



**CIDADE DE
SÃO PAULO**

Educação Infantil

CURRÍCULO DA CIDADE



EDUCAÇÃO INFANTIL

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Ricardo Nunes

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Malde Maria Vilas Bôas

Secretária Executiva Municipal

Bruno Lopes Correia

Secretário Adjunto de Educação

Omar Cassim Neto

Chefe de Gabinete

Sueli Mondini

Chefe da Assessoria de Articulação das DREs



**CIDADE DE
SÃO PAULO**



CURRÍCULO DA CIDADE

EDUCAÇÃO INFANTIL

2ª EDIÇÃO - REIMPRESSÃO

SÃO PAULO | 2022

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Simone Aparecida Machado

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Aparecido Suter da Silva Junior

Diretor

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - DIEI

Tássio José da Silva

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - DIEI

Ana Barbara dos Santos

Ana Paula Pereira Gomes

Elenice de Carvalho Roda

Juliana Manso Presto

Jussara Nascimento dos Santos

Kátia Regina Cavalcanti

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Shirley da Silva Santos

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thiago Pacheco

EQUIPE ADMINISTRATIVA - DIEI

Anna Maria de Feo Vieira

Márcia Landi Basso

ESTAGIÁRIA - DIEI

Bianca Carlos Cruz

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM

Tatiane Aparecida Dian Hermanek

Diretora

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Claudia D'Alevedo dos Reis

Diretora

CENTRO DE MULTIMEIOS

Ana Rita da Costa

Coordenadora

PROJETO GRÁFICO ADAPTADO E DIAGRAMAÇÃO

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Priscila da Silva Leandro

Simone Porfirio Mascarenhas

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico inspirado no original de Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. - 2. ed. - São Paulo : SME / COPED, 2022. 224p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2. Educação Infantil I.Título

CDD 372.21

Código da Memória Técnica: SMEI/2022
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Minéa Paschoaleto Fratelli

Cristiano Rogério Alcântara

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

EQUIPE TÉCNICA DIEI

Danielle Silvério Figueiredo

Fátima Bonifácio

Fernanda Diz Almeida da Silva

Gisela Machado de Campos Rocha Massimini

Katia Maria Thomazetti Csorgo Henriques

Sandra Kaohri Ukei Takano

Thalita Soto Riva

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Maria Carmen Silveira Barbosa

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Bruna Ribeiro

Claudia Panizzolo

Eliana Maria Bahia Bhering

Maria Carmen Silveira Barbosa

Maria da Graça Souza Horn

Maria Helena Pelizon

Meire Festa

Mônica Appezzato Pinazza

Silvana Lapietra Jarra

Suely Amaral Mello

LEITORES CRÍTICOS

Divisão de Educação Alimentar e Nutricional - SME

Divisão de Educação Especial - SME

Divisão de Ensino Fundamental e Médio - SME

Núcleo de Educação Integral - SME

Núcleo Técnico de Currículo - SME

Lisandra Ogg Gomes - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Marisa Vasconcelos Ferreira - Instituto Vera Cruz

COLABORADORES

Adriana Beatriz de Oliveira

Daniela Fagundes Portela

Gabriela Francischinelli

Paula Soares Corrêa Kanashiro

Wanessa Aparecida Périco Alexandre

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal
e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

GRUPO DE ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Abigail Faria Vicentini
Adriana Cristina Lourenço Lupi
Adriana Maurício De Gouveia Oliveira
Alice Patrícia Rossi
Amanda Coelho Torres
Ana Carolina Campos Okada
Ana Cristina Martins Rossi
Ana Maria de Paula Silva
Ana Maria Salgado Gigliotti Neiman
Ana Paula Dias
Andrea Costa Garcia
Andrea de Faria Souza
Andrea Vidal de Almeida
Andréia Santana Ferigati
Ângela de Souza Camargo
Angela Maria Rosa de Souza
Angélica de Almeida Merli
Camila Martto
Carla Cugolo Virgínio Pinho
Carla Matiê de Jesus Egi
Claudia Aparecida Cesar Rezende
Crézia Regina Paro de Oliveira
Cristina Aparecida Colasanto
Cristiane Menezes da Cunha
Daniela Gilvana Alfredo Sene
Daniele Aparecida de Jesus Oliveira
Deborah Santos Soares Da Silva
Denilza Oliveira Lima
Denise Pizzoni Moreno Rocha
Doselene Carvalho de Oliveira Barreto
Douglas Evaristo da Silva
Édla Aparecida Correia de Sales
Egler Pereira Lima
Elaine Cristina Ramos de Almeida Nunes
Elisabete Martins da Fonseca
Elisangela Araújo Siqueira da Silva
Eloisa Vecchiato
Erika Aparecida Carvalho
Fabiana Aparecida Rosa
Fabiana Barbosa Fontes
Fabiana dos Reis Ferreira
Fabiana Lopes Laurito

Fábio Hoffmann Pereira
Fernanda Barbosa Nascimento
Fernanda Silva Noronha
Fernanda Vilela Alves
Heloisa Amorim Pereira Louro
Hilda Lucia Cerminaro Sarti
Hugo Leonardo Siqueira dos Santos
Ione de Souza
Isis Osti de Medeiros
Janaina Luzia dos Santos
Janaína Pereira da Silva Frigato
Jane Garcia
Jane Persinotti Truji Llo
Jessica Haline de Angelis Schorck
José Benedito Macedo
Josian Vitória Rayol Pedrenho
Josoé Durval Aguiar Junior
Juliana Bastos Mellone
Juliana Bueno Oliveira
Karina dos Santos Cabral
Katia Aparecida da Silva Ramos Leite
Katia Cilene Paulino Pereira
Katia Regina Varella da Silva
Keila Moraes Federzoni
Ketelin Zerotino Scheid
Laís Cintra Nascimento
Lauro Cornélio da Rocha
Lazara Diana Sousa da Silva Nogueira
Lilian Salvo Beites
Luana de Cássia Procópio Pereira
Luanna Nascimento Gomes de Figueiredo
Lucas Moço Letwiler Di Giacomo Oliveira
Luciana Alves Camara Trida
Luciana Petegrosso Peres
Luciani dos Reis Farroni
Luciene Maria de Lourdes Barbosa
Lucilia Jonas Frade
Marcela Alves dos Santos Lima
Marcia Aparecida Colber de Lima
Marcia Rodrigues de Paula
Marcio dos Reis Sales
Maria Aparecida de Souza Santos
Maria Célia Matias
Maria Claudia Vieira Fernandes

Maria da Paz de Souza Santana
Maria de Lourdes Alves de Souza
Maria de Nazaré Silva
Maria Nazaré dos Santos Lopes
Maria Rozineide Rodrigues Caldeira
Maria Tereza Vieira Schinzari
Maria Valéria Gerdullo Alves
Marina Castiglioni Duran
Marley de Assis Souza Passos
Marta Patricia Koller da Silva
Monica Gerdullo Sassi
Natália Keiko Yamazaki
Nilza Maria Avelar de Vasconcelos
Paola Mazzaro
Patricia Andreotti Giroldo
Patricia José da Costa Rizzardi
Patrícia Maria Takada
Regina Gomes de Jesus Calegari
Rejane Aparecida Mendes Lima
Renata de Oliveira Coelho Ramos
Roberta da Cunha Moura
Rosa Maria de Freitas Rogerio
Rosangela Aparecida dos Reis Machado
Rosiane da Silva
Sandra Regina Farina de Lima
Silvana Martini Correia de Almeida
Sílvia Fabiana Vaso Pereira
Sílvia Maria Estrela Lourenço
Simony de Lena Dotto
Solange Aparecida Ribeiro
Solange das Graças Seno
Talita Torrezam
Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez
Tatiane Damasceno Barreto
Tatiane Medeiros Cavalcante
Telma Escobar Pereira Duarte
Thalita Cristina Prudencio De Amorim
Ticiane Silva Raymundo
Uyara Vieira Costa de Andrade
Vanessa de Lucca Lopes
Verônica Maria Garbin
Veronica Urbani Souto Veríssimo
Viviane Aparecida Costa
Viviane Ferreira Espindola de Macedo



AGRADECIMENTOS

A todas(os) as(os) Educadoras(es) das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino que contribuíram nas discussões e elaboração da escrita por meio do envio de cenas, imagens e consultas públicas. E A todos nossos bebês e crianças, motivos e razões de ser da Educação Infantil Paulistana, que acionam os nossos compromissos ético, estético e político. E a todos(as) que utilizam este documento como um importante objeto de estudo, reflexão e provocações e que, para a garantia dos direitos dos bebês e crianças, visando uma política de equidade e da educação inclusiva, implementam nos cotidianos das Unidades Educacionais, as concepções e princípios compartilhados ao longo deste documento.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Neste documento, em segunda versão, apresentamos o Currículo da Cidade - Educação Infantil elaborado a muitas mãos pelos profissionais de nossa Rede ao longo do ano de 2018. Foi resultado de um trabalho dialógico e colaborativo. Este Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história desta Rede.

Durante o mês de agosto de 2018, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) - SP para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão que foi para segunda consulta pública no mês de setembro de 2018, e após novas considerações e adequações, consolidamos a versão final apresentada em 2019, que agora apresentamos. Os bebês e crianças também tiveram suas vozes consideradas, participando de processos de escutas, nos territórios onde se encontram.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações de diversos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Infantil Paulistana. Procuramos o fortalecimento das políticas de equidade e da educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito continua sendo é que o Currículo da Cidade - Educação Infantil oriente o trabalho na Unidade Educacional e, mais especificamente, na sala de referência, enquanto contextos de vivências, aprendizagens e desenvolvimento. Para isso, fez parte de nossas ações de implantação a produção de vídeos orientadores, seminários temáticos, fomento de espaço para trocas digitais de experiências, que complementaram as discussões deste currículo e apoiaram as atividades diárias com os bebês e as crianças. A formação continuada dos profissionais da Rede também integrou e integra essas ações, pois é condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos bebês e crianças, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nos diferentes territórios da cidade. É parte de um processo que constantemente passará por continua passando incide por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática. Estudar e avaliar as experiências compartilhadas neste documento deve ser feito de modo colaborativo para que seja possível repensar sobre as atuações pedagógicas de toda a equipe educativa. Sua participação, educadora e educador, parceira(o) privilegiada(o) para as interações e mediações com bebês e crianças, é fundamental para que os objetivos deste Currículo da Cidade deixem as páginas e ganhem vida!

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
APRESENTAÇÃO	12
1. A escola como espaço social da esfera pública	19
1.1 Os territórios como elementos da vida comum	23
1.2 Princípios fundamentais	29
1.2.1 A Educação para a Equidade	30
1.2.2 A Educação Inclusiva	32
1.2.3 A Educação Integral	34
1.3 Um currículo para a Cidade de São Paulo:	37
1.4 Compromisso com a Educação para a Equidade, a Educação Inclusiva e a Educação Integral	43
1.4.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais	43
1.4.2 Educação para as Relações de Gênero	51
1.4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	53
1.4.4 Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030/ONU	56
1.5 A democracia na vida e nos processos educativos	62
2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais	67
2.1 As interações como modos de ser e estar no mundo	68
2.1.1 As interações de bebês, crianças e grupos	70
2.1.2 A interação de adultos, bebês e crianças: construir a escuta	73
2.2 A brincadeira como experiência de cultura	85
2.2.1 A brincadeira e as culturas infantis	89
2.2.2 A brincadeira nas práticas cotidianas	91
2.2.3 Como, onde e com o que brincar	97
2.3 Linguagens e práticas culturais	99
2.3.1 As práticas com as linguagens	109
2.3.2 A socialização em múltiplos contextos e tecnologias	115

3. A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil _____ 125

3.1 O cotidiano vivido e refletido.....	133
3.2 Projetos: explorações e pesquisas na vida cotidiana	140
3.3 Projetos com bebês	144
3.4 Documentação Pedagógica.....	145

4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental _____ 155

4.1 Quais dimensões integram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?.....	158
4.2 A integração curricular.....	160
4.3 As diferentes transições	163
4.3.1 Transições na Educação Infantil.....	163
4.3.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	167

5. A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo _____ 177

5.1 Gestão Democrática: Currículo e Projeto Político Pedagógico.....	178
5.2 Políticas públicas em defesa da educação e da infância no PPP.....	191
5.2.1 Compromisso com o Plano Municipal de Educação e com o Plano Municipal pela Primeira Infância	191
5.2.2 Compromisso com a Rede de Proteção Social	193
5.2.3 Compromisso com a Base Nacional Comum Curricular	195

Referência _____ 218

Sites de Referência.....	222
--------------------------	-----

Agradecimentos a todas as Unidades Educacionais que contribuíram na elaboração do Currículo da Cidade: Educação Infantil	223
---	-----



Aluno Augusto S. da S. França
EMEI Francisca Julia da Silva
DRE Campo Limpo



INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação (SME) / Coordenadoria Pedagógica – Divisão da Educação Infantil (COPEP-DIEI), com o Grupo de Trabalho constituído em agosto de 2017, por todos os segmentos presentes nas Unidades Educacionais (UEs) das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), apresenta as Orientações Curriculares da Cidade – Educação Infantil, resultado de um trabalho coletivo de concepção, escrita e publicação.

Durante a construção, optamos por fazer **os movimentos de reorganização curricular** conforme segue:

- materializar as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), reconhecendo a sua relevância, bem como a importância da continuidade nos processos educativos, que se iniciam na Educação Infantil (EI) e seguem pelo Ensino Fundamental (EF);
- dar prosseguimento às formações que consolidam a escuta, o protagonismo e a autoria infantil;
- valorizar o papel das(os) educadoras(es) da primeira infância, compreendendo que o protagonismo infantil ocorre simultaneamente ao protagonismo docente, numa relação de interdependência e sem subordinações;
- dar visibilidade aos bebês, que por muitos anos não foram entendidos como sujeitos de suas aprendizagens, anunciando-os e considerando-os em suas especificidades;
- respeitar o percurso de mais de 80 anos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), considerando suas **histórias**, conquistas e até mesmo dissonâncias.

Ao tomarmos estas decisões coletivas, surgiram **grandes desafios**:

- como materializar os princípios e concepções sem apresentar um receituário?
- como ajudar na reflexão docente sem ser prescritivo?
- como contemplar realidades tão diversas da RME-SP?
- como envolver a RME-SP na construção deste material?

Em dezembro de 2017, realizamos o I Seminário: “Percurso do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo”, quando tomamos a decisão de ampliar os interlocutores, assim constituindo o Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP – Currículo), composto de 200 membros de todos os segmentos da RME-SP das 13 Diretorias Regionais de Educação.

O GEPP – Currículo tornou-se uma instância deliberativa, organizativa e executiva para a construção deste material. No decorrer de 2018, realizou-se um trabalho colaborativo no qual profissionais com percursos distintos dialogaram, debateram, compartilharam experiências, refletiram, aprenderam e ensinaram. E, apesar de pontos de vista diferentes, tinham um objetivo comum: a busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil pública paulistana aos bebês e às crianças. Concomitantemente, o GEPP de Avaliação da/na Educação Infantil, com 60 participantes, deu continuidade aos estudos e debates iniciados em 2017.

Consultamos **as UEs** e equipes da supervisão escolar ao longo de 2018, com a participação de 85% das unidades diretas e parceiras que compõem a RME-SP na primeira e 74% na segunda consulta pública. As consultas se constituíram em momentos formativos, pois ao se debruçar cuidadosamente na leitura do material, sinalizando ponderações, comparações, inconsistências e elogios, geraram-se coletivamente processos reflexivos.



PARA SABER MAIS...

Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo

Revista Magistério – Edição Especial Educação infantil – 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Revista Magistério – Edição Especial Educação Infantil – Das creches aos CEIs – Comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil – CEIs para o Sistema Municipal de Ensino

Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/PublicacoesInstitucionaisDIEI>

Pátio Digital:

<http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/>

No mesmo ano, promovemos o II, III e IV Seminário: “Percurso do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo”, e trinta e nove seminários regionais, nos quais foram narradas experiências de professoras(es) e gestoras(es) acerca dos seus saberes-fazer que materializavam as concepções e princípios que estão presentes neste documento.

Ao advogarmos que as práticas cotidianas na Educação Infantil são permeadas de significado e devem romper com divisões arbitrárias de tempo, espaço e material, não poderíamos ser contraditórios e lidar de forma distinta com a formação dos profissionais que estão nas UEs diariamente. Assim, entendemos que a formação da RME-SP, para implementação deste documento, iniciou-se desde o lançamento do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e continuou ao longo dos anos até os debates que originaram este material.

As concepções presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) geram uma forma de pensar, estruturar e fazer o cotidiano que o atual documento vem expressar em forma de orientações curriculares. Compreendemos que as orientações curriculares expressas por um documento só se efetivam nas práticas cotidianas, na relação entre gestoras(es), professoras(es), funcionários, familiares/responsáveis, bebês e crianças. Segundo Sacristán:

“o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.” (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Imbuídos dessa compreensão, reconhecemos e apresentamos como imprescindíveis os momentos formativos nas UEs, nas DREs e na SME.

Este documento estruturou-se buscando estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos que o embasam e as práticas vivenciadas nas UEs da RME-SP. Entre idas e vindas, acertos e equívocos, fomos consolidando a ideia de utilizarmos cenas ao longo do material. Não usamos este termo na perspectiva de parecer compreender o que retratam como uma encenação, ao contrário, embasamos a escolha na perspectiva de contemplarmos o protagonismo de todos os atores das UEs. Esclarecemos:

- Este material está constituído em sua integralidade por relatos desenvolvidos em nossa RME-SP. Fizemos questão de mencionar todas as UEs que se dedicaram à escrita das cenas no final do documento, e desejamos que todos possam se ver representados neste material.
- Para aquelas UEs que já avançaram em todas as proposições, vale resgatar como foi o caminho para chegarem a esse momento. Naquelas que estão no processo de modificar as suas práticas, as cenas e suas análises serão instrumentos muito importantes para esse movimento. Por fim, as UEs que hoje veem as proposições aqui descritas como impossíveis de serem efetivadas terão a singular oportunidade de refletirem coletivamente por quais trilhas poderão visitar seus fazeres.
- As cenas possibilitam materializarmos os princípios e os conceitos presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), sem cairmos em um receituário e, ao mesmo tempo, permitem às UEs analisarem suas práticas em relação ao que é narrado. Isso é a maior riqueza deste material. Não há uma análise única, uma forma modelar de proceder, nem uma prática que não possa melhorar, e todas as UEs podem e devem superar tudo que é indicado nas cenas. A premissa para tanto é que se tenha um trabalho coletivo para alcançar tais objetivos.



PARA SABER MAIS...

