortaliças, variações estruturais (tetos altos e baixos, cobertos e descobertos, biombos, estantes baixas, elevações do chão, ambientes barulhentos e quietos, lugares mais claros e menos claros, etc.).
- Que a criança tenha oportunidades para desenvolvimento em ambientes internos que possam conter elementos naturais que estimulem os sentidos, como a presença de

vasos e plantas, entrada de luz natural, visão do entorno, etc., que são necessários à saúde e à qualidade de vida.

- Que a criança tenha sensação de segurança e confiança, pois precisa de um ambiente confortável e seguro, que tenha modificações moderadas e que não lhe causem estranhamento, ou seja, o ambiente não pode mudar o tempo todo, ainda que seja necessário que haja desafios constantes, provocando a criança a investigar e fazer descobertas. A criança explora o ambiente com o corpo todo, com variadas sensações, compreendendo suas características físicas e, assim, vai se apropriando de si mesmo e se relacionando e agindo com e sobre o ambiente, o que lhe proporciona mais confiança em suas próprias ações.
- Que a criança tenha oportunidades para contato social e privacidade. Ambientes privados favorecem a expressão e exploração de sentimentos, especialmente raiva, angústia e frustração, uma vez que a criança pode retirar-se momentaneamente, longe do olhar dos outros e, assim, ter seu sentimento respeitado. Com relação aos ambientes para contato social, conforme Campos de Carvalho e Rubiano (2010), as melhores configurações são as chamadas *zonas circunscritas* ou ambientes *semiabertos*. Comumente chamados de “cantos”, pois sua característica principal é que são áreas espaciais claramente delimitadas por mobiliário, desníveis do solo, tecidos, etc. São configurações muito recomendadas porque proporcionam uma visão clara e fácil do todo, incluindo a localização de adultos e crianças (portanto gera confiança e segurança), promovem interações afiliativas e tendem a evocar respostas das crianças com mais autonomia, criatividade e imaginação. Cabe ainda salientar que são nesses ambientes que acontece o jogo social mais complexo, que favorecem a brincadeira, sendo palco privilegiado para o faz de conta, proporcionando tempos e sequências mais longas de interação, ou seja, no tempo da criança.

As zonas circunscritas favorecem a promoção e manutenção das interações entre crianças pequenas. [...] Esta facilitação ocorre em função da diminuição da probabilidade de interrupção da atividade por outras crianças ou pela educadora, o que é frequente em arranjos mais abertos. Ademais, as zonas circunscritas, fornecendo proteção ou privacidade, favorecem à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida bem como no comportamento do parceiro, requisitos essenciais para a ocorrência de interação entre coetâneos, sobretudo com

idade inferior a três anos (CAMPOS DE CARVALHO E RUBIANO, 2010, pp. 132 e 133).

A organização dos ambientes é um elemento curricular tão importante que pode conduzir a atividades específicas, por exemplo, se o ambiente é tranquilizador e propício para dormir, para a volta à calma; se é estimulante para as brincadeiras; se permite a pesquisa e investigação. Vemos, portanto, que o ambiente pode definir se é o adulto que dirige e direciona as ações da criança ou se a criança pode ser mais ativa e protagonista de todo o processo de aprendizagem.

Em relação ao tempo, é importante destacar que cada criança tem o seu tempo, seu interesse e seu modo de explorar o mundo, o que direciona para um currículo que não seja acadêmico, aplicado ao mesmo tempo a todos, mas sim como ação produzida entre educadoras, educadores da infância e crianças, tendo por base os princípios educativos.

Para que o tempo individual da criança e o seu ritmo sejam respeitados é importante que o tempo da rotina seja flexível e que todos tenham um olhar atento para as crianças. O tempo não poder ser rígido, com um fim em si mesmo. É importante considerar a existência de um currículo orientador e não prescritivo. O tempo de uma criança na instituição educativa deve ser visto da perspectiva da própria criança.