Canal Pedagógico SMESP - Playlist Educação Infantil:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLayj3awkL-oh0770-QBPW6oJyTTPYBHWrH>

Ao utilizarmos as cenas como possibilidade de reflexão, problematização e transformação de concepções e práticas, explicitamos nossa crença na narrativa como procedimento de formação e de constituição do currículo vivido. A narrativa inventa outra lógica de formação. Quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. Do mesmo modo, quando escutamos a narrativa do outro, somos tocados por ela, podemos dialogar e refletir, incorporando-a ou não em nossa experiência. Neste documento de orientação curricular, é preciso pensar as cenas como “narrativas-mestres”, porque são promotoras de significados que abrem para a criação de outras narrativas. Quem narra fábula, vai ao encontro do outro e ao encontro de si mesmo. Quem escuta uma narrativa pode, inspirado nela, imaginar outras possibilidades, criar e viver novas experiências. Nossa aposta é que as narrativas contidas nas cenas possam ampliar o diálogo permitindo a partilha de crenças, significados e sentidos, e inspirar a construção de um currículo que promova alargamento das experiências vividas com os bebês e as crianças.

Ao término de algumas cenas há caixas denominadas Reflexões Pedagógicas. Nelas estão contidas possibilidades de reflexão e aprofundamento ao que é narrado na cena. Novamente, não foi intenção criar uma forma modelar, tanto que as reflexões assumem estruturas textuais diversas. Optamos por não fazer esse movimento em todas as cenas para evitar cansar as(os) leitoras(es) e para oportunizar que cada UE produza suas próprias Reflexões Pedagógicas coletivamente. Afinal, quando um coletivo produz reflexões, somam-se pontos de vistas diversos que sempre acrescentam aspectos não pensados individualmente ou em outros coletivos.

Considerando a possibilidade de aprofundar as temáticas abordadas neste documento, optamos por incluir caixas de texto na **cor amarela** denominadas “Para Saber Mais...”, que indicam leituras, fontes e a interlocução com outros

documentos de autoria da SME. Há também destaque para o diálogo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que estão sinalizados em caixas na cor lilás no corpo do texto. Por fim, as metas (apresentadas neste documento de forma simplificada, a maneira completa está disponível na versão on-line do Currículo da Cidade – Educação Infantil) e ações para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU) estão sinalizadas na lateral do texto em caixas na cor cinza.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), bem como a Orientação Normativa 01 (SÃO PAULO, 2013a) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana já sinalizaram e apresentaram a importância de registro docente na constituição de uma escola da infância de qualidade. Imbuídos dessa certeza, constituímos um Grupo de Trabalho de Registro com especialistas da RME-SP da área e produzimos a Orientação Normativa de Registro que complementa as discussões contidas nesse documento para apresentar e fornecer condições teórico-práticas para efetivarmos um currículo no qual o protagonismo infantil e docente vá além do discurso.

Esperamos que a leitura deste documento, aliada ao processo reflexivo (partilhado e colaborativo) das ações cotidianas, possa apoiar a contínua construção de um trabalho de qualidade com os bebês e as crianças. Estas são proposições que desejamos com um documento curricular que legitime as experiências vividas nas UEs, um currículo verdadeiramente inclusivo, equitativo e integrador, que contribua para a materialização de uma Educação Infantil de Qualidade na qual os bebês e as crianças possam viver plenamente suas infâncias.

*Secretaria Municipal de Educação – SME
Coordenadoria Pedagógica – COPED
Divisão de Educação Infantil – DIEI*



PARA SABER MAIS...

**Portal da Secretaria Municipal de
Educação de São Paulo**

[http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/
PublicacoesInstitucionaisDIEI](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/PublicacoesInstitucionaisDIEI)



Aluno Kauã Flaviano Camilo
EMEI Luis Gama
DRE Jaçaná / Tremembé

1.

**A ESCOLA COMO
ESPAÇO SOCIAL DA
ESFERA PÚBLICA**



A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um *bem público* e um *valor comum* a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um **direito de todos**, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.

Os bebês e as crianças nascem em seus grupos familiares, e essa é a primeira instituição a lhes oferecer um modo de viver e de realizar tarefas do cotidiano como comer, brincar, vestir-se, isto é, aprender ao estar ativamente se socializando. Vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças encontram-se na escola (o termo “escola” neste documento será tomado como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento) e iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas. Os bebês e as **crianças** aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. Estas são situações de vida autênticas, pois não prescindem das relações e dos vínculos entre as pessoas, de contextos e de repertórios de práticas. A aprendizagem está presente na realização de todas as práticas da vida cotidiana (LAVE, 2015; ULMANN, BROUGÈRE, 2013). Por esse motivo, os documentos curriculares apontam apenas as possibilidades educativas, mas os processos de educação e as aprendizagens são decididos no dia a dia pelos sujeitos.

Educar no Centro de Educação Infantil (CEI), na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), nos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) é oferecer situações e constituir propostas que



Meta 1.4 Direito ao acesso a recursos econômicos e serviços básicos.

estejam vinculadas às necessidades autênticas dos bebês e das crianças, às suas perguntas, aos seus gestos, às suas experiências, realizando articulações e tecendo configurações entre as culturas da vida e as culturas da escola. Para um bebê ou uma criança, **ingressar numa escola de Educação Infantil** significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares.

Como vimos, a educação é um processo social que ocorre na partilha da vida comum. A cultura, a ciência e a tecnologia nasceram nos processos de qualificação da vida dos diferentes grupos sociais, pois esses grupos queriam garantir a sua sobrevivência. Pensamentos e convicções, ferramentas e instrumentos foram produzidos ao longo de milênios de existência humana para possibilitar — ou facilitar — o bem-estar, a constituição de valores comuns que tecem a solidariedade e a coesão social, para alimentar a imaginação e conferir sentido à vida. Portanto, a educação é um *bem público*, e ter acesso à escola pública e laica é um direito de todos os bebês e crianças brasileiras e um dever do Estado.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Indique EI / RME-SP - 51.5

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional respeita a definição constitucional de que a educação pública é laica, levando em consideração a existência de pessoas que professam diferentes religiões e outras que não professam nenhuma religião?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – **DCNEI (BRASIL, 2010a)**, em seu artigo sétimo, afirmam que este nível educacional exerce uma tripla função na sociedade brasileira. A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-las em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis. A segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação. A terceira é a função pedagógica, pois a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. A Educação Infantil



PARA SABER MAIS...

Declaração Universal dos Direitos Humanos

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

Convenção sobre os Direitos das Crianças

https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática.

<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>

Coleção das Diretrizes Curriculares (texto completo)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192



Meta 4.7 Garantir a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

em seu cuidar e educar assume o compromisso com a humanização dos bebês e das crianças e não apenas com a instrução. O Currículo Integrador da Infância Paulistana assume esse papel:

Nesse sentido, é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015a, p. 13)

O compromisso com essas diferentes funções encaminha para o desafio de materializar essas concepções nas práticas educativas realizadas nas instituições designadas para a educação dos bebês e das crianças. No Brasil são consideradas crianças as pessoas de 0 a 12 anos de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Do ponto de vista conceitual, os **bebês** estão incluídos no grupo das crianças. Porém, é muito importante fazer a distinção para visibilizá-los e atender as suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) constitui a etapa da Educação Infantil composta por creche e pré-escola como aquela oferecida para crianças de 0 até 5 anos e 11 meses. É preciso considerar que muitas completarão os 6 anos no último ano da Educação Infantil.

As legislações e os documentos educacionais que definem a Educação Infantil, entre eles a Declaração dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2010a), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016a), provocaram o redimensionamento do papel da escola, dos bebês, das crianças e dos adultos. Eles indicam a necessária recriação da Educação Infantil e reinvenção de seus procedimentos pedagógicos, isto é, outra concepção de crianças de zero a seis anos comprometida com a vida atual delas em relação aos princípios apresentados. Para isso, é preciso muita atenção na definição dos caminhos educativos para essa escola, pois há muitos percursos possíveis.

Recriar a escola de Educação Infantil é superar **compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias**, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a Educação Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola. A escola pública tem como objetivo principal oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social. Ao interagir nas brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e crianças vivenciam experiências e aprendem as estratégias de convivência que foram constituídas historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e os conhecimentos. As Unidades de Educação Infantil (EI),

de acordo com Moss (2009), são lugares de encontro, espaços da esfera pública onde as pessoas (bebês, crianças e adultos) constroem suas histórias pessoais e coletivas. Trata-se de um lugar para estar, viver, aprender, (re)conhecer, (re)ver e (re)pensar o mundo e a vida a partir das experiências estabelecidas.

A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais.

Por isso, o **acolhimento** dos bebês e das crianças, essencial na construção de sua identidade, é um compromisso. Cabe aos profissionais ter atenção aos espaços organizados para as vivências oferecidas, os tempos para as elaborações, as críticas, as releituras e as materialidades para as criações e os questionamentos que os bebês e as crianças evidenciam, sejam eles verbais ou gestuais. É preciso sustentar a possibilidade de que cada bebê e criança que esteja nas Unidades Educacionais (UEs) seja convidado a reinventar e transformar o mundo.

1.1 OS TERRITÓRIOS COMO ELEMENTOS DA VIDA COMUM

Os termos “território” e “cultura” estão muito imbricados e configuram significação de grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças pequenas. Um território não é um lugar com uma forma definitiva; ele é um cenário constantemente renovado, onde as atividades — desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas — são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais. Durante muito tempo, a ideia de território foi definida pelo seu recorte, natural ou político, e recebia o nome de Nação (cultural) ou Estado (político). Porém, no presente momento, podemos observar a passagem do território Nação-Estado para um território transnacional: no qual a interdependência global cria uma nova realidade. Os territórios tornam-se cada vez mais globalizados, e as configurações sociais são constantemente renovadas por fluxos que ultrapassam fronteiras e se tornam presentes na vida cotidiana.

No entanto, um território, mesmo quando globalizado, não possui o domínio sobre a vida de todos. Um território é sempre um espaço de disputa de poder, para colonizar ou para superar subordinações e contestar processos de colonização. Portanto, todo território é um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Os territórios estão localizados em um espaço geográfico, um território em movimento — de



PARA SABER MAIS...

ROSEMBERG, Fúlvia – Incluir os bebês é preciso

<http://www.revistaeducacao.com.br/incluir-os-bebes-e-preciso/>

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>

STACCIOLI, G. Diário do Acolhimento na Escola da Infância. Resenha crítica:

<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/205/92>

STACCIOLI, Gianfranco - As di-versões visíveis das imagens infantis

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643258>



Meta 11.7 Proporcionar o acesso universal, particularmente a crianças, a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes.

coisas e de pessoas. Milton Santos (2001) constituiu o par conceitual “mundo” e “lugar”. O mundo é o campo das possibilidades, e o lugar é o espaço do acontecer solidário (categoria concreta), da existência e da coexistência, onde se recebem os impactos do mundo. Os lugares são configurados pelo mundo, mas é neles que está situada uma possibilidade de resistência. A comunidade é a vida vivida no território. De acordo com Milton Santos, o território usado é um espaço geográfico e social que contém a vida humana em suas peculiaridades, diversidades e similaridades.

O espaço local, a comunidade, o bairro são elementos iniciais de vínculo dos seres humanos ou das comunidades com a sociedade maior; é nela que acontece ou não a possibilidade da mobilidade. **Cidades de grandes dimensões**, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais — contíguos, das relações de vizinhança, ou territórios em rede de verticalidade, globalizados e vividos por conexões virtuais. Os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios da sua cidade. De acordo com **F. Tonucci**, os adultos adaptaram as cidades às suas necessidades — especialmente as dos seus carros (seus brinquedos preferidos). Com isso, excluíram os idosos, as pessoas com deficiência, os bebês e as crianças. As cidades estão perigosas, os bebês e as crianças cada vez mais ficam em casa em frente a telas. Vivem o paradoxo de serem “bombardeados” de informação pelas redes sociais, pelos games, pelo telefone celular, pela televisão, mas não têm autonomia para realizar movimentos e deslocamentos. Para o autor, é preciso escutar a **“imaginação criadora” das crianças** e, com a ajuda delas, salvar as nossas cidades. A seguir, vamos acompanhar parte de um longo projeto que escudou as crianças e ampliou os territórios da escola, ocupando os espaços possíveis para a brincadeira no território e na cidade, como sugere F. Tonucci.

Indique EI - 9.3.2

A Unidade Educacional promove o acesso dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis aos espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade, como praças, clubes, feiras livres, teatros, parques, cinemas, casas de cultura, bibliotecas e museus?

Cena 1

Conseguimos junto às crianças e suas famílias/responsáveis tornar a viela atrás da escola — uma passagem escura, com entulhos e, por isso, perigosa — um lugar revitalizado. É claro que nenhum trabalho de qualidade social se faz sem constantes acompanhamentos; não é apenas uma ação que, depois de realizada, possa ser esquecida. É por isso que o projeto teve continuidade com as brincadeiras que podem acontecer além da escola; nesse sentido, visitamos com as crianças os espaços comerciais do bairro, suas casas e, por fim, uma praça pública, que é um ótimo lugar para brincar.

As crianças vão até lá fazendo muitas observações que nós, enquanto adultos, por vezes não percebemos nem paramos para notar. Elas comentam o quanto as pinturas das casas são interessantes e revelam sobre as pessoas que ali moram, as próprias construções, a quantidade de lixo nas ruas, etc. O passeio deixa de ser somente um momento de lazer e diversão com os colegas: torna-se também um momento de estudo do meio, uma oportunidade de aprendizagem.

Percebemos que era preciso cuidar da praça — esse importante espaço de brincadeira — e torná-la nossa. Iniciou-se então o processo de revitalização da praça. Preparamos com as crianças um evento para limpeza, de forma que as famílias/responsáveis compreendessem que ali é um espaço possível de vivência e experiências do brincar. Tivemos, por fim, a reinauguração da praça e seguimos todas as semanas indo até lá, levando materiais de largo alcance, como papelão, e brinquedos tradicionais, como corda, pipa, bolinha de gude, etc. Lá as crianças e os adultos resgatam e vivem as suas infâncias, aprendem uns com os outros e ressignificam o que é viver na periferia, quais as possibilidades do território e o que podemos fazer ou a quem devemos cobrar para que ele se torne nosso.

Esse projeto foi desenvolvido por uma escola ao longo de três anos e indica o quanto o tempo cronológico não é o tempo da experiência. A brincadeira é um elemento presente na infância, que permanece e continuamente vai sendo reinventado na convivência e nas interações com as pessoas e os territórios. Nesse projeto, podemos observar os três protagonistas de uma escola da infância em ação: as crianças, as famílias/responsáveis e as(os) profissionais. Apropriar-se da cidade, como sugere F. Tonucci, é um ato criativo que pode alterar a vida das crianças e dos adultos.

Apropriar-se dos territórios potencializando-os como espaço de brincar e de convivência com as crianças ajuda a desenvolver a noção de pertencimento e de que “o público é de todos”. Nessa cena, além de revitalizar a praça, a professora ampliou as possibilidades do brincar, que é um dos elementos principais do vínculo humano, expandindo o repertório das crianças com brinquedos e materiais de largo alcance (ORTIZ; CARVALHO, 2012), em um movimento junto com as famílias/responsáveis. Brincar é um direito dos bebês e crianças, seja dentro e fora da UE.

Brincadeiras tradicionais como pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua, rodas cantadas também devem ser apresentadas nas UEs para que as crianças ampliem seu repertório ao brincar com seus pares quando estiverem nos diferentes espaços dos territórios, independentemente de terem às mãos algum tipo de material ou brinquedo.

É possível pensar em desdobramentos deste projeto por meio da escuta atenta às crianças e suas elaborações de hipóteses durante o estudo do meio. Quais foram as indagações e comentários? Sobre o que elas demonstraram interesse durante o passeio? Em que aspectos as crianças se identificaram?

Se os territórios oferecem traços identitários para as crianças, elas e as suas famílias/responsáveis também podem, em sua ação social e coletiva (como na



PARA SABER MAIS...

SARMENTO, J. Infância e cidade: restrições e possibilidades

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>

TONUCCI, Francesco. A criança como paradigma de uma cidade para todos. Entrevista.

<https://cidadeseeducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>

ARAÚJO, V. C. et al- Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30542>



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

experiência da praça), ofertar traços de identidade para a comunidade. A escola como agente de desenvolvimento social comprometida com os bebês e as crianças pode interceder nos territórios a partir do diálogo com outras instituições e secretarias para benefício da infância.

Nem sempre os territórios são acolhedores com os bebês e as crianças; portanto, articular mudanças nos territórios com as famílias/responsáveis para construir espaços mais gentis e de brincadeira para as crianças no território é também função da escola. Nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), por exemplo, é possível atender às necessidades dos bebês e das crianças por meio do desenvolvimento de projetos culturais, esportivos e de lazer. Nas escolas que não possuem essa situação tão favorável, é fundamental ofertar outras oportunidades na comunidade do entorno. Apropriar-se da cidade, assumindo-a como sendo seu território contribui para reafirmar o sentido de pertencimento da construção da identidade. As UEs fazem parte de um **território material e simbólico**, de uma cultura ou de múltiplas culturas. Cabe à escola, por um lado, propiciar práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento para relações com a cultura local, com o modo de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais, artísticas e nacionalidades diversas e, por outro lado, analisar o território para que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) também tenham a identidade dos territórios. Dessa forma, os bebês e as crianças que estão chegando podem ser inseridos indiretamente de forma que sejam apresentados em seus pertencimentos sociais, culturais, valorizados em suas diferenças.

A educação como um processo social se efetiva a partir das relações estabelecidas em um território, sejam elas educativas formais ou informais. Os bebês e as crianças nascem em um território e nele produzem, reproduzem ou inventam modos de viver. Cada território propicia uma experiência de infância para as crianças, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço.

[...] desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança, só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade. (SÃO PAULO, 2015a, p. 9)

Esse é um dos muitos motivos pelos quais as UEs não apenas precisam conhecer temas relativos às infâncias, mas perceber cada grupo de bebês e crianças em seus contextos e na sua singularidade, para compreender os seus modos de viver, aprender, conviver, brincar, divertir-se. Nos territórios, os bebês e as

crianças convivem com outras de diferentes idades, gêneros, interesses, desejos. Nos territórios, as crianças brincam com crianças da sua idade, mas também com as maiores e menores. A idade não é uma variável importante para a realização de **jogos e brincadeiras**; o que interessa é o desejo e a sintonia que configuram os territórios de brincadeira das crianças.

Precisamos escutar as vozes dos bebês e das crianças nos diferentes territórios, pois elas não são iguais. Milton Santos (1998) afirma que a nossa função é “fazer falar” os territórios. Os territórios precisam ter voz, pois é ela que reorganiza o todo, que possibilita integrar os diversos grupos sociais e constituir o laço social de solidariedade e confiança. Um território pode ser marcado por relações sociais de produção, de reprodução ou de resistência, dependendo do uso que os atores sociais fazem dele. As UEs fazem parte de um território material e simbólico, de uma cultura ou de múltiplas.

A proposição de práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento deve se relacionar com a cultura local, com os modos de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais e artísticas. É nas relações com os territórios que os bebês e as crianças constituem as suas identidades pessoais e sociais. A seguir, trazemos uma cena na qual uma EMEI apresenta uma experiência vivida com as suas 35 crianças de um grupo ao expandir a ação pedagógica para além dos muros da Unidade.

Cena 2

Iniciamos com a ida à feira e ao mercado que ficam localizados na rua acima da UE. Levamos as crianças com a proposta de comprar uma fruta da época e fazer um suco. No caminho, eles perceberam, junto com as professoras, ATEs e Agentes Escolares, os cuidados para atravessar a rua na faixa de pedestre e para não encostar no portão devido aos animais, e observaram as lojas existentes no bairro.

Quando foram atravessar a última rua até o mercado, perceberam que não tinha faixa de pedestre (isso nos trouxe a ideia de a turma solicitar à subprefeitura uma faixa de pedestre, e que as próprias crianças levassem o memorando). Na feira, observaram frutas, legumes, verduras e compraram couve e maracujá. Levantaram hipóteses: “qual a diferença do tomate e do caqui?” “São parecidos!” Já no mercado, ao comprar o açúcar, uma das crianças ficou responsável por pagar, e a funcionária do caixa informou que “tem troco”. Em seguida, a criança perguntou “o que é troco”, e a funcionária disse que “sobrou dinheiro”.

Na sequência, a criança disse, com um sorriso: “nós vamos à feira que dá para comprar mais frutas”. Ao retornarem, fizeram suco de maracujá com couve e todos experimentaram. Alguns levaram a ideia para casa e pediram às mães para fazerem o suco; na mesma semana, alguns familiares já comentaram a alegria das crianças.



PARA SABER MAIS...

Programa Território do Brincar

<http://territoriodobrincar.com.br/>



Meta 2.1 Acabar com a fome e garantir acesso, particularmente a pobres, vulneráveis e crianças, a alimentos seguros, suficientes e saudáveis.

Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

Meta 12.8 Garantir que as pessoas tenham informação e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza.

Na cena percebemos muitos elementos do planejamento intencional das(os) educadoras(es) da UE e, ao mesmo tempo, a possibilidade de estarem abertas(os) ao imprevisto, que em hipótese nenhuma significa um apagamento de suas **intencionalidades**. Acompanhemos algumas situações intencionais narradas: a escolha da ida à feira livre e ao mercado, a fruta e a verdura que seriam compradas e o trajeto a ser percorrido. Essas intenções poderiam ser divididas em estratégias didáticas, a ponto de permitirem novos desdobramentos na UE, como realizar o mapa do percurso realizado, registrar por desenhos, imagens fotográficas e/ou em um texto a experiência (a professora como escriba), continuar a análise indicando a realização da receita, que permitirá novos desdobramentos. É importante frisar que é no diálogo entre o que as crianças estão sinalizando e o que as(os) educadoras(es) têm como intenção que se materializam as proposições a serem realizadas. Contudo, não podemos minimizar e nem categorizar como mais ou menos importante que o viés didático a intenção de contribuir com a visibilização das crianças no bairro. Isso é muito central, afinal, sabemos que quando saímos com os bebês e crianças pelas ruas, causamos frisson no entorno da UE, o que nos sinaliza o quanto estão invisibilizadas em nossa cidade.

A abertura ao imprevisto se apresenta na cena em dois momentos, na percepção da ausência da faixa de pedestre, o que permitiu desdobramentos significativos de mobilização de diversos conhecimentos; e no diálogo entre a caixa do supermercado e a criança sobre o troco. As possibilidades de ampliação didáticas aparecem também nesses imprevistos, desde a escrita de um memorando à subprefeitura, a confecção de um cartaz chamando a atenção para ausência da faixa de pedestre, manipulação de notas e moedas do nosso dinheiro, entre outras tantas. O ponto central é ter clareza de que essas proposições não estão descoladas do contexto, e os instrumentos culturais (neste caso, o memorando e a moeda) não são apartados de suas funções sociais. Só há justificativa em mediar instrumentos culturais às crianças se estes estiverem concretamente significados.

CEI Conjunto
José Bonifácio
DRE Itaquera



Foto: Acervo da Unidade Escolar

Cabe à UE constituir a sua voz e a sua autoria na relação com os territórios, apoiar a propagação das inúmeras vozes infantis que ainda não são escutadas, promover a visibilidade das infâncias paulistanas e compartilhar o cuidado da cidade, ao fazê-la escutar os seus próprios territórios.

As(os) educadoras(es) precisam conhecer a comunidade na qual a UE se situa. Participar de vivências e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria cumplicidade e inclusão social. As escolas públicas, especialmente aquelas situadas em territórios de vulnerabilidade e pobreza, têm um compromisso muito grande com os bebês e as crianças de valorizar seus territórios do entorno, sua família/responsáveis e suas vidas constantemente desqualificadas pela mídia, pela política, pela sociedade.

Promover festas com significados para e com os bebês e as crianças, sem natureza religiosa ou comercial, respeitar os territórios onde os bebês e as crianças vivem, conhecer a localidade onde a escola se situa, ter maior relação com as famílias/responsáveis para criar vínculos pode ser o início de uma educação que escuta bebês e crianças em sua integralidade e condições sociais, respeita-os e os trata com justiça e equidade. Respeitar as diferentes composições familiares, as culturas populares, as tradições locais, jogos e brincadeiras, as manifestações culturais como patrimônio imaterial e propor brincadeiras com bebês e crianças com os materiais que tem à disposição é criar caminhos para uma vida participativa, cidadã e digna. Oferecer dignidade para a vida dos bebês e crianças no marco de uma alternativa àquela proposta pelo consumo é função da escola ao apresentar a cultura como um bem comum que não pode ser comprado, mas alcançado nas relações sociais, desde a apreciação dos materiais naturais como na atenção com os demais presentes nas brincadeiras mais simples.

Indique EI - 9.3.1

A Unidade Educacional conhece e reconhece as ações culturais que ocorrem no seu território e com elas se relaciona, participa, divulga e as incorpora nos planejamentos e nas atividades?

1.2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

A construção de currículos no cotidiano das Unidades de EI exige a compreensão de alguns princípios teóricos específicos. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) apresenta concepções que orientam os conceitos de bebês, crianças, infâncias, brincadeiras, linguagens, integralidade, cuidar e educar, protagonismo e autoria, diferença, igualdade, cultura, documentação



PARA SABER MAIS...

GIRARDELLO, G. - Imaginação: arte e ciência na infância

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt



Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

Meta 17.18 Reforçar o apoio à capacitação para os países em desenvolvimento para aumentar significativamente a disponibilidade de dados.

pedagógica, espaços, tempos e materiais. No processo de aprofundamento, continuidade e atualização para a implementação curricular e desenvolvimento dessa proposição curricular, dois caminhos foram trilhados. Por um lado, a Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolveu alguns princípios para o Currículo da Cidade que podem sugerir reflexões nesse momento de aproximação com as práticas educativas. Por outro, as UEs vêm realizando experimentações que foram constituindo um repertório de práticas refletidas e disponibilizam para o coletivo essas vivências. Neste tópico, serão retomados os conceitos de equidade, inclusão e integralidade tendo em vista a especificidade da Educação Infantil.

1.2.1 A Educação para a Equidade

Durante muito tempo, o acesso ao conhecimento foi ofertado para uma parcela muito pequena da sociedade. A educação como direito defende o pressuposto de que igualdade de oportunidades entre as pessoas é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática e que ela, por ser um dever do Estado, pode ser partilhada por todos. A escola pública é a possibilidade de não apenas oferecer para todos igual oportunidade de ingresso, independentemente de suas origens, diferenças e diversidades, mas garantir que todos possam ter o seu lugar como sujeito, cidadão e aprendente igualmente assegurado. A hipótese de que todos os que estão presentes na UE podem aprender é fundamental para que ela possa cumprir com a promessa da igualdade.

Porém, para além da igualdade de oportunidades, é preciso que os sistemas educacionais, com justiça, trabalhem também com o conceito de equidade.

Indique EI - 4.1.9

As (os) educadoras (es) têm consciência da importância de serem referência de equidade, justiça e respeito quando interagem com os bebês e crianças e com outros adultos?

https://www.flickr.com/photos/alex_gubbels_peng_pmp/27306793792/in/photolist-HB1srw-8Nscsi-26Y2SWC-243Z6gF-8Z3rWJ-Tu3ag7-8VDlym-8kVci9-8kS1xB-VrKZLp-QEWWU-26oeb37-48Uq82-28hfsAd-4eYRyJ-9MAVP6-EDjrvK-p9CGCp-GRqVN-ZXZzes-7R9MwK-T6Hm6-dEDDLU-21HR1mA-XfegP8-WHHzbH-Y2GrRW-PyjHbw-8yIDfz-2cgh2ud-27u3XaX-4zwSV3-28NvRB5-7R9Nbg-73hrEA-55AaXT-8FCKR9-24JpaLs-dEDDPW-XfgTv-p-Y2E8qS-28iSBan-7Rd56d-My5JGb-8y1xxa-22Xie2k-My5K1h-28AuhL9-b561Ee-28iSBF2



Na ilustração, vemos duas cenas. A primeira mostra três meninos atrás de uma cerca de madeira tentando assistir a um jogo. Os meninos têm tamanhos diferentes. Todos eles sobem em um caixote de madeira para olhar sobre a cerca. Como possuem caixas de tamanho igual, à primeira vista, poderia significar que todos foram tratados com igualdade. No entanto, independentemente de subir ou não na caixa, o menino maior consegue ver muito bem o jogo, pois a cerca nunca foi um empecilho para ele, o menino médio, ao subir na caixa, passar a ver o jogo também, e o menino pequeno, mesmo em cima da caixa, não consegue olhar por cima da cerca.

Na segunda cena, o menino maior não tem caixa, pois não necessita dela para assistir ao jogo, o menino de tamanho médio permanece em pé sobre uma caixa, que é suficiente para que veja o jogo. Já o menino menor sobe em duas caixas para finalmente ver sobre a cerca.

Assim, todos passam a conseguir enxergar. Agora não se tem apenas a igualdade, mas a equidade, isto é, a justiça sendo exercida de modo a garantir o direito de todos a assistirem ao jogo, ainda que um sem caixa e outro com duas caixas.

O enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis. É uma estratégia para atingir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade. O enfoque da equidade procura reduzir as brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir um desenvolvimento integral. Milhões de pessoas têm seus direitos negados por questões socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por terem nascido em um território específico.

Considerando a educação como um bem público e dever do Estado, deve ser direito assegurado e compartilhado por todos. Devemos nos atentar a uma prática pedagógica de qualidade, garantindo a igualdade na diversidade e respeitando o direito de aprendizagem na individualidade.

Um sistema de educação e formação é equitativo quando seus resultados são independentes das condições socioeconômicas e de outros fatores que levam a desvantagens educativas, e quando a sua frequência responde a necessidades individuais de aprendizagem. Dentro desse contexto, o conceito de equidade, voltado para políticas públicas de educação, tem sido de fundamental importância no sistema de avaliação comparativa internacional de países participantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada país participante tem uma coordenação nacional. No Brasil, a responsabilidade desse sistema está a cargo do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

No Brasil, em relação à equidade na Educação Infantil, também temos alguns sucessos e insucessos. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 18 de maio de 2018, revelaram que 33,9% de crianças de 0 a 3 anos, dos 20% das famílias de renda familiar mais baixa do país estavam fora



Meta 10.4 Adotar políticas fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar maior igualdade.

da escola por falta de vagas nas creches. Por outro lado, entre os 20% das famílias de renda mais elevada, somente 6,9% encontravam-se na mesma situação. Todavia, há de se considerar outras variáveis, como a preferência de muitos pais em deixar crianças muito pequenas com familiares, em vez de matriculá-las em creches. Contudo, 91,7% de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, segundo a PNAD de 2017, estavam matriculadas na pré-escola, muito embora haja variações regionais. As regiões Centro-Oeste e Norte apresentavam índices de 86,9% e 85% de crianças matriculadas na pré-escola, nas mesmas faixas etárias. Segundo **Rosemberg** (2014), a creche é uma das etapas com menor oferta e maior desigualdade na Educação brasileira. A injustiça e a desigualdade não podem iniciar na Primeira Infância; ao contrário, é nesse momento da vida das crianças que precisam ser feitos os maiores investimentos.

Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o Brasil precisa garantir que, até 2024, 50% de crianças da faixa etária de 0 a 3 estejam na escola — e mesmo quando alcançarmos essa meta, ainda exibiremos desigualdades imensas em relação a outros países. Já na faixa etária de 6 a 10 anos, em termos de Brasil, estamos perto da universalização: em torno de 95%. Ao pensarmos na **realidade paulistana**, em 2018, exibimos a universalização no atendimento das crianças de 6 a 10 anos, e atendemos 53% da demanda manifesta por matrícula de bebê e crianças de 0 a 3 anos.

1.2.2 A Educação Inclusiva

A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial. Uma sociedade desigual produz exclusões. Nesse sentido, a UE como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros.

Nas UEs, as desigualdades, as diferenças e as diversidades estão presentes, mas muitas vezes são invisibilizadas. Os modos como elas se manifestam são complexos, devido à especificidade dessa etapa educacional: a idade das crianças, os territórios onde as escolas estão inseridas, a pluralidade das famílias, a ausência de formação específica das(os) professoras(es) e demais profissionais nessas temáticas, as práticas educativas homogeneizadoras e os Projetos Políticos Pedagógicos que muitas vezes desconhecem a profunda relação entre as aprendizagens e as condições de vida concretas dos bebês e das crianças.

As UEs comprometidas com a educação no sentido da igualdade e da equidade vivem o desafio de enfrentar essa situação procurando modos de abordar e construir respostas. Durante muitos anos, a abordagem mais usual aos temas relativos à diferença e à diversidade foi a de não reconhecer os processos de exclusão social. Assim, as pessoas que viviam essas situações acreditavam que

isso deveria ser um “problema” pessoal. O modo mais violento de fazer a invisibilização das desigualdades, diversidades e diferenças é pela segregação, isto é, retirar do espaço público aqueles que apresentam características diferenciadas e que não são desejadas pelos grupos majoritários. As deficiências físicas, intelectuais, mentais, sensoriais foram tratadas muitas vezes com segregação na educação. O primeiro passo — mas não suficiente — para superar a exclusão educacional é reconhecer que existem grupos e populações que foram (e ainda são) desconsiderados como sujeitos de direitos.

As desigualdades não podem ser consideradas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças. Porém, frente às diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. Essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmo, sobre os seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais, os seus próprios preconceitos. A UE pode propiciar, em momentos de formação e de escrita de PPP, alguns estudos temáticos sobre as populações excluídas e reafirmar o compromisso das instituições e dos servidores públicos com a construção de uma escola de qualidade que se quer para todos.

Nesse sentido, a escola inclusiva implica na reconstrução de conceitos e práticas e no reconhecimento da diferença como uma riqueza humana que poderá nos levar a novos rumos educacionais e pedagógicos, com propostas mais situadas nas necessidades de todos.

A existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade. Possibilitam-se assim novas formas de impulsionar, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento de todos os bebês e crianças presentes no espaço da Educação Infantil, sem distinção — o que é um dos pilares do Currículo da Cidade.

O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas. Se uma UE consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente conseguirá atender às necessidades de todos os bebês e crianças.

Indique EI - 8.4.7

A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, família e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças?



PARA SABER MAIS...

ROSEMBERG, F - Criança pequena e desigualdade social no Brasil

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRINAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>

ROSEMBERG, F - Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf>

PMSB - Dados abertos

http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/group/educacao



META 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

1.2.3 A Educação Integral

A Educação Integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, a **Educação Integral** considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades. O termo “materialidade” procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. A UE — e não somente ela, mas também os espaços do entorno escolar, a comunidade e a cidade, isto é, os Territórios Educativos — é compreendida como espaço primoroso de apoio e efetivação da formação integral. Pensar a Educação Integral é estar comprometido com algumas variáveis:

- **Integralidade e inteireza dos sujeitos:** compreender os sujeitos como seres humanos, seres integrais, desde o nascimento, significa romper com concepções que não valorizam a complexidade desses sujeitos, que constituem em suas relações sociais diferentes dimensões corpóreas e de linguagens, ou seja, que se expressam em múltiplas linguagens. A inteireza que bebês e crianças possuem é tensionada nas experiências de vida que fazem as separações do corpo e da mente, do brincar e do aprender. É necessário assegurar uma educação que valorize a multidimensionalidade humana e contribua para manter a integralidade dos sujeitos, valorizando sentimentos, pensamentos, palavras, ações em suas relações e conexões entre esses sujeitos e o meio.
- **Articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos:** a articulação dos saberes é outra característica de uma educação integral. Ao aderir a um projeto de educação integral, é preciso comprometer-se com uma formação humana completa. Nesse projeto de formação, estarão envolvidas as vivências das diferentes práticas sociais, como conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar e outras que configuram o que é ser humano. Também estarão presentes todas as linguagens culturais possíveis e serão acolhidas as múltiplas linguagens

expressivas dos bebês e crianças. Os conhecimentos técnicos, científicos, sociais serão ofertados no sentido de aprimorar e construir modos de pensar que não são cotidianos, mas que produzem efeitos nas formas de interpretar e agir no mundo.

- **Práticas pedagógicas integradoras:** a característica das práticas educativas no sentido da integralidade é manter a coerência entre o dito e o feito, a teoria e a prática. Nesse sentido, uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento. Na Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 2010a), temos as práticas pedagógicas permeadas pelo cuidar e o educar, numa perspectiva de uma educação ética, estética e política.
- **Currículo Integrador:** pensar um currículo que integre os bebês e as crianças numa UE comprometida pela integralidade exige estudo e compreensão da vida das crianças, das suas condições de existência, dos territórios que habitam e dos desafios para oferecer uma infância plena na escola. As práticas educativas precisam ser integradas. Desse modo, os princípios das pedagogias participativas e o trabalho pedagógico com projetos propiciam um currículo vivo, que se estabelece a partir de linhas definidas por concepção de infância, aprendizagem e conhecimentos e se consolida no dia a dia educacional, nas relações de afeto e de aprendizagem.