Na literatura pedagógica brasileira sobre a educação infantil, encontram-se vários exemplos de preocupação com o uso do tempo. A princípio, pode-se afirmar que ela gira em torno de duas temáticas básicas, que podem ser vistas como concomitantes e complementares: por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características, etc. Assim, a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural. (BARBOSA, 2006, p. 143).

Pensando nessa questão do tempo, é importante que a educadora e o educador da infância organize rotinas diárias que contenham momentos de higiene, de alimentação com propostas educativas, de repouso; propostas coletivas (momentos de conversa, leitura e

contação de histórias, oficinas de artes, entre outros.); propostas individuais e propostas nas quais as crianças possam se envolver livremente, ainda que sob os olhares dos adultos. Pensando especificamente sobre a corporeidade, o tempo do brincar e as interações (enquanto dimensões da educação infantil), há que se garantir diariamente o brincar espontâneo, o brincar individual e o brincar coletivo, em diferentes ambientes (internos e externos) e permeados por diferentes agrupamentos, ou seja, entre pequenos e grandes grupos de crianças, entre crianças de diferentes idades, entre adultos e crianças, inclusive em momentos de introspecção e individualidade.

A organização deve proporcionar às crianças diferentes experiências e formas de expressão, previstas nas modalidades organizativas elaboradas pelos professores em seus planos de ensino (projetos, sequencias de atividades, atividades permanentes) como por exemplo: canções e músicas, imagens, teatros e dramatizações, danças, artes visuais, movimento, relações quantitativas e espaço-temporais, vivências éticas e estéticas, biodiversidade, tradições culturais, assim como a linguagem oral e escrita, não se esquecendo da linguagem de sinais. Isso tudo deve ser garantido por meio das interações, possibilitando que as crianças construam seus saberes com experiências variadas e utilizando as diversas linguagens, sempre valorizando as brincadeiras e a cultura infantil.

Tratando-se de cultura infantil, é necessário evitar que as datas comemorativas sejam utilizadas como o centro das ações previstas em calendário, no planejamento escolar, nas rotinas e propostas, inclusive numa sequência cronológica, uma vez que isso desfavorece a ampliação de conhecimentos sobre fatos e conceitos, e minimiza toda a gama de relações presentes e vivenciadas pelas crianças nas instituições.

Por definição, a rotina é uma estrutura organizacional pedagógica que permite que a educadora e o educador da infância promova momentos de cuidado e educação diferenciadas e sistemáticas, de acordo com as experiências que se pretende colocar em prática intencionalmente, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo (LINO, 1998).

De acordo com OLIVEIRA (2012), a rotina na instituição de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional das educadoras e dos educadores da infância e o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor, social) das crianças. Em sua definição, é preciso considerar o tempo dos atores envolvidos: tempo de aprender, de conviver, de falar, de escutar, de silenciar, de brincar, de ser.

O ato de respeitar o ritmo das crianças possibilita que elas decidam sobre seus tempos e autorregulações (comer, dormir, defecar, etc.). Em outras palavras, é organizar rotinas que

possibilitem autoconhecimento, que as tornem conscientes de seus desejos, de seus processos sensitivos, corporais, tanto quanto das questões sociais. A autorregulação é a capacidade biológica e natural que revela o potencial para o desenvolvimento da autonomia. A partir dessa referência à lei natural de funcionamento da vida no indivíduo, é que se pode compreender a ideia de uma organização social baseada nos fluxos da natureza humana, pois o respeito a esses fluxos é condição necessária a uma cultura que almeje reconhecer os indivíduos que a compõem. O objetivo é integrar os processos biológico-naturais e sociais, tentando superar a dicotomia entre natureza e cultura, e propor uma relação dinâmica entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, não há mais que se pensar, por exemplo, na hora do banho ou nas trocas de fralda de forma coletiva, em que todos passam pelos procedimentos ao mesmo tempo. Isso deve acontecer sempre que necessário, considerando a individualidade de cada criança, e a qualquer hora de sua rotina.

Assim, cabe dizer que o tempo do adulto (tempo institucional) é diferente do tempo da criança e, tendo a criança como foco de todo o processo, a rotina da instituição não pode prevalecer à da criança. Trabalhando com horários de regulação nas questões fisiológicas, a criança consegue respeitar a instituição também aprendendo a conviver numa vida social. O processo de autorregulação não traz interferências nos direitos das crianças, ao contrário, cria regras e normas próprias que decorrem das necessidades sentidas por todos, sem imposição externa e que orientam as relações sociais.

Além disso, na sequência da rotina organizada, ainda que se prevejam todos os tempos individuais dos atores envolvidos, a mesma é intercalada por tempos de transição entre as propostas. Esses tempos também podem ter uma duração bastante diversa devido aos interesses das crianças e ao olhar atento do observador, para que seus tempos e ritmos sejam respeitados, inclusive extinguindo momentos de espera.

Há que se problematizar para eliminar a existência de longas esperas de bebês e crianças em filas, momentos de entrada e saída, ao se iniciar ou finalizar momentos de alimentação, espera para uso do banheiro e trocas de fraldas, etc. Inclusive as filas precisam ser revistas, pois incorporadas às práticas de organização, sejam diretamente ou de formas maquiadas como “trenzinhos”, “trombas de elefante”, “segurar a camiseta do amigo” etc., mostram-se descoladas das práticas sociais reais e demonstram, na verdade, uma necessidade de controle dos adultos.

Na ausência de um bom planejamento de tempos, ambientes e propostas, as crianças se veem desinteressadas e ultrapassam os limites evidentemente colocados pelos adultos, aumentando episódios de mordidas e conflitos. Reduzir tempos de espera, extinguir

confinamentos e qualificar tempos de propostas e ambientes pode resolver muitos problemas. O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a se aproveitar as oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente, além de ter experiências diversificadas que não seriam possíveis no ambiente doméstico, até mesmo pela intencionalidade das ações.

É preciso pensar no tempo da experiência, das interações, da repetição, para que a criança crie enredos e possa dar continuidade às suas investigações e brincadeiras, ou seja, dar lugar ao tempo da criação e da imaginação, bem como para uma maior familiaridade com algumas propostas e construção de repertórios diversos. O prazer funcional de repetir uma proposta por si mesma possibilita aprender pela experiência. Assim, a rotina deve nortear, mas não engessar o trabalho e nem o tempo, não pode ser algo estanque. O olhar e a escuta atentos às crianças é que faz com que os tempos sejam vistos e revistos, pois é preciso ter o tempo da elaboração do conhecimento, que é diferente para cada criança. É evidente que existem os tempos institucionais e que são fundamentais para a organização das instituições, contudo os mesmos podem ser pensados sempre em função das crianças, da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

O tempo de brincar, de explorar, de repousar, de comunicar-se, de contar e ouvir histórias, o tempo das refeições, das brincadeiras livres e autônomas, de avaliar o próprio processo, etc. deve mostrar uma coerência entre a nossa organização de tempos e ambientes para garantir boas experiências que considerem a criança como centro de todo planejamento pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força: rotinas da Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5. Brasília: MEC, 2009.

CAMPOS DE CARVALHO, Mara I. & RUBIANO, Márcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 116 a 142.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na educação infantil. In ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 229 a 281.



HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

JUNDIAÍ (SP). Decreto nº 24.649, de 29 de outubro de 2013. **Regulamento de atendimento de crianças de 4 (quatro) meses a 5 (cinco) anos nas escolas municipais de Educação Básica de Jundiaí.** Jundiaí, SP: SME, 2013.

LINO, Dalila B. A rotina diária nas experiências-chave do modelo High/Scope. In ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 185 a 204.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.