Para concretizar estes apontamentos, a defesa é que as aprendizagens aconteçam por meio da participação conjunta dos bebês e das crianças, alicerçada na diversificação metodológica de acesso ao conhecimento, no qual a escolha e o estudo da pedagogia orientadora influem e revelam o modo como a infância é vista pelo adulto, atuando no planejamento, na proposta e na avaliação do processo educativo. A escolha pela pedagogia participativa exige, portanto, a desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia. **Esses aspectos são fundamentais para a proposição e concepção de projetos como metodologia de investigação da realidade e de aprendizagem.** Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a),

Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015a, p. 13)



PARA SABER MAIS...

NUNES, C. - Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos

<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203>



META 9.1 Desenvolver infraestrutura de qualidade, confiável, sustentável e resiliente para apoiar o desenvolvimento econômico e o bem-estar humano.

AÇÃO 4C Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

AÇÃO 9C Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e à internet nos países menos desenvolvidos.

- **Oferta educativa em tempo integral:** a educação em tempo integral nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo tem como premissa que o tempo a mais na escola só tem significado se propiciar experiências significativas, contribuindo para as aprendizagens das crianças. A Educação Infantil no Brasil tem uma longa história de atendimento em turno integral para bebês e crianças. Essa experiência começa a ser cada vez mais estudada, para que a qualidade do atendimento assegure aos bebês e crianças bem-estar e enriquecimento de experiências de vida.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), as EMEIs que fazem parte do Programa São Paulo Integral têm como condição de adesão o atendimento à demanda. Cumprida essa condição, têm a possibilidade de ampliação de experiências pedagógicas inspiradas nos Territórios do Saber, por meio de estudos e práticas que visibilizem a concepção das infâncias, utilizando a pedagogia de projetos como concretização do processo investigativo da realidade. Os Territórios do Saber articulam-se e ganham vida nas experiências pedagógicas elencadas na Instrução Normativa SME, nº 13 de 11/09/2018, que reorienta o “Programa São Paulo Integral” nas Unidades Educacionais da RME-SP. Além disso, apresentam muitas possibilidades de abordagens, assegurando as questões da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal.



CEI Mary Buarque
DRE Penha

Foto: Arquivo da Unidade Escolar

1.3 UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO: MATRIZ DOS SABERES

O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, das(os) supervisoras(es) escolares, das(os) diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) das Unidades Educacionais e das(os) professoras(es) da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. **Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108)**, orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.
 - **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;
 - **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;

- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.
2. **Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI** e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.
 3. **Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos**, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.
 4. **Valores fundamentais da contemporaneidade** baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.
 5. **Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade**, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direitos sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

A Matriz de Saberes fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016), que institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a elaboração da Matriz de Saberes, considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. A Matriz de Saberes norteia a organização do trabalho nas Unidades Educacionais e está disponível no Currículo da Cidade – Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017).

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil, da Educação Especial com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando dessa maneira as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:

MATRIZ DE SABERES

Secretaria Municipal
de Educação - SP



Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações, seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.



Meta 10.3 Eliminar leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas.

Meta 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

Meta 10.7 Facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A Matriz de Saberes foi referência para a construção dos Currículos da Cidade da Educação Básica, reforçando os princípios norteadores — Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva — que embasam as Diretrizes da SME, e articulando-se com os compromissos assumidos nas Orientações Curriculares da Educação Infantil Paulistana.

1.4 COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os compromissos assumidos com a equidade, com a inclusão e com a integralidade dos sujeitos exigem que a SME indique políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. Estar atento e comprometido com esses sujeitos e os grupos sociais é atitude fundamental, que deve ser complementada com a elaboração e implementação de práticas pedagógicas nas UEs, visando romper com as discriminações, os racismos, os preconceitos e propiciar para todos variados modos de convivência.

1.4.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais

A educação para as relações étnico-raciais da SME é parte integrante das Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada, por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial. Esse núcleo é constituído de três áreas de trabalho: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; e c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Essas três áreas objetivam o desenvolvimento e a aplicação contínua e permanente das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16. Além das legislações educacionais citadas, um importante documento oficial é o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010d).

Os marcos legais referenciados resultam da trajetória histórica de lutas e mobilizações sociais que, ao longo de décadas, buscou a representação de identidades sócio-raciais, historicamente marginalizadas. Marcos legais podem ser utilizados como ferramentas conceituais e teóricas que ajudam na desconstrução de percepções falsas sobre o outro e ajudam na construção de uma cultura de igualdade, evitando assim a folclorização das histórias e culturas. Esse movimento culminou na alteração do Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação (1996), a qual, em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo alterada novamente em 2008 para incluir a mesma obrigatoriedade em relação à História e Cultura



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

Indígena. Esse grupo de legislações procura garantir aos cidadãos brasileiros em geral o acesso à Educação Básica, devidamente assistidos por profissionais qualificados e capacitados para:

[...] identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (BRASIL, 2013, p.11)

Quando consideramos a EI, com que olhar pensamos e refletimos as histórias dos bebês e das crianças em geral, e as histórias de crianças negras, indígenas ou imigrantes em particular? É preciso atentar para a formação identitária na EI, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos de idade. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativadas ou positivadas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos. O reconhecimento e a atenção a essa questão identitária — ligada à variável raça e etnia — levou uma UE a uma importante decisão na organização de um projeto pedagógico.

Cena 3

Será que tem bailarina negra? E bailarinos negros? Por que não vemos muitos negros dançando balé? A partir desses questionamentos, o grupo se propôs a pesquisar sobre o assunto. A professora buscou então desconstruir alguns estereótipos, por exemplo, que não existem bailarinas negras, que apenas meninas podem dançar balé, entre outros. Foi a partir desse contexto que realizamos com as crianças um conjunto de vivências: "Do balé à capoeira: espaços de todos". Conforme o interesse ia aumentando e novos questionamentos surgiam, fomos propondo novas experiências. Foi assim que tiveram contato com várias personalidades negras que se destacaram no balé ou na capoeira. Conheceram a história de Mercedes Baptista, considerada a maior precursora do balé e dança afro-brasileira, e também mestre Bimba e mestre Pastinha, grandes capoeiristas brasileiros. As imagens dessas personalidades e outras foram alimentando o repertório visual das crianças, que passaram a utilizá-las nos seus desenhos, nas brincadeiras e nos desafios corporais. Com essas vivências, também foi possível o contato com a música clássica, a música da capoeira, os instrumentos musicais utilizados em cada uma das danças e muitas outras descobertas.

Reflexões Pedagógicas

- Será que tem bailarina negra? E bailarinos negros? Por que não vemos muitos bailarinos negros?
- O que os bailarinos fazem? Onde eles trabalham? Quem pode ser bailarina(o)? Crianças, jovens, adultos, idosos, deficientes? Homens e mulheres?
- Bailarinos de companhias de balé clássico? De onde será que o balé clássico vem? Ex. Balé Bolshoi de Joinville, ligado ao balé clássico russo que seleciona bailarinos de todo o Brasil.
- Bailarinos de companhias de balé moderno? Ex. Grupo Corpo, Deborah Colker, Balé da Cidade de São Paulo, etc.
- Quais são os tipos de danças que envolvem grupos de pessoas para além do balé? Danças indígenas, danças típicas de tribos africanas, danças afro-brasileiras, escolas de samba, shows de música pop, brasileira, etc.
- A escola de samba tem bailarinos? O samba é uma dança de grupo ou de pares? De onde ele vem?
- Quais são os tipos de dança que são geralmente feitas em pares? Tango, valsa, capoeira, dança livre, forró, funk, quem acompanha os diferentes tipos de música etc.
- Qual é a diferença entre bailarinos e dançarinos?

As hipóteses das crianças podem nos guiar de várias formas, e os adultos podem selecionar informações que vão para além do tema racismo, explorando a origem das danças, as contribuições das várias etnias e raças para as danças na atualidade e a evolução étnica e racial no Brasil, os tipos de música e as danças que as acompanham, os tipos de bailarinos e dançarinos, as coreografias e seus figurinos, a comparação entre os movimentos, os tipos de companhias e escolas de dança em nosso contexto, etc.

Espera-se que as crianças aprendam sobre o tema em si, sobre suas implicações para a sociedade e oportunidades de expressão corporal, musical e cultural. Dessa maneira, a organização da informação e o debate sobre cada tema surgido das várias perguntas sugeridas podem ampliar consideravelmente o vocabulário das crianças, suas formas de expressão e registro de suas escolhas e preferências, a possibilidade de criar movimentos observados nos diversos tipos de danças estudados, os diferentes ritmos e compassos (que podem trazer boas reflexões matemáticas), tipos de músicas e expressões (que trazem boas comparações), argumentações sobre raça e etnia, desenvolvendo raciocínio e opiniões sobre a aceitação das diferenças (expressão de lógicas sobre o tema) e, possivelmente, a busca de novos temas oriundos dessa exploração, que ampliem a capacidade de refletir e dar opiniões.

Dança e corpo, consciência corporal e expressão artística também seriam parte deste projeto.

Dada a riqueza do tema (danças, diferentes raças e etnias, gênero, músicas, expressão artística), seria muito importante o registro das informações trazidas da internet, de revistas, de livros, de folhetos, de casa, expostos em murais e em quadros que comparam os diferentes tipos de dança/música feitos em conjunto com as crianças, registros das falas e contribuições infantis, ilustrações que refletem o seu conhecimento, suas criações e produções.

Perguntas para as(os) educadoras(es) e professoras(es):

Como este tema contribuiu para a aprendizagem das crianças? Quais tipos de aprendizagens ocorreram? Como o tema influenciou nas brincadeiras? Sobre o que conversam durante as brincadeiras? Como este tema contribuiu para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças?



PARA SABER MAIS...

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

O reconhecimento positivo das culturas negras e a possibilidade da escuta respeitosa de todos permite vivenciar a interculturalidade necessária à formação da cidadania e da vida em comum, hoje e no futuro. A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate da riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana.

Como vimos anteriormente, a escola não é um espaço neutro. Ela pode operar em direção ao aprofundamento da discriminação, mantendo desvantagens e perpetuando preconceitos, ou impedir atitudes racistas, propondo estudos, discussões e práticas relativas a essa temática. Um modo muito efetivo de enfrentar esse desafio na Educação Infantil é ofertar às crianças representações gráficas, literárias, científicas e artísticas que contemplem essa diversidade, para que encontrem nos textos lidos personagens que protagonizem diferentes histórias. Dessa forma, bebês e crianças se reconhecem em suas identidades e podem compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades. A escola é espaço de formação e de construção das identidades sociais dos bebês e das crianças, que se compromete com a transformação social.

Indique EI - 5.4.3

Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?

Em detrimento da conjuntura recente, salientamos a necessidade de chamar a atenção dos educadores para a urgência de se desenvolver uma educação antirracista no cotidiano escolar, para evitar que as injúrias psicológicas e emocionais do racismo continuem a vitimar bebês, crianças e jovens oriundos de todos os grupos étnico-raciais e segmentos sociais. Se, por um lado, o racismo implícito está atrelado à subjetividade manifesta nas relações interpessoais cotidianas, o lado objetivo ou explícito do racismo está relacionado às bases estruturais de vivências que privam milhões de crianças negras, indígenas e imigrantes, entre outros, do acesso a saneamento básico, saúde e moradia digna.

Com relação aos povos indígenas, assistimos nos últimos anos à expansão da escolarização desses grupos. Seja nas aldeias mais distantes, seja naquelas situadas nas bordas das cidades, as crianças indígenas — e dos povos minoritários de todo o mundo — cada vez mais frequentam escolas. O importante tem sido a defesa de que a educação escolar das populações indígenas brasileiras precisa ser

feita a partir dos territórios onde está situada a aldeia, sua história, sua cultura, suas formas de organização social, de alimentação e religião.

Até a década de 1980, o grande objetivo da educação indígena era a realização de uma escolarização com “um modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista tradicional da escola colonialista” (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011). Desde essa década, com a Constituição Federal, e na década seguinte, com a LDB (BRASIL, 1996), fica definida a especificidade da educação indígena.

As DCNEI (BRASIL, 2010a) indicam, no artigo oitavo, dois importantes aspectos relacionados à Educação Infantil com a Educação Indígena. Num primeiro momento, no parágrafo 1º, inciso VIII, o texto assume o compromisso de que todas as Unidades de EI possibilitem às crianças brasileiras apreciarem, reconhecerem, valorizarem e respeitarem, isto é, **apropriarem-se das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas**. Nesse sentido, apresentamos o relato de uma professora sobre o estudo do povo Munduruku.

Cena 4

Continuando nossas vivências sobre as culturas indígenas, conhecemos um pouco sobre o povo Munduruku, por meio de rodas de conversa e a leitura do livro “Kabá Darebu”, de Daniel Munduruku, que narra um pouco sobre a sua cultura, as brincadeiras, etc. Descobrimos, a partir de algumas vivências, que o povo Munduruku pinta usando urucum (tinta vermelha) e jenipapo (tinta preta). Quando trouxemos as sementes de urucum para a sala, as crianças ficaram encantadas. Como uma semente tão pequena conseguia “juntar” tanta cor? Elas não se cansavam de “testar” o poder riscante das sementes. Foi assim que pintamos em vários tipos de papéis, no chão, no corpo e na parede de azulejo. [...]

Nessa cena, podemos verificar a intencionalidade e o protagonismo da professora, que propõe o tema sobre as culturas indígenas, não de forma genérica, e sim escolhendo um povo em específico. Propõe leituras, traz as sementes e as organiza junto a outros materiais. As crianças, a partir daí, explorando estes materiais, expressando-se de diversas formas, pintando os papéis, o chão, o corpo, sem que haja um modelo a ser seguido, são estimuladas à investigação, à curiosidade e ao respeito e valorização da diferença.

Apesar da ausência na formação das(dos) professoras(es) para a discussão dessa temática e do pouco acesso às informações sobre os povos indígenas, podemos ver que atualmente as(os) professoras(es) já possuem mais conhecimento sobre esses povos e as suas culturas. Isso pode ter efeito na construção de uma relação respeitosa por esses modos de vida e na participação na luta contra a discriminação social dos povos originários do território brasileiro.



PARA SABER MAIS...

CEERT- Educação infantil e igualdade racial

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/>

FUNAI - Educação Escolar Indígena

<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>

MEC - O governo brasileiro e a educação escolar indígena

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>

BERGAMASCH, M.A. e SILVA, R.H.- Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas

<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113/72>



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 4.5 Eliminar as disparidades de gênero na educação, garantir formação profissional para os mais vulneráveis e acesso particularmente a crianças em situação de vulnerabilidade.

Meta 10.7 Facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010a) fica definida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de seus bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. As propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e racial e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida pela família/responsáveis e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

É nesse contexto de garantia de direitos que se inserem os **três Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs)**, vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs). Os CECIs são Unidades Educacionais da RME-SP que atendem à população guarani residente em duas Terras Indígenas: Jaraguá (aldeias Pyau, Ytu e Itakupe) e Tenondé Porã (aldeias Tenondé Porã, Krukutu, Guyrapaju, Kalipety, Kuarany Rexakã, Karumbe'y e Yyrexalã). Eles são vistos como espaços que contribuem para complementar e reforçar as práticas educacionais e culturais indígenas, nas quais há ações indicadas pela premissa de que as(os) educadoras(es) devem respeitar os conhecimentos que as próprias crianças possuem e seus modos específicos de aprender e interagir com o mundo.

As **brincadeiras indígenas**, vídeos sobre o dia a dia das crianças pequenas e visitas aos territórios indígenas podem ser elementos de apoio para construir saberes sobre as diferentes nações. Para discutir a vida dos povos indígenas, é preciso lidar com os paradoxos da temporalidade, da espacialidade, dos modos de vida. Aprender que não há um estereótipo, que são distintos os modos de viver, que há grupos originários indígenas em São Paulo e que eles também frequentam escolas da RME-SP aproxima e desmistifica algumas ideias vigentes no senso comum.

Em relação à Educação para as novas migrações, consideramos que a América é um continente formado pelos habitantes originários que aqui residiam, pelos migrantes vindos da Europa e da Ásia e pelos negros que chegaram escravizados do continente africano. Nas migrações da modernidade, o imigrante chegava ao novo país e pouco a pouco ia se constituindo como cidadão, juntamente com os demais recém-chegados. As escolas cumpriam importante função socializadora, especialmente pela ênfase na unicidade da língua. A história do Brasil evidencia essa marca, pois, apesar da imensa área geográfica, a língua portuguesa tornou-se um importante fator de homogeneização. As diferenças de origem, sociais, culturais, religiosas, linguísticas foram pouco toleradas, e o grupo hegemônico garantia a formação do Estado nacional pelo uso da coerção e da força sobre as populações.

Se até o início do século XX o fluxo migratório foi constituído pelos movimentos de colonização dos países europeus em direção à América, África, Oriente Médio e Ásia, hoje as migrações são caracterizadas por novos percursos, que cruzam o planeta em todas as direções. A diáspora, os refugiados, os novos

migrantes percorrem terras e mares em busca de territórios onde possam encontrar melhores condições de vida para si e para as suas famílias/responsáveis.

O Brasil, depois de um longo tempo sem movimentos migratórios, vem recebendo novos fluxos, com a presença, nos últimos 20 anos, de **bolivianos**, peruanos, venezuelanos, haitianos, senegaleses, congolese, sírios, entre outros. Apesar de uma formação multicultural, a resistência aos migrantes, refugiados e apátridas e a disputa por vagas no mercado de trabalho têm gerado eventos de preconceito, hostilidade e racismo. No ano de 2017, foi promulgada a nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), com o objetivo de acolher e sustentar esses novos grupos que passam a fazer parte da sociedade brasileira e das instituições educacionais do país. Nos princípios e diretrizes dessa lei, especificamente no artigo terceiro, fica claro, no parágrafo XVII, o direito “à proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”.

Zygmund Bauman, em seu último livro “Estranhos a nossa porta”, afirma que não há uma solução fácil para a questão das migrações, uma vez que ela deixou de ser circunstancial para se tornar estrutural, isto é, uma condição de um mundo globalizado que vive uma crise humanitária. Para ele, a superação desse conflito somente acontecerá quando as pessoas reconhecerem a interdependência entre os humanos (e também não humanos) no planeta, e constituírem novas formas de convivência e solidariedade. Segundo o autor, essa não é uma situação fácil nem para o refugiado ou migrante, nem para aqueles que o recebem. O eixo demarcador das relações entre os dois grupos pode ou deve ser o direito à hospitalidade e o direito a ser reconhecido como um sujeito de direitos pertencente a uma sociedade de iguais. É preciso retomar o caminho da ética e da solidariedade, desviando do medo.