9. Avaliação “Na” e “Da” Educação Infantil

Quando o assunto é avaliação, há um questionamento que muitos educadores e demais profissionais da área da educação se fazem: por que avaliar? A avaliação tem potencial para induzir políticas e ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões, apoiar a formulação de projetos pedagógicos, programas, planos e auxiliar o acompanhamento de desenvolvimento da criança e não devem produzir comparações e classificações, ser instrumento de punição, servir para rotular pessoas, escolas, redes, gerar competição e disputa e produzir fracasso escolar (RIBEIRO, 2015).

9.1 Avaliação na educação infantil

A avaliação na educação infantil é um objeto de reflexão sobre a prática, por isso deve ser considerada como um meio no processo educacional e não apenas um fim. Isso se deve ao fato de que a criança é sujeito de direitos, protagonista do processo educativo e produtora de cultura. Assim, a avaliação é realizada dentro da Instituição de Educação Infantil pelos profissionais que atuam cotidianamente com a criança, pela própria criança e pelos familiares.

Neste aspecto Godoi (2007) aponta para a avaliação na perspectiva do olhar e da escuta do adulto para com as crianças, no intuito de conhecê-las, e não de julgá-las ou compará-las, nem mesmo de estabelecer padrões em relação à faixa etária, categorias ou expectativas.

A participação efetiva da família contribui imensamente na medida em que informações são compartilhadas, aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos específicos que precisam estar abertos a mudanças quando necessário, e que considere o cuidar e o educar, o brincar, as diferentes infâncias, as diferentes marcas infantis em relação ao espaço, as interações e o contexto social. Para se garantir essa participação, é necessário buscar momentos de convivência produtiva, encontros que qualifiquem as reuniões de familiares com os profissionais da Unidade Escolar, fortalecendo o processo dialógico.

Conforme estudos, toda ação avaliativa demonstra uma opinião e uma apreciação de valor, portanto, vinculada a concepções. Os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e as concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil sinalizam que as Unidades Educacionais devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e uma avaliação do desenvolvimento da criança em relação a si mesma, na perspectiva do que é oferecido a ela e nas experiências que vivencia.

O principal desafio é construir documentações pedagógicas que considerem dinâmicas mais amplas das relações, “focadas nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seus desenvolvimentos” (DIDONET 2011 apud RIBEIRO, 2015).

Devido às recentes mudanças introduzidas pela Lei Federal nº 12796, de 2013, as instituições de educação infantil deverão expedir documentações que possibilitem atestar os processos de desenvolvimento da criança e acompanhá-la nos anos subsequentes.

Tal documentação não só se apresenta como registro do percurso do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção e classificação, mas também como instrumento que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, buscando sua qualificação com registros significativos das atividades que desenvolvem. O objetivo dessa documentação é registrar a história dos caminhos que o grupo percorreu em suas inter-relações, e que vem percorrendo em busca do conhecimento de mundo e suas formas de expressões.

9.1.1. Documentação pedagógica – observação, registro e reflexão

Os registros considerados como documentação pedagógica, são todos aqueles que expressam o que as crianças estão dizendo e fazendo, e a maneira como educadoras e educadores da infância se relacionam com elas e com o seu trabalho, tendo como ponto de partida a observação da criança.

Observar exige mirar, reparar, notar, registrar e analisar. É um processo de investigação. Cabe as educadoras e educadores da infância um olhar observador em todos os momentos do cotidiano das crianças, e levar em consideração suas linguagens. Dependendo da intenção, a prática da observação pode ou não ser pautada, mas sempre dirigida. É preciso ter claro que o olhar não é neutro, mas marcado pela subjetividade, crenças, valores e vivências e que, ao iniciar a elaboração da documentação, deve-se respeitar e levar em consideração as crenças, valores e vivências das crianças, famílias e cultura nas quais estão inseridas.

Segundo Godoi (2006), todas as práticas são construídas a partir das concepções internalizadas de educadoras e educadores da infância, e sendo a avaliação um dos componentes da organização do trabalho, estritamente ligada à produção do conhecimento, faz-se necessário atentar para os valores que serão considerados nos momentos de observação e registro.

A documentação pedagógica pode assumir diversas modalidades e linguagens: portfólio, vídeo, relato de uma turma e de escola, pasta pessoal da criança, álbum fotográfico, álbum de desenhos, murais. Educadoras e educadores da infância deverão utilizar o maior número desses instrumentos compondo seu repertório diagnóstico que servirá para a elaboração da Avaliação de Acompanhamento Bimestral, e a Ficha de Acompanhamento do processo de Aprendizagem, de caráter obrigatório.

9.1.2 Portfólio

O portfólio é um instrumento que tem como foco a narração dos percursos de aprendizagem de crianças e adultos (OLIVIERA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002). As autoras fazem referência à *documentação pedagógica* como *conteúdo*, pois integra o material que registra o que a criança diz e faz, e como *processo*, é um meio de refletir de forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico.

Os portfólios representam a documentação real a partir de narrativas, fotografias, vídeos, episódios que permitam revisar e pesquisar a situação. Além disso, implica na seleção de registros que, organizados, representam uma forma de conferir visibilidade ao trabalho da criança a um percurso de aprendizagem, conferindo a ele legitimidade; possibilita ainda compreender as hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens. Segundo Hilda Micarelo (2010) os portfólios podem ser:

- **Portfólios individuais:** muitas educadoras e educadores da infância têm o hábito de agrupar as produções das crianças em varais, caixas ou pastas. Essas produções podem ser mais bem organizadas em portfólios, que têm a função não apenas de registrar os produtos das atividades, mas também devem refletir o processo de produção, por isso podem conter também fotos, objetos, coleções. Assim, ao propor uma atividade de modelagem, por exemplo, o educador pode fotografar os diferentes momentos de envolvimento das crianças na atividade e usar essas fotos para compor o portfólio. É importante que os portfólios estejam sempre ao alcance das crianças e sejam retomados frequentemente pela educadora ou educador da infância para lembrar atividades já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança sobre suas próprias produções. As rodas de conversa podem ser um ótimo momento para que as crianças participem da escolha dos materiais que vão compor o portfólio e para ver e recordar o que já foi feito, discutindo sobre as impressões das crianças com relação a esses materiais. Os portfólios são também um importante instrumento a ser compartilhado com as famílias, pois possibilitam uma visão mais ampla, do conjunto das produções da criança e dos processos vivenciados por ela.
- **Portfólios coletivos:** são coleções de atividades realizadas em grupo. Podem compô-los atividades produzidas pelas crianças, assim como as impressões delas com relação a diferentes situações. Essas impressões podem ser colhidas pelas educadoras e educadores da infância nas rodas de conversa e registradas por escrito.
- **Registros diários:** Também conhecido como “diário de bordo” ou “diário de campo”, são anotações diárias da educadora ou educador da infância, onde serão anotadas suas

hipóteses de trabalho, suas descobertas e preocupações, o que o torna um instrumento reflexivo da sua prática.

Os diferentes instrumentos – registro, diário de aula, portfólio e outros – indicam concepções e formas de organização diversas, mas não contraditórias. Existem, portanto várias modalidades de documentação pedagógica que se relacionam e que podem contribuir para a construção de práticas cada vez mais intencionais e adequadas à objetivos e necessidades das crianças, educadores e pais.

9.1.3 Avaliação de acompanhamento bimestral

A Avaliação de Acompanhamento Bimestral, de caráter obrigatório, deverá contar sempre com a presença do diretor, do coordenador pedagógico, de todos os professores e, sempre que possível, com as demais educadoras e educadores da unidade. Essa forma de avaliação usa as ferramentas da observação e propõe registros a partir das interações e brincadeiras, tendo por objetivo compreender o processo de desenvolvimento e a relação que as crianças estabelecem com os diferentes saberes, além de analisar os avanços, conquistas e necessidades das crianças em relação a si mesmas e quais as propostas diferenciadas que educadoras e educadores da infância planejarão para o bimestre seguinte. Essa é uma forma de fazer com que as educadoras e educadores da infância tenham subsídios para organizarem e reorganizarem suas propostas pedagógicas.