A RME-SP exibe uma característica comum a outras grandes cidades globais: o aumento dos fluxos migratórios, que tem contribuído para internacionalizar as UEs. Desde 31 de março de 2018, 5.312 estudantes **imigrantes oriundos de 81 países** se faziam representar. Essas crianças estão matriculadas em todas as etapas da Educação Básica.

Os bebês e as crianças têm sido grandes vítimas dessa situação migratória e não podem ser tratados com desconsideração. As UEs que recebem essas crianças devem traçar planos de acolhimento para elas e as suas famílias/responsáveis, com apoio de instituições com outras experiências com migrações. Não há um modo único de lidar com essa situação, e os caminhos mais adequados serão revelados nos processos de cada grupo. Será necessário aprender a conviver com as diversidades culturais dos bebês, das crianças e suas famílias/responsáveis, e principalmente cuidar da homogeneização pela língua. Aprender uma língua estrangeira na situação de migrante ou refugiado não é o mesmo que aprender uma segunda língua por desejo de ampliar horizontes. A língua materna é acolhedora, oferece o sentimento de estar em casa, uma sensação na qual a música e as letras compõem um todo harmônico, ligado ao sentimento de existência de cada indivíduo. O bilinguismo não é apenas escrever, ler e falar em outro idioma,



PARA SABER MAIS...

SME SP - Avaliação Diagnóstica dos Impactos das Ações Educativas dos CEII/CECI

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/41838.pdf>

RANDO, B.S. - Jogos e brincadeiras indígenas

<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esportelazer/cedes/jogosCultura-sIndigenas.pdf>

PROJETO TECENDO SABERES - Pesquisa com crianças indígenas

<http://www.tecendosaberres.com/>
<https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/marie-ange-bordas-artista-visualouvir-as-criancas-escolha-ideologica-politica-21459639>

FAUSTINO, R.C. e MOTA, L.T. -

Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27968/17267>

SILVA, S.A - Bolivianos em São

Paulo: entre o sonho e a realidade. .
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200012

BAUMAN, Z. - O medo dos refugiados

<https://youtu.be/pfJHQnt7PLo>

BAENINGER, R. Rotatividade

migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil.
<http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a05>



Meta 5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres.

Ação 5.C Fortalecer políticas e legislação para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas.

mas a capacidade de aprender a viver em duas línguas e de dois modos diferentes (VANDENBROECK, 2010, p. 147)

As UEs precisam propiciar espaço para a escuta dos gestos, olhares e das palavras de cada bebê, criança e família/responsáveis, procurando superar as barreiras da comunicação. As UEs podem promover momentos coletivos de convivência e tempos individualizados com os familiares, para conversar sobre a adaptação ao país e as dúvidas ou para **ler histórias** sobre crianças migrantes ou sobre os países de origem. Dessa forma, as crianças que estão chegando podem ser indiretamente apresentadas em seus pertencimentos sociais e culturais e valorizadas em suas diferenças. É preciso ainda realizar adaptações nas práticas pedagógicas e problematização dos conhecimentos e das abordagens trabalhadas nas escolas. Vamos conhecer um relato de uma UE sobre o modo como vem acolhendo as crianças e suas famílias/responsáveis.

De uns anos para cá, as UEs têm recebido muitos imigrantes provindos de países latino-americanos e africanos. As crianças são matriculadas e passam a frequentar as UEs, pois o direito da matrícula nas escolas brasileiras lhes é garantido.

Cena 5

Em nossa Unidade, as crianças e suas famílias nos ensinaram como acolhê-las, compreendê-las e propor um intercâmbio entre culturas. Mas foi um processo complexo e que exigiu empenho de todos. Após o recesso de julho, foram matriculadas duas crianças que vieram de países diferentes da África e, portanto, de culturas e modos de ser e estar no mundo distintos, seja nas constituições familiares, nas situações econômicas, nas expectativas ou nas necessidades. Apesar de falarem o mesmo idioma (francês), possuíam outras e diferentes línguas maternas. Só nessas informações, o grupo já rompeu alguns paradigmas e ideias equivocadas sobre imigrantes africanos. Conversamos com cada família para nos apropriarmos de suas histórias e contextos. Apresentaram histórias bem diferentes, situações econômicas complicadas, lutas de sobrevivência, religiões e expectativas em relação ao Brasil. Apresentaram um pouco da diversidade africana.

É urgente um olhar sensível para acolher todas as crianças, não só no início das atividades anuais, com propostas planejadas, mas no decorrer do ano, atendendo às especificidades e peculiaridades destas que vão sendo matriculadas durante esse período. É preciso ampliar a concepção de acolhimento no sentido de abraçar a criança na condição que está, acolher não só a criança, mas sua história de vida, seu contexto, seu modo de ser e estar no mundo. Parece algo simples e sistemático, mas às vezes ficamos no campo discursivo, ou mesmo confundimos acolhimento com a adaptação da criança ao meio em que está

inserida. Muitas vezes, essa adaptação não passa de expectativas de visões adultocêntricas. Acolher exige se colocar no lugar do outro. Em outras palavras, é uma questão humanitária e de muita sensibilidade.

A cena de recepção e acolhimento das famílias/responsáveis imigrantes exige uma análise que destaca especialmente a postura de acolhimento do novo e do enfrentamento das realidades educacionais que nos surgem: a diversidade, a diferença, a fugacidade e a profundidade das relações humanas, as separações e a hospitalidade como princípio ético e humano. Nem sempre saberemos ou teremos todas as informações, é tarefa da UE transformar a busca por essas informações em um processo coletivo e respeitoso de investigação.

Quanto mais a UE estiver envolvida com essa temática, mais recursos ela poderá dispor para o acolhimento e atendimento dos direitos humanos. Traduzir determinados documentos de uso da UE, ter alguns pequenos vídeos explicativos com imagens ou ainda legendados nas línguas mais demandadas, para que a UE possa explicar seu funcionamento, pode ser um caminho.

1.4.2 Educação para as Relações de Gênero

Desde meados do século XX, novas discussões estão presentes na Educação Infantil. Nos anos 1980 e 1990, novas abordagens passaram a ser conversadas nas UEs, entre as(os) professoras(es) e educadoras(es), familiares e as próprias crianças. O conhecimento do próprio corpo, as diferenças entre corpos de meninos e meninas deixaram de ser tabus, e os questionamentos das crianças sobre a sua origem começaram a ser tratados com maior naturalidade. Livros, filmes, brinquedos foram produzidos para apoiar a construção de perguntas, a compreensão e as respostas sobre esses temas, que por muitas gerações ficaram do lado de fora da escola.

Questões relativas ao tema gênero trazem novos questionamentos para as UEs de Educação Infantil. Muitas são as abordagens sociais, culturais, políticas sobre esse tema. A igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros e a liberdade de expressão sobre os sentimentos e pensamentos são direitos que todos defendem na Educação Infantil.

Conforme a DCNEI, “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2010a). Assim, romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr, etc. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem.



PARA SABER MAIS...

MTLville - Contar histórias para os bebês e as famílias/responsáveis para favorecer a inclusão dos imigrantes no Canadá

<https://www.youtube.com/watch?v=Ed-NltUQCdM>

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados

<http://www.acnur.org/portugues/>



Meta 16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais; inclusivos e eficazes.

Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos.

Uma Unidade fez um trabalho de escuta e participação das crianças em busca de melhorias na UE. Destacamos uma parte do relato que diz respeito ao tema de gênero.

Cena 6

As crianças se reuniram para conversar sobre os espaços da Unidade. Falaram sobre os lugares que gostavam ou não e sinalizavam seus motivos. Foram desafiadas pela professora a registrar seus apontamentos e propostas em forma de desenhos. Estes serviram como eixos para a reelaboração dos espaços e início do processo de reflexão sobre a importância do olhar da criança no pensar sobre o espaço da UE. Em outro momento, elas saíram pela escola para fotografar esses espaços pontuados anteriormente e ficaram ansiosas aguardando a revelação das fotos. Montaram um gráfico fotográfico, que foi explorado pelo grupo mapeando o ponto de vista de todas elas. Concluíram, então, os espaços que gostariam de modificar ou ampliar na escola: a casinha e a caixa de areia. Fizeram uma maquete com as novas propostas e encaminharam aos gestores. Durante esse percurso, os meninos votaram que não gostavam da casinha e das panelinhas, porque eram coisas de menina. Foi observado, então, que era preciso uma ressignificação do espaço e das brincadeiras consideradas de meninas, trabalhar sobre a igualdade de gênero e abolir na escola o estereótipo de rosa e roxo para objetos e brinquedos considerados de meninas. Devido a isso, construímos um espaço de casinha feito de madeira e repleto com objetos de cozinha reais.

Educar as crianças numa perspectiva compreensiva sobre sexualidade e gênero é construir questionamentos sobre situações do dia a dia e tomar decisões apoiadas em informações, discussões e posicionamentos. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) já nos ajudaram a superar algumas práticas. Hoje as organizações não são baseadas em separação de meninos e meninas, da mesma forma como não há separação de brincadeiras e brinquedos. É possível ter um canto de fantasias e as crianças escolherem qualquer vestimenta ou acessório para usar?

Reconhecemos que, na sociedade plural em que vivemos, há respostas ainda não consensuadas para algumas perguntas: num dia de verão, as crianças podem ficar de calcinha e cueca no pátio para tomar banho de chuva ou mangueira? Meninos podem ou não pintar as unhas e maquiarse? A UE de Educação Infantil precisa ter banheiros diferenciados para meninos e meninas? O tema é novo, e a sua abordagem é delicada, mas o compromisso com as crianças e com a sociedade exige que nós, gestoras(es), professoras(es), educadoras(es), possamos definir respostas. Tendo em vista que os CEIs e EMEIs devem educar as crianças de forma compartilhada com as famílias/responsáveis, é fundamental que sejam

organizados espaços para a formação entre as(os) profissionais e debates com as famílias/responsáveis sobre as suas perspectivas. Analisar livros de histórias, discutir elementos sexistas da mídia, refletir sobre situações reais ou imaginadas são estratégias para apoiar a reflexão sobre o tema.

1.4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação de todos os bebês e crianças é direito fundamental reforçado, quando se trata das pessoas com deficiências, nos tratados internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, assinados em 2007, bem como o Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009b). Esses documentos reafirmam o compromisso de promover a total participação de todos com a garantia do apoio necessário para exercitar os seus direitos e as liberdades fundamentais.

A SME reconhece desde 2013 a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança, trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo, em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e as crianças o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Nenhum dos nossos atos, dos mais simples aos mais complexos — como pentear o cabelo ou resolver um problema — está determinado biologicamente, mas são apropriados pelos processos de mediação, com os outros ou com objetos de nossa cultura, de caráter instrumental (como os objetos) e/ou simbólico (como a linguagem). Isso é válido para todos os bebês ou para todas as crianças, mesmo para aqueles que possuem uma deficiência, altas habilidades/precoceidade e TGD em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano. Isso nada mais evidencia que há uma particularidade em seu processo de aprender e se desenvolver. Assim, cabe à UE, de forma institucionalizada, por meio de um “desenho universal para a aprendizagem”, abrir as portas para que esses bebês e crianças possam aprender como os outros, mesmo que por caminhos diferentes. É necessário pensar em métodos, materiais, recursos, tecnologias e suporte pedagógico diferenciados, por meio de ações que respondam às necessidades e ampliem as capacidades de todos e de cada um, numa compreensão de que estamos frente a uma nova realidade educativa.

O conceito de desenho universal para a aprendizagem desde a infância se alinha à ideia de educação inclusiva no sentido das deficiências, por ser capaz de criar coletivamente oportunidades equitativas de aprendizagem e ambientes educacionais interativos, os quais, sendo diferentes, igualam as oportunidades. Interpõe-se então um fundamento básico de que o desenvolvimento humano está relacionado com funções aprendidas nas relações sociais: dependemos do outro para compreender os seus significados.



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

Indique EI – 7.1.7

As educadoras e os educadores ofertam experiências para a conquista da autonomia dos bebês e crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) no cuidar de si?

A seguir, contamos uma pequena história de como uma criança com uma **deficiência física** constitui um ambiente inclusivo com seus colegas.

Cena 7

Ana, de quatro anos, vinha sempre de cadeira de rodas para a UE, dessa vez estava no colo da sua mãe. Ela nunca teve a oportunidade de estar com seus colegas de turma de outra forma. Enquanto a coordenadora pedagógica, uma das professoras, a mãe e a criança conversavam sobre o grave quadro de infecção que a acometeu nos últimos dias e a necessidade de afastamento, através da janela, Ana avista seus amigos no pátio e começa a chorar. A coordenadora e professora conversam com a criança tentando acalmá-la. A mãe prontamente coloca a filha no chão da sala e para a surpresa de todos, Ana, ao seu modo, engatinha até seus amigos, que, encantados, sem que ninguém faça qualquer intervenção, olham para Ana e falam:

— Olha, a Ana sabe engatinhar!

E saem engatinhando junto dela pelos corredores, até que uma criança volta até ela, segura suas mãozinhas e diz:

— Agora é a sua vez de tentar fazer assim... — e faz menção de impulso de levantar, dando a Ana uma nova possibilidade de desenvolvimento.

Nessa cena podemos ver a importância da articulação com as famílias/responsáveis no acolhimento dos bebês e crianças. Cabe (às) aos educadoras(es) da UE acolher também as famílias/responsáveis, escutando-as e buscando entender suas especificidades, culturas, modos de cuidar e educar suas crianças. Dessa forma, o acolhimento das crianças se faz de forma mais integral e efetiva. No caso das crianças com deficiência, também vemos a importância da interlocução com as famílias/responsáveis, compartilhando os saberes, para que juntos — família/responsáveis e escola — busquem os melhores caminhos para a inclusão e aprendizagem.

A amizade das crianças proporciona interações que impulsionam o desenvolvimento. Percebemos que a socialização contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento por meio de interações, tornando a escola um ambiente de extrema importância para a criança com deficiência. A potência criativa e o protagonismo são possíveis quando transformamos nossas crenças, quando damos vez e escutamos a voz das crianças nos territórios, acreditando que novas culturas infantis produzirão novas culturas adultas — culturas essas mais justas e humanas para uma sociedade que ainda não existe.

Além das situações imprevisíveis como a relatada, que mostra o protagonismo infantil e a escuta dos adultos, a Educação Infantil apresenta um espaço educativo primoroso para novas abordagens pedagógicas e novas experiências educativas, pautadas na riqueza da diferença, nas intermináveis possibilidades de se criar formas de impulsionar o desenvolvimento infantil. Agora vamos relatar uma cena sobre estratégias para o acolhimento de uma criança que demonstrava dificuldade de interação.

Cena 8

Em uma dessas tardes de outono, decidimos brincar no parque. Carregamos nossas sucatas e panelinhas, escolhemos um bom lugar na caixa de areia, e as crianças foram se dividindo em pequenos grupos como sempre fazem. Eu costumo respeitar essa divisão, depois vou me juntando com quem não se agrupou; aos poucos muitos se aproximam, vão se achegando e brincamos juntos. O grande desafio era incluir a pequena na brincadeira, de maneira que ela se interessasse por estar com o grupo e parasse de correr ou ficar sozinha e, ao mesmo tempo, que as crianças aceitassem a participação dela. Pedi para ela fazer um bolo para mim, ela ficou intrigada com o pedido, não conseguia entender como fazer um bolo no parque. Logo, um colega se ofereceu para mostrar do que eu estava falando, foi fazendo todo o procedimento que ele julgava necessário para fazer um bolo de areia. Juntou um pouco de areia numa tigelinha, colocou um pouco de água, fez de conta que quebrava os ovos, mexeu, mexeu... colocou na forma, apertou a areia na forminha e virou o bolo na mão. Outro colega falou:

— É o bolo do aniversário da Prô.

Cada criança foi organizando uma coisa para o meu aniversário: teve bolo, brigadeiro, salgados e, nessa brincadeira, foram ensinando a pequena a brincar na areia (até então ela não havia sentado na areia e brincado com os colegas). Deram várias coisas para ela fazer, quiseram saber a sua opinião, deram as comidinhas para ela experimentar... Ficamos uma hora nesta atividade, organizando meu aniversário. Foi uma experiência muito interessante para todas as partes, e foi a partir dessas vivências que as crianças perceberam que era muito legal ensinar a colega a brincar.

Enfrentar o desafio da convivência e da aprendizagem na diversidade exige da(o) professora(or) e da instituição construir uma cultura equitativa, que possa oferecer recursos, materiais ou tecnologias diferenciadas, rompendo preconceitos. Porém, não é somente em agrupamentos de crianças com deficiências ou altas habilidades/precocidade que o tema da inclusão deve ser abordado. Utilizar literatura, filmes, desenhos animados, brinquedos e imagens, sair em visitas a certos espaços sociais ou ainda convidar pessoas com deficiências para comparecerem às UEs pode ser uma boa alternativa para conversar sobre esses temas, que são importantes na formação de todos. É preciso abrir caminhos para sermos



PARA SABER MAIS...

SÃO PAULO – Manual de acessibilidade

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/manual%20acessibilidade.pdf

capazes de incorporar as diferenças biopsicossociais em nossas vidas como uma das múltiplas marcas ou manifestações do humano, e isso começa na Educação Infantil. Mas a discussão sobre a deficiência, seu conhecimento, a reflexão sobre a relação da sociedade e dos sujeitos não pode acontecer apenas quando há, efetivamente, a presença de alguém com deficiência. Este é um tema de direitos humanos que deve ter presença em todas as escolas.

1.4.4 Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030/ONU

Desde o primeiro momento, a PMSP e a SME adotaram os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS** como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030. Trata-se de um ambicioso conjunto de 17 objetivos com metas e ações específicas adotadas por 193 países-membros das Nações Unidas. Esses objetivos buscam “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 6), para assim conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida no planeta. É importante lembrar que essa Agenda dá continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, estabelecidos no ano de 2000 com foco na garantia de dignidade de vida. A partir da Rio+20, Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável realizada aqui no Brasil em junho de 2012, a Agenda 2030 foi construída sob a liderança dos Estados-membros da ONU com a participação das principais partes interessadas e de grupos organizados da sociedade civil (ONU, 2015). Diferente dos ODM, cujo cumprimento de objetivos era responsabilidade dos Estados, os ODS trazem a responsabilidade para os Estados-membros, empresas e sociedade civil. O ex-secretário Geral da ONU Ban Ki-Moon afirmou que constituem um apelo global, pois demandam as “ações de todos, em todos os lugares”.