As reuniões de Avaliação de Acompanhamento Bimestral, quando bem conduzidas, se transformam num espaço de reflexão da equipe escolar que possibilita a discussão de aspectos muito importantes como a análise de rotina em relação ao plano de ensino e a proposta curricular, da metodologia adotada e dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor e demais educadoras e educadores. Dessa forma, traz aos professores e educadores uma interessante experiência formativa, permitindo a reavaliação da prática pedagógica a partir de sua reflexão, tendo a criança como centro do processo.

Na Educação Infantil, esse instrumento reconhece a inclusão das crianças no processo educacional, dispensando os critérios comparativos ou que supõem expectativas de aprendizagem do adulto sobre a criança.

9.1.4 Ficha de acompanhamento do processo de aprendizagem

A Ficha de Acompanhamento do Processo de Aprendizagem, de caráter obrigatório, deve ser baseada nos diversos instrumentos que compõem a documentação pedagógica

produzida durante o período que antecede o seu preenchimento. Todos as educadoras e educadores, ou seja, os profissionais que atuam diretamente com criança (professor da turma, professor de Educação Física, professor do AEE, ADIs e demais educadores) participam dessa avaliação de forma a agregar o máximo de informações possíveis ao processo, considerando a integralidade da criança.

Vale lembrar que se trata de uma ficha para leitura, tanto dos pais como dos demais profissionais no processo de transição e o registro desse processo deve estar numa linguagem clara, de fácil compreensão, permitindo que durante essa leitura seja possível o reconhecimento da criança a que se refere. Lendo a ficha, deve ser possível saber como cada criança estabelece suas relações com os diversos saberes nas diversas linguagens que manifesta no cotidiano escolar. Na produção desse documento, devem ser evitados adjetivos que supervalorizem ou desqualifiquem a criança, ou que contenham critérios subjetivos relacionados às questões socioeconômicas, gênero, raça, religião, regional e demais manifestações passíveis de serem discriminatórias.

A redação dessa ficha deverá ser feita pela professora ou professor, apresentada aos gestores para intervenções necessárias. Deverá ser assinada pela professora ou professor de sala, pela professora ou professor de Educação Física, pela equipe gestora antes da apresentação aos pais em Reunião de Pais, no final de cada semestre. Ao final de cada ano esse documento deverá ser entregue a educadoras e educadores da infância do ano seguinte e ao final do grupo três, deverá ser encaminhado para a escola que receberá a criança em seu novo ciclo de formação.

9.2 Avaliação da instituição de educação infantil

Não existem respostas únicas de como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade, pois as definições dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam, as tradições de uma determinada cultura, os conhecimentos científicos a respeito da aprendizagem da criança, o contexto histórico, social e econômico na qual a escola se insere.

De acordo com Ribeiro (2015), “avaliar é sempre uma atividade política que envolve escolhas e valores que precisam ser negociados entre diferentes sujeitos, mas a questão que se coloca quando o assunto é avaliação institucional é: que valores podem ser negociados e quais devem ser?”.

Em resposta a essa questão, a avaliação institucional deve ser fundamentada em um atendimento que respeite as necessidades e protagonismo da criança, independente da instituição educacional que frequente. Além disso, deve ser participativa e aberta, de forma que

todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria, sendo de responsabilidade de toda a comunidade escolar, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições.

A busca por fazeres pedagógicos cada vez mais qualificados deve constituir uma decisão e um esforço permanente para todas as instituições de educação infantil. Embora o conceito de qualidade se modifique ao longo do tempo e esteja relacionado à cultura do grupo, da comunidade e da região, ele envolve parâmetros mínimos nacionais e locais. Tais parâmetros devem ser bem conhecidos e utilizados como referências para a avaliação da instituição, do trabalho docente e da atuação das crianças, bem como para a construção de um plano de busca permanente da qualidade.

O documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil" é um importante instrumento que pode ser utilizado na avaliação, não com o objetivo de medir, julgar, comparar ou punir, mas sim um mecanismo de reflexão e precioso auxílio para tomada de decisões em diferentes instâncias.

Indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo um “valor médio” de exequibilidade de aspectos de qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados sobre o que deve haver em uma creche para que ela possa ser assim chamada, possa ser reconhecida como lugar de vida e de educação para pequenos e grandes. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados (BONDIOLI, 2004, p. 18-19, apud, RIBEIRO, 2015, p. 16)

Quando a instituição compreende seus pontos fortes e fracos, ela pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativos, sendo a avaliação um importante instrumento para auxiliar na garantia do atendimento às crianças pequenas.

A avaliação institucional também carrega a perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Político Pedagógico, comparando o que foi executado com o

que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação; possibilita a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho, das avaliações externas).

Caminhando para a reinvenção das práticas avaliativas, FREITAS (2014) considera a importância de incluir as crianças no processo de avaliação da instituição na perspectiva da democracia e da emancipação.

A avaliação institucional não deve servir para divulgação ou à comparação de resultados da avaliação entre unidades. Os resultados obtidos por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participam do processo adquirem sentido apenas para aquele contexto. A mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar a resultados diversos; unidades com diferentes tipos de desafios podem obter resultados com distintos significados. Assim, a avaliação institucional pode ser um instrumento potente para reconstrução das práticas resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas e, ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias do sistema de ensino.

De acordo com FREITAS (2014), a avaliação institucional com fim à compreensão de sua realidade concreta, dificuldades e potencialidades, com a reflexão coletiva na busca de indicadores para o avanço e crescimento da instituição, tende a fortalecer o Projeto Político Pedagógico e qualificar a educação ofertada.

Assim, a finalidade da avaliação institucional é reafirmar a qualidade da educação e propor planos de ação a curto, médio e longo prazo, para compartilhar responsabilidades dos diversos atores da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação infantil (Coleção PROINFANTIL)**. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Secretaria de Educação Básica, Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Orientação Normativa nº01/13. **Avaliação na Educação Infantil**: Aprimorando os olhares – São Paulo 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

DIDONET, Vital – **A Avaliação na e da Educação Infantil**: Artigo – Assessor da Secretaria Executiva. Disponível em:

<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet>.

FIORAVANTE, Paulo. Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: Reflexões e práticas para a construção de sentidos *in* Bruna Ribeiro. **Avaliação na Educação Infantil no Brasil: subsídios para o debate**. 2015 (no prelo)

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CAMINHANDO PELA CONTRAMÃO, 6ª .ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

GODOI. Elisandra Girardeli. Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares 2006 UNICAMP tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000401477>

GODOI, E. G. . Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade. 2a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. v. 1.

GODOI, E. G. . Avaliação na educação infantil: a importância do registro como fonte de reflexão. Revista Cirandar, Hortolândia, p. 4 - 5, 01 jul. 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A.. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Orientação Normativa nº01/13, que discorre sobre a “Avaliação na Educação Infantil - Aprimorando Olhares”, da Prefeitura Paulistana, (não sei como fazer essa referência. Precisa saber onde foi publicado, quem publicou, quando publicou?)

PARODI, M. Prefazione. In: BENZONI, Isabella (Org.). Documentare? Sì, grazie. Ranica: Edizioni Junior, 2001. PASQUALE, M. **L'arte di documentare**: perchè e come fare docum, 2001.

SHORES, E; GRACE, C. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. (falta cidade, ano e editora)

GLOSSÁRIO:

ACOLHIMENTO - Recepcionar; cuidar; o ato de cuidar dos que estão sem apoio.

AFETIVIDADE - Sendo o afeto fundamental para a vida, em todas as suas fases e de todas as formas, destacamos a importância dos vínculos afetivos no processo de aprendizagem e no papel do educador em manter-se atento para os vários aspectos de afeto estabelecidos na escola. Defende-se a afetividade como motor do processo educativo, na medida em que considera a criança na interação com seus pares, com os educadores, com o ambiente e com os objetos.