O conceito de *Desenvolvimento Sustentável* da Agenda 2030 não se refere apenas à dimensão ambiental, mas também às dimensões social e econômica. Seu propósito “é garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na terra para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 6). Os **17 ODS** compõem um conjunto integrado e indivisível, equilibrando as três dimensões do desenvolvimento sustentável, que se efetivam também a cada escolha e ação individual.



PARA SABER MAIS...

ONU - Plataforma Agenda 2030

<http://www.agenda2030.com.br/>

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 – DO GLOBAL PARA O LOCAL

Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras



Implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida



Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade



Garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza



Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas



FONTE: <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/>

Os ODS abrangem ações voltadas a cinco grandes áreas: Pessoas, Planeta, Paz, Prosperidade e Parcerias. Essa abrangência reflete uma visão holística do ser humano e dos desafios globais visando assegurar a sustentabilidade das diversas formas de vida no planeta. Cada um dos 17 ODS é detalhado em metas e ações específicas que tratam de aspirações globais acordadas, a serem alcançadas até 2030. Foram estabelecidas 169 metas a serem incorporadas nos processos, políticas e estratégias de planejamento em diferentes níveis (internacional, nacional e local) de maneira coerente entre si. Esta Agenda compõe assim uma declaração do reconhecimento da urgência em se tomar medidas transformadoras na direção do desenvolvimento sustentável, compreendendo o contexto atual de interdependência global das ações.

Esse ambicioso conjunto de objetivos que compõem a Agenda 2030, diferentemente dos ODM, não está destinado unicamente aos países em desenvolvimento. Os ODS possuem uma natureza universalmente aplicável, levando em conta diferentes realidades, prioridades nacionais, capacidades e estágios de desenvolvimento. Os ODS visam à promoção de vida digna para todos, sem deixar ninguém para trás. Destaca-se o foco na educação, pois há a compreensão de que toda construção de novos paradigmas depende do processo educacional para se efetivar. Por essa razão, a educação perpassa todos os ODS.

O ODS 4 pretende “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, sendo que a meta 4.2 aborda especificamente a primeira infância, visando garantir a todos os bebês e às crianças um desenvolvimento de qualidade nesta fase da vida, cuidados e educação pré-escolar. Ainda, a meta 4.7 reafirma o papel central da **Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)** na



Foto: Arquivo da Unidade Escolar

implementação da Agenda 2030, ambicionando uma educação voltada para os direitos humanos, a igualdade de gênero, e a valorização da diversidade cultural, a cultura de paz e não violência, a cidadania global e a promoção de estilos de vida sustentáveis.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é um instrumento fundamental para atingir os ODS. Ela deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade desde a EI, em espaços formais e não formais da educação. Seu foco está na aprendizagem interativa, na ação do educando, na participação, na colaboração, na solução de problemas, na visão integral do conhecimento. Os ODS e a EDS transformam não apenas os Objetivos de Aprendizagem e as práticas pedagógicas escolares, mas também o espaço físico escolar e as relações humanas que nele se dão. Esses elementos compõem as quatro dimensões da EDS na escola. Para que as escolas se tornem “lugares de aprendizagem e experiência para o desenvolvimento sustentável”, os ODS devem ser integrados em seus múltiplos processos, de modo que a própria instituição, como um todo, seja um modelo para as crianças (UNESCO, 2017, p. 53).

Nesse sentido, os ODS na EI devem ganhar espaço, sobretudo nos momentos de formação continuada da Rede, a fim de ampliarem a compreensão dos processos e subsidiarem escolhas pedagógicas. Uma reflexão aprofundada pode atuar desde a forma de se fazer o acolhimento das famílias na escola, o aleitamento materno na UE, escolhas por utilização pedagógica diária de áreas externas, existência de diferentes contentores para lixos distintos em sala de aula, presença de hortas pedagógicas, composteiras, até ferramentas participativas de tomadas de decisões coletivas.

Na infância, as crianças estão construindo seus hábitos de ação, de linguagem, de estrutura de pensamentos. Eles se constroem pela repetição cotidiana de pequenas ações que observam, por exemplo, apaga-se ou não a luz ao sair da sala? Conserta-se um brinquedo que quebra ou joga-se fora? Há cuidado cotidiano de vasos de flores para enfeitar os espaços ou há flores de plástico e/ou de EVA?

De posse desse contexto, a SME escolheu destacar a EDS como uma direção necessária para a Educação Infantil do Município de São Paulo. A EDS propõe que as abordagens pedagógicas na Educação Infantil sejam sempre centradas na observação dos bebês e das crianças. Uma aprendizagem voltada para a ação pessoal, mas também social e ambiental.

Para os processos educativos realizados na Educação Infantil, é importante destacar saúde e bem-estar (ODS 3) como um indicador para se olhar para o ambiente escolar, para avaliar e replanejar a dinâmica cotidiana das crianças, a relação de chegada e de saída da criança da escola. Fome zero e agricultura sustentável (ODS 2) trazem à tona os esforços que a SME tem feito na direção de priorizar a compra de orgânicos e de produção familiar para compor a merenda escolar. Igualdade de Gênero (ODS 5) e Redução das Desigualdades (ODS 10) foram destacados em seções anteriores deste documento. A educação assume



PARA SABER MAIS...

UNESCO Portuguese. Objetivos de desenvolvimento sustentável para crianças.

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLuaYSS3ezmQAuqzm2En-BIEqb5bX2fUvM>

Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Objetivos de aprendizagem.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

centralidade na proposição de um presente com maior igualdade e assume responsabilidade em relação às decisões sobre o futuro. É a partir do direito à Educação, e especificamente à EDS, que as sociedades contemporâneas podem avançar em direção à Paz (ODS 16) e às Parcerias para o Desenvolvimento Sustentável (ODS 17).

As dimensões dos ODS voltadas ao planeta fazem alusão à importância do cultivo de uma relação de afeto e respeito com a natureza desde a primeira infância. Para tanto, é essencial que bebês e crianças possam conviver o mais intimamente possível com a natureza e os elementos que a constituem: terra, água, ar, luz, calor, além dos reinos que a compõem em sua diversidade mineral, vegetal e animal. Os Objetivos de Proteção da Vida sobre a Terra (ODS 15) e da Vida debaixo d'Água (ODS 14) e de Combate às Alterações Climáticas (ODS 13) incitam ao cuidado com o planeta como casa do ser humano e de uma grande diversidade de formas de vida. Os cuidados na primeira infância são indissociáveis dos processos educativos e, portanto, educar com cuidado e para o cuidado é o cerne da EDS na primeira infância, garantindo acolhimento, escuta, criação de vínculo e desenvolvimento saudável. Nesse sentido, é preciso saber cuidar de si, das plantas, dos bichos do jardim, do mundo, com respeito, admiração, encantamento, bem-estar e inteireza. O Objetivo de Consumo e Produção Sustentáveis (ODS 12) chama atenção para os ciclos e tempos da natureza, mas também para hábitos de descarte e escolha dos materiais para compra pela SME e em cada uma das UEs: são privilegiados brinquedos de materiais plásticos ou naturais? Industriais ou manufaturados? Estruturados ou de largo alcance?

Visando manter o diálogo entre a EDS e o Currículo da Cidade Educação Infantil, escolhemos destacar na lateral das páginas deste documento as metas e ações dos ODS associadas às ideias expostas ao longo de todo o texto. Para isso, foram utilizados os ícones dos ODS e as referências alfanuméricas correspondentes às metas e ações acompanhadas de resumo textual com finalidade didática. O exercício de inserção das metas e ações não esgotou as conexões possíveis, mas indicou algumas relações que nos permitem nos aproximar da EDS e criar pontes entre os compromissos globais para o Desenvolvimento Sustentável e a ação local da Rede Municipal para a garantia da Educação de Qualidade na primeira infância.

Ao longo de todo o Currículo da Cidade Educação Infantil, há menção aos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) e, embora não haja referência explícita estabelecida entre os Indicadores e os ODS, essa associação pode ser feita, demonstrando alinhamento entre o acúmulo de discussão da Rede e a EDS. A título de ilustração, seguem alguns exemplos. A continuidade deste exercício pode ser feita em momentos de formação das UEs.

Indique EI - 5.1.3

As educadoras e educadores, ao propor experiências para os bebês e as crianças, como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?

Indique EI - 3.3.10

As educadoras e os educadores possibilitam contato dos bebês e das crianças com os elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas, sementes, e os exploram brincando?

Nas tabelas do Capítulo 5, também foi inserida uma última coluna à direita orientando associação entre os Objetivos de Aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017) e as metas e ações dos ODS, a fim de alinhar essas duas referências que orientam a construção deste documento. Ao final do capítulo, como anexo, estão descritas, em ordem e na íntegra, todas as metas e ações utilizadas ao longo de todo Currículo da Cidade – Educação Infantil.



Foto: Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME

CEI Inocoop Ipiranga
- DRE Ipiranga



Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

Os ODS vêm ao pleno encontro dos compromissos assumidos pela Rede Municipal no Currículo da Educação Infantil com a equidade, a inclusão e a integralidade dos sujeitos, com a educação para as relações de gênero e étnico-raciais e com a democracia. Os ODS reforçam a importância desses compromissos, ampliam seu escopo a partir de uma perspectiva global e contemplam outras dimensões imprescindíveis para caminhar, a partir do nível local, em direção ao Desenvolvimento Sustentável.

1.5 A DEMOCRACIA NA VIDA E NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A construção do currículo numa perspectiva democrática exige que situemos a concepção de democracia num contexto histórico mais amplo. É preciso considerar que, historicamente, a retomada do rumo da democracia é bastante recente em nosso país. Sob o ponto de vista legal, a gestão democrática aparece como princípio fundamental da educação na Constituição de 1988, e LDB 9.394/96.

Tendo como ponto de partida esse compromisso democrático assumido institucionalmente em nível nacional, vale revisitar alguns conceitos basilares que autorizam reconhecer, nos pensamentos e nas ações educacionais, a democracia exercida em uma condição amplamente partilhada de gestão das questões da educação e, particularmente, da Educação Infantil.

Uma importante contribuição à compreensão do significado de democracia na educação pode vir dos preceitos de **John Dewey**, que esteve convencido de que a democracia, considerada como sistema de vida moral e humana, deveria servir de guia à educação. Isso o levou a conceber uma filosofia de democracia na qual a educação ocupa o lugar central. O autor alia a discussão de sociedade e de educação democrática ao conceito de liberdade de pensar e agir numa condição comunitária.

Para Dewey (1940b; 1959), a educação confunde-se com o processo de vida em sociedade e, portanto, “é um método fundamental de progresso e reformas sociais” (p. 15). A educação, para ele, é um processo de vida, e não uma preparação para uma vida futura. Define a instituição educacional como instituição social, devendo representar a vida presente — uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque. Em outras palavras, trata-se de uma forma embrionária da vida em sociedade. Ainda, ele identifica a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar de maneira inteligente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e as suas experiências pessoais (DEWEY, 1940a; 1959).

Em uma educação progressiva e construtiva, e na sua defesa veemente da escola pública, encontram-se argumentos para se pensar, na contemporaneidade, a educação que se deseja transformadora e emancipadora. Dewey ajuda nas ponderações atuais em favor de uma educação progressiva, que restaura a possibilidade dos indivíduos contribuírem com as suas experiências pessoais no grupo. Entretanto, como bem adverte, essa condição de participação não nasce e não se mantém espontaneamente. É preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade, o que remete à importância de se ter clareza dos propósitos educativos e da intencionalidade das ações por parte de todos os sujeitos implicados com o ato educativo, direta ou indiretamente.

Indique EI - 1.2.2

A Equipe Gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico) possui um projeto de ação que colabore para o acompanhamento da prática educativa?



PARA SABER MAIS...

CUNHA, M.V. - John Dewey e o pensamento educacional brasileiro

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>

KISHIMOTO, T. - Apresentação: Cultura como meta. John Dewey

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200014



Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **educação, territórios, equidade, educação inclusiva, educação integral, relações étnico-raciais, relações de gênero, educação especial, agenda 2030/ONU e democracia**.

A **educação** é entendida como um processo social, um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ter acesso à educação pública, laica e de qualidade é um direito de todos os bebês e crianças e um dever do Estado. A educação possibilita constituir uma vida comum nos **territórios**, cenário constantemente renovado, onde as atividades são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive. Um território é sempre um espaço de disputa de poder, um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Participar de vivências e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria pertencimento e cumplicidade. Ao pensarmos em um projeto educativo público, devemos partir de três princípios: equidade, inclusão e integralidade. A **equidade** é uma estratégia para atingir a igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, procurando reduzir as desigualdades de oportunidade e acesso que impedem direitos fundamentais. A **educação inclusiva** pressupõe que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por haver nascido em um território diferenciado

dos demais. A **educação integral** compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e a integralidade do desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Para viabilizar esses princípios, torna-se necessário garantir políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. A educação para as **relações étnico-raciais** visa que bebês e crianças se reconheçam em suas identidades e possam compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades, tornando obrigatório nos currículos o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e desenvolvendo uma educação antirracista no cotidiano escolar. A educação para as **relações de gênero** visa promover a igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros e a liberdade de expressão sobre os sentimentos e pensamentos, rompendo com preconceitos, reconhecendo que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem. A **educação especial**, por meio de um *desenho universal para a aprendizagem*, abre as portas para que bebês e crianças com deficiência, altas habilidades/precocidade e TGD possam aprender, mesmo que por caminhos diferentes, por meio de ações que respondam às necessidades e ampliem as capacidades de todos e de cada um. A educação para o desenvolvimento sustentável, trazido pela **Agenda 2030/ONU**, contempla estes e outros princípios e conceitos, organizados em dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), que se referem às dimensões ambiental, social e econômica. Todos esses princípios, compromissos, conceitos e políticas educacionais unem-se ao compromisso de uma educação que traz a **democracia** como pressuposto de uma escola pública que se deseja comprometida com a qualidade da formação humana, transformadora e emancipadora.

PARA APROFUNDAMENTO...

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

SETUBAL, Maria Alice. Educação e Sustentabilidade. **Princípios e Valores Para a Formação de Educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2014.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2011.



Aluna Alexya Santana Santos
EMEI Francisca Julia da Silva
DRE Campo Limpo

2.
**BEBÊS E CRIANÇAS
NA CIDADE DE SÃO PAULO:
AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS
COMO PRINCÍPIOS PARA A
AÇÃO PEDAGÓGICA NAS
UNIDADES EDUCACIONAIS**





2.1 AS INTERAÇÕES COMO MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO

As concepções que orientam a proposição do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) afirmam que o **processo de aprendizagem** acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato.

As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações. (SÃO PAULO, 2015a, p. 35)

Pesquisas têm mostrado que é nessa interação com os outros e com a cultura que cada bebê e criança reconstrói para si as qualidades humanas presentes nessas interações — como a percepção, a memória, a fala, o pensamento, a imaginação, os valores, os sentimentos, a autodisciplina e a sua própria identidade — à medida que se relaciona com as pessoas e os hábitos e costumes, com a língua e as outras linguagens, com o conhecimento acumulado; à medida que se relaciona com os objetos. O currículo na Educação Infantil se baseia nas interações e na brincadeira (MUKHINA, 1996; PRESTES; TUNES, 2018), na cultura humana, nas práticas sociais dos territórios, e se fortalece na relação de todos os adultos da Unidade Educacional com as famílias/responsáveis e com as crianças.

As **interações e as brincadeiras** devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto *vivenciam uma situação de forma*



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

integral. Enquanto contamos ou lemos uma história, as crianças ouvem, mas também imaginam, pensam, comparam, observam o nosso tom de voz, a maneira como nos relacionamos, como tratamos as outras crianças, como cuidamos dos livros. Também percebem o nosso interesse e entusiasmo. Com isso, aprendem modos de ser, aprendem a gostar das coisas, percebem os outros e a si mesmas, vão aprendendo modos de se relacionar com o ambiente e com os outros, e vão criando uma imagem de si e constituindo a sua autoestima. Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto vivem e convivem. Aprendem e percebem o mundo por inteiro: quando observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, comparam e expressam, por meio de diferentes linguagens, aquilo que vão aprendendo e percebendo do mundo ao redor — ou seja, os bebês e as crianças aprendem nas interações por meio de seu agir.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) reafirmam o papel das interações e das vivências por bebês e crianças como eixo que deve ser contemplado em todas as propostas pedagógicas. Promover interações de crianças e bebês com o seu grupo e com outros grupos da UE e de outras Unidades é a maneira como acolhemos crianças e bebês e suas histórias, suas emoções, seus desejos e interesses, cuidando e educando-os como sujeitos ativos e potentes, que se constituem nas experiências vividas e, ao mesmo tempo, constituem tais experiências. Alguns indicadores contemplam de forma explícita e clara as atitudes e condições que promovem as melhores interações entre bebês e crianças da mesma idade e de idades diferentes, e entre crianças, bebês e adultos. Por isso, vale a pena retomar os Indique EI/RME-SP para ampliar e integrar essa discussão.

Os bebês e as crianças, desde o seu nascimento, fazem parte ativa do próprio processo de crescimento. Nas suas interações, colocam-se em relação com outras pessoas, objetos, linguagens, isto é, com os modos de funcionamento da sua cultura, e vão se constituindo subjetivamente como seres humanos pertencentes a um território. As UEs, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, **precisam garantir a oferta de tempo para as crianças viverem**, realizarem as suas brincadeiras, construírem os seus gestos e as suas expressões, desenvolvendo as suas múltiplas linguagens. Essas são tarefas fundamentais das(os) professoras(es), muitas vezes previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo também tarefa conjunta de toda a comunidade educativa. Assim:

O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo o seu ponto de vista de forma ética, respeitosa, acolhedora e sem julgamentos é cuidado. Educam-se pela força do exemplo das atitudes respeitadas, éticas, democráticas exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. (SÃO PAULO, 2015a, p. 25)



PARA SABER MAIS...

SÃO PAULO - Relatos de práticas

<https://www.youtube.com/watch?v=B8zILDtXwmg>

MELLO, S. - Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil

www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf



Indique EI - 4.3.3

As educadoras e os educadores compartilham com as família/responsáveis o conhecimento sobre os bebês e as crianças para melhor conhecê-las e planejam uma variedade de experiências de aprendizagens significativas que promovem a autonomia, o cuidado de si mesmo e do outro, o sentimento de participação e de respeito pelo meio ambiente?

Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

2.1.1 As interações de bebês, crianças e grupos

Enquanto convivem com crianças da mesma idade e de idades diferentes, sob a atenção e orientação da(do) educadora(or), os bebês e as crianças ampliam as suas experiências. Ao conviver com crianças, elas vão aprendendo a dividir, a esperar a vez e a brincar juntos.

Quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem fazer com ajuda dos mais velhos. Como percebeu Vygotsky (1988), o bom ensino se organiza por meio de situações que possibilitam que a criança faça aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas faz a partir da observação e com a ajuda dos outros. Por isso, a realização de atividades em grupos de crianças de idades diferentes é essencial para os menores, que se espelham nos maiores, e igualmente essencial para os maiores.

Lilian Katz (2000), discutindo o benefício de misturar crianças de diferentes idades, afirma que existem benefícios sociais tanto para os maiores como



Foto: Acervo da Unidade Escolar

EMEI Carlos Gomes
DRE Jaçanã / Tremembé



Foto: Acervo da Unidade Escolar

EMEI Ermani Silva Bruno
DRE Itaquera



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEU CEI Profa. Adelaide
Teresa Lopes Cimonari
DRE Itaquera



Foto: Daniel Carvalho - FOVE - SME

CEI Inocoop Ipiranga
DRE Ipiranga

para menores. Os grandes aprendem a ajudar os menores em certas situações, e os pequenos imitam comportamentos que estão para além das suas possibilidades ou brincadeiras mais complexas: ambos aprendem. Ao trabalhar com grupos heterogêneos, as(os) professoras(es) diminuem as suas expectativas por resultados padronizados, observam melhor as diferenças entre as crianças e as regras de convivência; as rotinas também se tornam distintas e as demandas se diferenciam. Segundo a autora, estar entre crianças de diferentes idades significa aprender “habilidades básicas” que não estão presentes em nenhuma prova avaliativa. Por exemplo, aprende-se como consolar, contar histórias para aquele que ainda não sabe folhear os livros, pedir ajuda ao companheiro mais qualificado, enfrentar limites e possibilidades, isto é, as suas diferenças pessoais e sociais — aprende-se a viver na diversidade.

Indique EI - 4.2.1

São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, meninas e meninos extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou na roda?

Bebês e crianças convivendo com os seus grupos e com grupos de crianças maiores aprendem a se respeitar, a acolher quem precisa de ajuda, a acolher cada um com as suas histórias, a ter amigos com um sotaque diferente ou uma dificuldade de fala ou de movimento. Isso acontece especialmente quando as(os) educadoras(es) também adotam uma atitude permanente de acolhimento e valorização de todas as crianças e de suas histórias e culturas. Para as crianças maiores, a convivência com bebês e crianças menores é igualmente uma oportunidade de aprendizado: fortalece a sua autoestima, pois se sentem responsáveis pelos menores. Aprendem, percebem que ensinam e, assim, aprendem juntamente com o grupo.

Por isso, promover encontros entre turmas — de idades iguais e diferentes — amplia as possibilidades das crianças. São muitas as possibilidades de iniciar esse processo, que pode, aos poucos, tornar-se uma prática cotidiana que congregue crianças de diferentes idades nos grupos: a leitura de um livro com elementos que atraíam a atenção das crianças (a contadora que faz vozes, que usa uma fantasia, um chapéu, uma echarpe ou um xale nos ombros, uma música de fundo, uma pintura no rosto); uma história contada com objetos; a representação de uma história; uma brincadeira no pátio; uma refeição conjunta; uma gincana reunindo turmas diferentes; um projeto de investigação de um tema que interessa aos grupos; um passeio pela Unidade ou pela comunidade. Educadoras(es) da UE podem se revezar na proposição de atividades: fazer bonecos de meia, ensinar um jogo tradicional ou uma cantiga popular, etc. E quanto mais diversa for a composição dos grupos (gênero, raça, etnia, religião, tipos de famílias), mais variadas são as questões que elas se colocam.



PARA SABER MAIS...

CINDEDI -USP- O fazer do bebê

<https://youtu.be/OclhyAbhDKQ>

**WERLE, K. e AHMAD, L.A.S -
Agrupamentos multi-etários na
educação infantil: uma proposta
pedagógica do núcleo de educação
infantil Ipê Amarelo**

[http://educere.bruc.com.br/CD2011/
pdf/5585_3914.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5585_3914.pdf)

**CINDEDI - USP- Bebê interage com
bebê**

https://youtu.be/2V_OVZO880g



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Quando nos deparamos com crianças que, em lugar de uma atitude solidária nos grupos, adotam uma postura diferente, é necessário fazer a escuta de suas atitudes e descobrir com elas a razão que as leva a agir assim. Pode ser apenas uma forma de dizer que precisam de uma atenção especial, seja por uma tristeza, por um sentimento de abandono ou por uma dificuldade de outra ordem.

Bebês e crianças são o foco da nossa atenção na UE. Por isso, estamos sempre atentos às suas linguagens e àquilo que estão nos dizendo por meio do gesto, do movimento, do choro, da fala, do que fazem — a forma como se expressam. Enquanto desenhavam, falavam, pensavam, planejavam, imaginavam, recorrem à memória. Enquanto brincam com objetos, percebem texturas, cores e formas, comparam, medem, avaliam o peso e as suas possibilidades de uso. Por isso, não dividimos o tempo das crianças na UE em hora de desenhar, hora de fazer registros escritos, hora de aprender matemática, hora de exercitar a linguagem oral. As linguagens acontecem num mesmo processo, enquanto as crianças expressam o que percebem do mundo ao redor, enquanto brincam e exploram o ambiente ao redor. Isso nos apresenta o desafio de **organizar um ambiente que possibilite à criança vivenciar essas diferentes experiências.**

A ausência de atividades específicas de desenho, escrita, matemática ou outras de forma descontextualizada não significa privar as crianças dessas linguagens. Ao contrário, traz o desafio de propor coletivamente situações desafiadoras (trabalhos com projetos, por exemplo), que colocam bebês e crianças em contato com essas linguagens. Uma das formas de a escola contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas que marcam a nossa sociedade é a oferta de acesso equitativo ao conhecimento para todos os bebês e crianças, independentemente da sua origem social, étnica e econômica.

As interações que propomos para bebês e crianças na UE devem permitir que sejam sempre protagonistas, o que significa dizer que bebês e crianças devem estar sempre ativos, sempre em atividade. Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. **Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças.**

Nesse sentido, os espaços coletivos de educação constituem contextos privilegiados que possibilitam aos bebês experiências de convivência com outros adultos e com outros bebês e crianças. Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos. (SÃO PAULO, 2015a, p. 13)

Como discute o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), o espaço é também educador dos bebês e das crianças. Um exemplo de como o espaço colabora para que as crianças possam sempre satisfazer os seus desejos de descoberta e não tenham tempo de espera ocioso é ilustrado na cena a seguir.

Cena 9

A educadora prepara a sala para receber os bebês. Para os que ainda não se sentam sozinhos, ela espalha alguns objetos sobre um tapete coberto com um lençol (lenços de pano, bacias plásticas pequenas, brinquedos de borracha pequenos, frascos de xampu coloridos e sem rótulos com algumas pedrinhas e grãos dentro, pequenas garrafas plásticas transparentes com pequenos objetos dentro, livros de pano). À medida que os bebês vão chegando, ela os acolhe conversando com eles e os leva até o tapete, coloca-os deitados de barriga para cima — alguns bebês preferem ficar de barriga para baixo, a educadora já sabe disso e assim os posiciona — e aproxima alguns objetos para que eles peguem. Para os bebês que já engatinham e se sentam sozinhos, ela prepara um canto da mesma forma, sobre um tapete recoberto com um lençol, e espalha algumas cestas de tesouros. À medida que os bebês vão chegando, ela os acolhe conversando com eles e os encaminha para uma das cestas — no princípio, ela oferece uma cesta para cada dois, pois ela sabe que os bebês estão aprendendo a dividir, a estar juntos e a brincar juntos, então compartilhar algo entre muitos é mais difícil.

Um espaço organizado para as crianças, pensado a partir das suas experiências e preferências (considerando a segurança de bebês e crianças) é fundamental para que elas possam ter autonomia. Sentir-se livre e independente para poder escolher é essencial na construção da autonomia das crianças.

2.1.2 A interação de adultos, bebês e crianças: construir a escuta

Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio da(o) professora(or) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das **experiências corporais, sociais, culturais e científicas**. Viver coletivamente na UE propicia para as infâncias a expansão de seus territórios, possibilitando a percepção de outros modos de viver, pensar, agir, relacionar-se, isto é, ensina a ver do ponto de vista



PARA SABER MAIS...

OLIVEIRA, I.M. e GEBARA, A.
- Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a12v36n1.pdf>



Meta 11.7 Proporcionar o acesso universal, particularmente a crianças, a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes.

Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

do outro. A função de uma cidade educadora é possibilitar que os bebês e as crianças possam ultrapassar os muros das UEs e ampliar os seus repertórios de vida social, de espaços culturais, de relações com a cidade. **É direito dos bebês e das crianças poder se deslocar e aprender com a vida comunitária, ampliando seu território.**

A dimensão 2 dos Indique EI/RME-SP (participação, escuta e autoria de bebês e crianças) é fundamental para dar suporte às(aos) educadoras(es) para compreender o que é escutar as crianças nas suas distintas formas de se expressar. Ao escutá-las, é possível dialogar com a proposta curricular e propiciar interações que fortaleçam a autoria das crianças e a sua participação. Manter no Ensino Fundamental a prática da escuta às crianças é essencial para as mudanças nos modos de operar dessa etapa.

Nesse sentido, a atitude primeira das (os) professoras (es), além dos demais profissionais que atuam na UE, deve ser a escuta: **escutamos os bebês e as crianças** quando os observamos, quando registramos o que vamos aprendendo com eles e sobre eles, isto é, escutamos os bebês e as crianças quando buscamos entender as suas particularidades, conversando com eles e com suas famílias/responsáveis. Escutamos os pequenos quando consideramos as suas iniciativas, quando os acolhemos e respeitamos os seus sentimentos (os bebês e as crianças que chegam tristes, os que chegam chorando e também os que chegam alegres, curiosos, os mais calados e os “perguntadeiros”). Também “damos colo” para quem precisa e espaço para crescer para quem chega sem nenhuma aparente demanda. A escuta também se concretiza quando chamamos bebês e crianças a participar de seus cuidados e da vida diária na UE. A escuta acontece sempre que as(os) professoras(es) fazem boas perguntas para os bebês e as crianças e esperam alguma manifestação deles.

Sabemos que a UE se empenha para adotar uma atitude permanente de escuta quando as produções infantis realizadas sem a mão da(o) professora(or) para “melhorá-las” são valorizadas e têm um espaço de destaque nas paredes na altura das crianças, e quando as suas iniciativas são acolhidas na organização das salas, de festividades ou eventos realizados na escola. Essa atitude permanente de escuta é também o elemento fundamental para a criação de vínculos entre educadoras(es), bebês e crianças, dentro do próprio grupo e entre diferentes grupos, **pois a atitude de escuta cria um sentimento de segurança e de pertencimento que favorece o seu bem-estar na UE.**

Sentir-se seguro e confiar nos adultos da UE é essencial para o crescimento cultural e emocional de bebês e crianças. A cena a seguir trata da atitude que ajuda a criar a segurança dos pequenos.

Cena 10

Os bebês já se acostumaram a estar no CEI. Têm confiança nos adultos que os acolhem, cuidam e educam. Já se despedem dos familiares e ficam bem na UE. Enquanto estão explorando os objetos em atividade autônoma e descobrindo o que a professora colocou ao seu redor, é hora de começar a alimentação. Ela se aproxima de um bebê e o avisa que vai tirá-lo de sua atividade e levá-lo dali por um tempo curto. O bebê percebe o tom de voz e está se acostumando ao fato de que, quando a professora interrompe a sua atividade, é o momento da troca, da alimentação ou do sono. Enquanto prepara o bebê para a alimentação, a professora fala com ele e o convida a participar. Um bebê que já engatinha se aproxima deles e observa. Ela entende essa atitude do segundo bebê como uma iniciativa de comunicação e conversa com ele também: “Você também está com fome, João? Em seguida vou alimentar você. Agora estou alimentando o seu amigo, mas logo chegará a sua vez”.

Reflexões Pedagógicas

Nota-se que o bebê já aceita com facilidade a intervenção e os cuidados da educadora, prestando atenção ativamente naquilo que ela faz e diz. Observa ao seu redor os colegas e aquele que parece se interessar pelo que a professora está fazendo com ele (alimentando-o). Este bebê parece compreender bem os convites feitos por ela e não resiste à troca de fralda, alimentação e sono, participando ativamente desta interação. Pode-se inferir que este bebê acompanha bem os eventos, entende-os com clareza, responde bem aos estímulos e interações e se interessa pelas coisas, pessoas e objetos à sua volta. Isso sinaliza que este bebê está aberto para aprender e se envolver com as atividades propostas.

No caso do João, nota-se que ele também se interessa pelos eventos que acontecem ao seu redor em sala. Aproxima-se da professora mostrando que ele quer participar ou somente observar ativamente aquilo que ela faz com o seu colega. Ele espera que as interações ocorram, quer se envolver nas atividades e, portanto, também dá sinais de que está aberto para aprender, interagir e participar.

Ambos os bebês, além de já estarem bem integrados na turma, interessam-se pelos eventos que ali ocorrem e, assim, conclui-se que esta observação é importante para o planejamento e interações, fazendo a(o) professora (or) refletir sobre como continuará a desafiar os bebês, seu desenvolvimento e aprendizagens.

Quais perguntas poderíamos fazer nesta situação de maneira a conduzir uma observação que reflita bem a atuação, desenvolvimento e aprendizagem deste bebê? Abaixo estão alguns exemplos sobre o que os adultos deveriam observar cuidadosamente:



PARA SABER MAIS...

TV Escola. Professor presente

<https://www.youtube.com/watch?v=WPFtzGUYDuQ>



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

- O bebê indica se quer colocar o guardanapo antes de comer, antecipando ações? Ele busca com o olhar, com suas mãos, move-se com seu corpo para alcançá-lo?
- O bebê tentou se alimentar sozinho? Tenta pegar na colher? Presta atenção enquanto a professora o alimenta?
- Aceita bem alimentos novos?
- Tenta balbuciar ou falar algumas coisas para se expressar nesta situação?
- Interage com o colega que o está observando? Dá sinais verbais e não verbais indicando reação?
- Há aprendizagens novas nesta situação para este bebê? Houve alguma evolução?

Do ponto de vista do planejamento pedagógico e das interações, como estas observações influenciariam nas próximas ações, atividades e propostas? O que desafiaria estes bebês no sentido de mantê-los interessados e participativos?

Indique EI/RME-SP: 4.1.2

BNCC: EIO1EO05; EIO1EF06

Na cena anterior, vimos uma possibilidade de escuta para além do oral. Isso também deve ser considerado em relação ao desfralde, pois tradicionalmente o adulto começa a levar as crianças ao banheiro e deixá-las um tempo no vaso sanitário esperando que façam xixi ou cocô, e então elogia ou demonstra sua insatisfação com cada criança. Assim, equivocadamente, vai condicionando a criança a controlar seus esfíncteres antes mesmo que ela tenha músculos para exercer esse controle ou mesmo a linguagem para avisar ou pedir ajuda. Em geral, as escolas fazem isso como desfralde coletivo.

Diferentemente disso, a preocupação da abordagem Pikler-Lóczy é possibilitar que a própria criança tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso capaz de intencionalmente promover esse controle. E com essa visão respeitosa do tempo da criança para alcançar esse controle, o processo de desfralde acontece de modo tranquilo. Nessa abordagem, o adulto procura tornar a criança mais autônoma e participativa nos cuidados de seu próprio corpo. Assim, a retirada da fralda inicia-se com o adulto falando em voz alta que vai ao banheiro fazer xixi e sempre faz isso. Ao mesmo tempo, no momento de trocar a fralda das crianças, comenta sem repreender a criança “ah, você fez xixi/cocô”. Aos poucos, a criança começa a se comunicar no momento do xixi e cocô e consegue avisar que sua fralda está molhada, a se sentir incomodada com a fralda suja e pede para ser trocada.

Nesse processo, a criança vai percebendo o estímulo, vai antecipando o processo e avisa o adulto de sua vontade de ir ao banheiro. Esse procedimento é chamado de controle ativo de esfíncter: deixamos que a criança vá percebendo seu corpo e cada vez mais assumo seu controle.

Já com as crianças maiores, um dos exemplos de escuta possível é a assembleia de crianças, quando a UE se organiza para ouvir e colocar em andamento as propostas, considerações, críticas e iniciativas infantis. Com a ajuda da(o) professora(or), as crianças vão aprendendo que os problemas, as dificuldades e mesmo as boas experiências vividas no grupo podem ser discutidas num encontro semanal, em que todos se sentam numa roda para comentar. Para que isso aconteça, ao longo da semana, as crianças podem registrar, com a ajuda da(o) professora(or) ou por meio de desenho, problemas e destaques que querem discutir no grupo: as coisas de que não gostaram e as coisas de que gostaram. A(o) professora(or) também pode anotar num pequeno painel fixado na parede (uma folha de papel sulfite, por exemplo) as dificuldades de relacionamentos, os desentendimentos, as coisas que aconteceram ao longo da semana e que merecem ser refletidas pelo grupo e as que merecem ser elogiadas. A assembleia é um momento de aprendizado coletivo, de aprendizado de relações colaborativas, de desenvolvimento de uma atitude respeitosa: as crianças aprendem a manter um olhar crítico sobre as situações, aprendem que podem ter um momento organizado para falar sobre as coisas de que gostam e de que não gostam, aprendem a expor seus pontos de vista, a ouvir a crítica do outro, a refletir coletivamente, a pensar, a esperar a vez para falar, a perceber o ponto de vista do outro. Por isso, a assembleia é um momento importante na promoção do respeito às crianças como sujeitos de direitos. O papel da(o) professora(or) no momento da assembleia não é ditar regras ou dizer o que é certo ou errado, mas conduzir a reflexão e o posicionamento do grupo, fazendo boas perguntas, que levem o grupo a refletir e a tomar decisões.

Como defendia Paulo Freire no conjunto de sua obra, a escola é o lugar onde fazemos boas perguntas, que provoquem as crianças a pensar e a refletir sobre os seus gostos e preferências: “O que vocês gostaram de fazer hoje?”, “E gostaram por quê?”, “Do que vocês não gostaram?”, “E por quê?”, “O que vocês mais gostam de fazer aqui?”. Perguntar permite também a reflexão sobre o que está sendo proposto, pois, quando fazemos boas perguntas, criamos condições para as crianças projetarem o futuro da ação: “Vamos brincar lá fora?”, “Do que vocês gostariam de brincar?”, “O que podemos levar para brincar?”, “Como vamos levar tudo isso?”. Ainda: “Vamos ler um livro lá fora?”, “Onde podemos nos sentar para ler?”, “Precisamos levar alguma coisa para nossa atividade?”. Ainda de acordo com Paulo Freire, não podemos, na relação com as crianças, ficar respondendo perguntas que ninguém fez. Por isso, em lugar de decidir, planejar e organizar sozinha, a(o) professora(or) pode convidar sempre as crianças para participarem do planejamento de uma atividade ou de um dia inteiro — e, inclusive, avaliar o que fazem juntos.