AMOROSIDADE - A amorosidade se constitui no afeto como compromisso com o outro. Sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético. Amorosidade pode ser considerada como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo.

BRINCANTE - Prioriza o estar e o brincar junto à criança.

CULTURAS DA INFÂNCIA - Conjuntos de culturas individuais e coletivas que se encontram e que refletem no cotidiano da escola, (re)significando a ação infantil.

DAR VOZ À CRIANÇA - Respeito ao direito da criança se expressar oralmente, de forma convencional ou não, demonstrando que ela é compreendida e tem sua opinião considerada.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA - De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em sua Seção II, Artigo 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

DIALOGICIDADE - Ação do diálogo. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Por estar relacionado à práxis social, dizer o mundo implica em fazer o mundo. O desafio é construir novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes.

EDUCADORA E EDUCADOR - Todos os profissionais das unidades escolares, envolvidos nas ações educativas cotidianas da escola, com ação indireta sobre a criança.

EDUCADORA E EDUCADOR DA INFÂNCIA - Aquele que possui a responsabilidade da ação direta com a criança. Nesse documento compreende as professoras, professores e agentes de desenvolvimento infantil.

HUMANIZAÇÃO - Processo de humanizar-se, tornar-se humano. Considera-se o homem como um ser inconcluso, vocacionado por sua própria natureza a um constante auto fazer-se no mundo, num impulso para “ser mais”. Essa busca revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir a ser. Assim, como seres do inédito viável, não estamos totalmente prontos, viemos nos fazendo na história e podemos sempre nos reinventar, num contínuo processo de humanização.

INFÂNCIA - Construção social e histórica enquanto período importante da formação biológica e social. Nesse documento compreende a idade de 0 a 3 anos, de acordo com a faixa etária a qual se refere.

INSUMOS - Cada um dos elementos (matéria-prima, equipamentos, horas de trabalho etc.) necessários para produzir mercadorias ou serviços; investimentos que contribuem para a obtenção de determinado resultado final.

INTERAÇÕES AFILIATIVAS - Interações que as crianças buscam, de forma harmoniosa, a partir de interesses comuns.

MACRO SOCIEDADE - Grupo humano, que convive em um tempo-espço estabelecendo valores comuns num âmbito maior (cidade, estado, País).

MATERIAIS ESTRUTURADOS - São brinquedos industrializados ou artesanais baseados em características de uso social, que só podem ser usados de uma maneira e que requerem o mínimo de esforço das crianças.

MATERIAIS INDUSTRIALIZADOS - Todos os objetos que passam por um processo de industrialização, produzidos em larga escala para fins diversos.

MATERIAIS NATURAIS - Elementos da natureza (gravetos, folhas, água, etc.)

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS OU DE LARGO ALCANCE - São objetos industrializados ou naturais (elementos da natureza) que possibilitam inúmeras formas de uso nas brincadeiras a partir da criatividade e do sentido dado a eles. (Caixa de papelão, panelas, garrafa pet, gravetos, pedras, tecidos etc.).

MELECAS - junção de materiais de diferentes texturas para manuseio da criança.

MICRO SOCIEDADE - Grupo humano, que convive em um tempo-espço estabelecendo valores comuns no âmbito menor (comunidades, escolas e agrupamentos familiares).

OUVIDO PENSAnte - Escuta atenta e reflexiva para uma diversidade sonora, musical ou não, para além de conceitos pré-definidos de música e musicalidade.

RELAÇÃO HUMANIZADORA - Relação dialógica a partir de pressupostos éticos utilizando-se da sensibilidade própria do ser humano no cuidado e educação com a criança.



RELAÇÕES EDUCATIVAS - Toda relação que se estabelece no âmbito da instituição de Educação Infantil, compreendendo a diversidade de parceiros e experiências que potencializem o desenvolvimento da criança.

VINCULO – Laço moral; aquilo que liga duas ou mais pessoas.