A escuta e o acolhimento como atitude permanente das(os) professoras(es) é a forma privilegiada de afeto com bebês e crianças, e também com as suas famílias/responsáveis. A cena a seguir fala da importância da interação e da participação diária das crianças como fator de qualidade do trabalho na UE.



Meta 5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres.

Cena 11

Terminou o horário previsto para a chegada das crianças pela manhã; os familiares (que trazem as crianças até a sala de referência da turma) já trocaram informações com o professor e já se foram. As crianças da turma de quatro anos estão brincando em grupos ou individualmente, explorando o material que está acessível na altura delas. O professor propõe guardar os materiais e fazer uma roda de conversa para combinar o dia de atividades. As crianças começam a guardar os materiais e o professor observa, incentiva e ajuda as crianças que ainda não aprenderam a fazer isso. O grupo se senta em roda, e ele abre a conversa: “O que podemos fazer hoje? Tem alguma coisa que combinamos ontem?” As crianças começam a se lembrar do que ficou combinado no dia anterior e passam, em conjunto (professor e crianças), a planejar o dia. O educador vai escrevendo o que vai sendo negociado no grupo (considerando o tempo que passam na UE, o clima, o material disponível). “O que vamos fazer primeiro? E depois?” Ao final, o grupo tem um plano que é escrito pelo professor: área externa, fazer os personagens da história de ontem para montar um teatro na semana que vem, tempo livre na sala, roda final e almoço.

Nesse sentido, não apenas as crianças e os bebês são protagonistas: os adultos também o são. Eles organizam as condições adequadas para promover o protagonismo dos bebês e das crianças: intencionalmente organizam os espaços — desde o banheiro até o refeitório — para promover a atividade interessada de bebês e crianças, orientam o uso do tempo e estabelecem relações com bebês e crianças e entre eles, de modo a favorecer a exploração, a curiosidade e a descoberta das pessoas e do mundo ao redor. Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), educadoras(es) são “responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas UEs de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos”, por isso são responsáveis por repensar os espaços, os materiais e os seus usos tradicionalmente presentes na escola. Quando descobrimos que bebês e crianças são potentes e capazes de aprender como sujeitos ativos e criadores, passamos a questionar as formas e atitudes que orientaram a organização do trabalho escolar ao longo da história. Por que as crianças precisam fazer ou andar em filas? Por que precisam executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo? Porque precisam fazer desenhos iguais? Por que precisam dançar todos iguais? Por que, numa música que propõe expressões corporais, todos precisam fazer os mesmos gestos? Se o desenho, a dança, os gestos e a fala são formas de expressão, o que as crianças expressam quando repetem o que propomos?

A convivência com a cultura escrita na Educação Infantil deve acontecer assim como a convivência com todas as outras 99 linguagens (Malaguzzi); todavia, não sob a forma de treino mecanizado e descontextualizado. Ao contrário,

a(o) professora(or) deve fazer uso diário da leitura e escrita na presença de bebês e crianças possibilitando a sua convivência com o uso significativo da escrita — e, com isso, a percepção de sua função social. No caso específico da leitura de livros, é preciso considerar as diferenças na abordagem quando se trata de bebês e crianças maiores.

Quando a(o) professora(or) intencionalmente realiza o uso da escrita anotando falas e atos das crianças, planejando o dia com elas, escrevendo os bilhetes na frente delas, fazendo anotações na agenda, anotando para não esquecer combinados, listando obras lidas ou organizando o roteiro de uma excursão e lendo histórias e assuntos de interesse do grupo, possibilita aos bebês e às crianças esse contato.

Cabe, portanto, à UE propiciar contextos de uso social da escrita e da leitura, que em hipótese nenhuma estão associados a colar letrinhas, recortar letrinhas, colorir letrinhas, recitar o alfabeto, copiar diversas vezes a mesma letra/palavra ou qualquer proposição que não seja o uso social da língua.

À medida que reconhecemos bebês e crianças como sujeitos de direitos e que o papel da educação é possibilitar que desenvolvam e mantenham a sua inteligência curiosa e a sua personalidade solidária, ou seja, constituam-se cidadãos e criadores, passamos a buscar novas formas de nos relacionar com eles, e cabe à UE propor novas experiências em ambientes organizados, a fim de provocar sua vontade de saber, sua curiosidade, seu interesse na exploração e na descoberta do mundo.

Na interação entre adultos e bebês e crianças, e entre as próprias crianças — inclusive na relação das famílias/responsáveis que se observa na UE —, é preciso um olhar atento aos estereótipos de gênero na divisão entre brinquedos e cores, e nas brincadeiras para bebês e crianças. Num mundo em que as mulheres assumem trabalhos na construção civil, dirigem táxis e caminhões, são médicas, astronautas e chefes de família, enquanto os homens são cozinheiros, ajudantes de limpeza, cabelereiros, professores em CEIs, pais e mães de crianças, não podemos dividir as atividades humanas e os objetos entre coisas de meninas e coisas de meninos. O cuidado da(o) professora(or) com os estereótipos de gênero que as crianças expressam é o tema da cena que segue.

Cena 12

A professora das crianças de cinco anos percebeu que Henri estava sendo barado na brincadeira de casinha pelas duas meninas que brincavam. Ele pediu ajuda à professora, e ela foi conversar com as meninas. Elas argumentaram que brincar de casinha era coisa de meninas. A professora perguntou se na casa delas não tinha pai, avô ou irmão, e a resposta foi sim. Ela perguntou, então, por que Henri não poderia assumir um desses papéis na brincadeira. As meninas se entreolharam e decidiram aceitar Henri na brincadeira no papel de pai. Poucos minutos depois, no



PARA SABER MAIS...

BARBOSA, M.C.S. e QUADROS, V.S.R. - As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358/pdf>



Meta 5.4 Valorizar e compartilhar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado.

entanto, as meninas vieram reclamar que não queriam mais brincar com Henri, pois ele tinha lavado a louça, e isso era coisa de menina, e não de menino. (Na brincadeira, havia uma bacia com água, sabão, pano de prato e objetos para serem lavados, e essa era a atividade mais interessante da brincadeira! Por isso, as meninas buscaram um argumento que consideraram forte para afastar Henri). Na hora da roda, a professora trouxe essa questão para ser discutida no grupo e pediu a opinião da turma. Uma das crianças argumentou que o seu pai lavava louça em casa e que, portanto, isso não era coisa de menina. Todos concordaram. Na semana seguinte, em tom de brincadeira, um pai veio “reclamar”, pois a notícia que havia chegado pela filha era de que ele era o “único pai que não lavava louça em casa” e, com essa “bronca” da filha, tinha passado a fazer isso.

É papel das(os) educadoras(es) discutir as relações de gênero na UE, buscando desconstruir imagens estereotipadas sobre o papel de cada um na sociedade: demonstrar que existem diferenças biológicas entre os sexos, valorizando-as e mostrando que a diferença não deve gerar desigualdade. A discussão sobre atitudes racistas, xenófobas, machistas, misóginas, homofóbicas entre outras formas de preconceito e desrespeito ao outro é parte importante do currículo da EI e deve ser considerada no planejamento das atividades, rodas de conversa, organização dos espaços e materiais, reuniões de responsáveis, formação continuada das(os) educadoras(es) etc.

Para isso, prestamos muita atenção ao que dizemos e como nos comportamos frente às crianças. O modo como as(os) professoras(es) e educadoras(es) se relacionam com bebês e crianças também é fundamental, uma vez que se a criança se sente acolhida, se tem voz e vez na UE, vai formando uma autoestima positiva, torna-se curiosa frente ao que ainda não conhece, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma e pensar. Essa atitude favorece o seu desenvolvimento cultural. O modo de organização do espaço contribui também para o desenvolvimento da autoestima positiva, da curiosidade, da autonomia, da convivência, assim como para o uso responsável do material e a sua organização pelas crianças (que, depois de usar livremente os materiais, aprendem, com nossa ajuda, a guardá-los de volta). Essa é uma discussão que deve ser feita em conjunto com as famílias/responsáveis.

Da mesma forma, é preciso organizar o tempo vivido na UE para proporcionar aos bebês e às crianças tempo necessário para viver as suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras. A atitude de compartilhar com as crianças a gestão do tempo é fundamental para fazer da UE uma comunidade educativa. O cérebro, em processo de expansão, precisa que a criança esteja em atividade, com corpo, mente e desejo atuando juntos. Por isso, impor tempos iguais à realização de atividades, gerando tempos de espera sem nada para fazer para algumas crianças, poderá causar desinteresse e perda da curiosidade que caracteriza a infância.

Assim, evitar os tempos de espera em que bebês e crianças ficam sem ter nada que explorar/experimentar/brincar é uma urgência na escola, conforme Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana: “O tempo não pode ser fragmentado. Deve ser fundamentado nos princípios de uma pedagogia que coloca os bebês e crianças no centro do PPP, contemplando necessidades, desejos e participação no planejamento” (SÃO PAULO, 2015, p. 18). Deve estar organizado para evitar as esperas e promover a atividade autônoma de bebês e crianças. Além do espaço organizado na altura das crianças, o tempo também pode ser organizado para facilitar a ação das crianças quando adotamos, além da atividade centralizada na(o) professora(or), também a atividade diversificada e um tempo para a atividade de livre escolha das crianças.

Indique EI - 6.2.2

Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?

Cena 13

Na roda inicial da turma de cinco anos, a professora sugere que o tempo da turma na UE contemple nesse dia uma atividade centralizada (que será dirigida e planejada pela professora), uma atividade diversificada (que será planejada tanto pelo grupo como por cada participante da atividade) e uma atividade livre (em que cada criança planeja o que vai fazer, escolhe os materiais e convida quem ela quiser para fazer junto). A professora avisa que a atividade dirigida por ela será um passeio no entorno da UE para coletar folhas e flores secas, sementes, vagens, pedras pequenas e pequenos galhos que encontrarem pelo chão, de forma a ampliar o material natural da sala. Em seguida, passa a planejar com o grupo a atividade diversificada. Em geral, essa atividade acontece em grupos menores, por livre adesão das crianças; por isso, a professora colhe do grupo as propostas para garantir que todos participem em algum dos cinco grupos que ela está propondo. “Que atividades podemos propor hoje para fazermos em grupos?” As crianças propõem uma mesa com material de desenho e pintura, uma mesa com jogos e uma mesa com argila. A professora propõe uma mesa com os materiais colhidos no passeio, para serem classificados e guardados, e uma mesa com peças de montar. Combinam também que, ao final da atividade diversificada, os grupos vão comentar para a turma toda o que fizeram e como foi. A professora também avisa que terão tempo para a atividade livre, que poderá ser feita dentro ou fora da sala. As crianças escolhem começar pela atividade livre fora da sala. Planejam, então, o que vão levar para essa atividade: corda, bola, giz e coisas para brincar de faz de conta.



PARA SABER MAIS...

BARBOSA, M. C. S. - Tempo e cotidiano - Tempos para viver a infância

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 12.7 Promover práticas de compras públicas sustentáveis.

Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

Esta cena mostra a estratégia utilizada por uma professora na organização dos tempos e no planejamento das atividades na UE. Ela cria estratégias para que ocorram diversas formas de interações das crianças, fator vital para a aprendizagem. As crianças se envolvem no planejamento do dia, sugerindo materiais a serem explorados, local para a atividade livre e o tempo em que estas atividades serão desenvolvidas. Ora a professora sugere e dirige a atividade, ora as crianças decidem o que preferem fazer e com quem desejam brincar. É importante ressaltar que nas três situações a intencionalidade docente está presente: ao propor a atividade dirigida para toda a turma, ao dividir com as crianças a organização da atividade diversificada e mesmo ao estimular a autonomia e iniciativa das crianças na atividade livre.

As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos. A oferta de materiais e a organização dos espaços traduzem a intencionalidade docente, enquanto o estímulo ao planejamento e à autonomia favorecem o protagonismo infantil.

A interação dos adultos com bebês e crianças envolve também os objetos, o conhecimento, a língua, as linguagens, os hábitos e os costumes. Algumas décadas atrás, olhávamos apenas para o que faltava na criança, em comparação com os adultos, e não víamos as suas positivities e o seu desenvolvimento. No entanto, pesquisas mostram que elas são capazes, desde que nascem, de se relacionar com o mundo de pessoas, objetos, natureza e situações ao seu redor, atribuindo um valor a tudo o que vivem — isto é, aprendendo.

Hoje, quando passamos a perceber bebês e crianças como seres potentes, precisamos também repensar o que da cultura lhes apresentamos. Como afirma Vygotsky (2010), na escola apresentamos para as crianças a cultura mais elaborada, pois, assim, elas constituem para si um sentido estético apurado e podem usufruir de tudo o que foi criado ao longo da história humana. Precisamos avançar em relação ao que os bebês e as crianças veem na TV (dados do IBGE indicam que 99% dos lares brasileiros possuem aparelhos de TV). Se o nosso objetivo como espaço educacional, diverso do ambiente domiciliar, é apresentar aquilo que bebês e crianças não conhecem, a fim de ampliar as suas experiências estéticas, não há sentido em reproduzir a programação de seus lares. Logo, não é adequado existir um aparelho de TV para cada turma e, quando houver um aparelho de TV na UE, este não deve ser usado como recurso para preencher tempos de espera. As UEs que possuem mais de um aparelho devem planejar a mudança dessa realidade. Afinal, é má utilização do dinheiro público destinar as verbas endereçadas à UE para aquisição de um aparelho para cada sala.

A TV pode ser usada, preferencialmente, para apresentar as produções culturais do território (a que, muitas vezes, por serem pequenas, as crianças não têm acesso), as produções culturais de qualidade (isto é, as não comerciais) feitas para bebês e crianças e a produção cultural em geral que não aparece nos canais de TV populares, que não pensam em seu público como cidadãos de direitos. É importante lembrar que equipamentos e recursos digitais se incluem no conjunto de objetos que hoje apresentamos às crianças. Estes proporcionam situações e contextos nos quais elas possam exercitar a criatividade e o senso de curiosidade e investigação, promovendo a sua autoria e o seu protagonismo.

Outra fonte primordial de interação de bebês e crianças é com suas famílias/responsáveis. Por isso, a interação com as famílias/responsáveis deve ocupar um lugar de destaque no projeto pedagógico da UE: conversar com família/responsáveis sobre o trabalho realizado ajuda a dar continuidade ao acolhimento que se faz na UE, à medida que as (os) professoras (es) compartilham os princípios e as concepções que regem o PPP. Para isso, os familiares não param no portão, mas entram no espaço interno da UE para deixar bebês e crianças. Quando barramos os responsáveis no portão, estamos em desacordo com as proposições federais e municipais de que a EI complementa a educação familiar e em desacordo com os princípios que regem a elaboração deste currículo.

Compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com as famílias/responsáveis exige uma gestão participativa. A cena a seguir relata uma atitude de acolhimento.



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEU CEI Prof. Adelaide
Teresa Lopes Cimonari
DRE Itaquera



Meta 2.1 Acabar com a fome e garantir acesso, particularmente a pobres, vulneráveis e crianças, a alimentos seguros, suficientes e saudáveis.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Cena 14

Quando recebi a ligação do CEI com a notícia de que a vaga do meu filho de nove meses estava disponível, preocupei-me em como manter sua amamentação. Para mim, era fundamental que eu pudesse deixá-lo meio período na Unidade e que eu pudesse amamentá-lo no horário da oferta do leite. No momento da matrícula, conversei com a coordenadora pedagógica, que me tranquilizou. Eu poderia ir à escola nos horários da alimentação para amamentar. Houve até uma preocupação sobre a minha preferência por local para a mamada. Foi oferecida a sala da coordenação, mas preferi usar o espaço da entrada da escola. Na sala do meu filho, há outras mães que seguem amamentando seus filhos de mais de um ano, e acredito que a naturalidade com que a amamentação é tratada por lá ajuda na manutenção desse vínculo tão importante entre mãe e bebê.

O relato da mãe nos mostra um modo refletido de fazer a acolhida das crianças e das famílias/responsáveis na UE. A equipe gestora compreende que acolher uma criança significa também acolher a sua família/responsáveis.

Acolher responde a uma importante característica dessa etapa educativa: aprender a construir relações interpessoais e vínculos. Acolher pressupõe aprender a conhecer cada criança em seu mundo pessoal e suas experiências prévias. A partir dessa diversidade de vidas, pode-se constituir um grupo que aprenda a conviver em um espaço social em que o acolhimento seja realizado pelos adultos e se estabeleça entre as crianças. Considerando a linguagem de relação com o mundo dos bebês — o bebê é corpo, sensações e emoções — toda ação de cuidado é em sua essência uma ação educativa. Assim, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. Da mesma forma, todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza.

Os adultos, para bem acolherem bebês, crianças e familiares, devem também se sentir acolhidos em suas instituições. O acolhimento é um princípio, mas é também um método de trabalho que dará outro valor às ações pedagógicas da UE; está vinculado a um modo de ser adulto com as crianças e à construção de uma perspectiva intencional de trabalho. O acolhimento como modo de ser do adulto se expressa na capacidade de confiar e de respeitar as crianças, educando-as nas diferentes situações vividas na UE e com proposições desafiadoras a partir das produções das crianças — e não transferindo conteúdos e dando ordens. Segundo Staccioli, o acolhimento como método apoia o adulto na construção de uma escola acolhedora das expressões infantis “escutando” e “lendo” os sinais que as crianças dão e indicando para elas formas de enriquecer as experiências. Essa “leitura” se faz observando e interpretando o seu choro, a rigidez ou o relaxamento de seu tônus muscular, seus medos, suas alegrias, suas angústias, suas emoções, seus afetos, seus movimentos, seus interesses, suas iniciativas e seu pensamento.

Chokler fala da importância da atitude segura do adulto na relação com o bebê:

Um Eu consistente e organizado do adulto, sua força, sua segurança, sua inteireza, sua capacidade de pensar, de fantasiar, de imaginar, de criar, de sustentar e respeitar o corpo-pessoa do outro pequeno, é ele que pode acolher sua fragilidade, desorganização, ansiedade e a fragmentação. É o adulto que dialoga com o bebê como a um interlocutor, aquele que pode transmitir-lhe a linguagem. É o adulto consciente de sua história o que pode transmitir-lhe a cultura. Um adulto capaz de instaurar o espaço intersubjetivo, pessoa a pessoa, no qual pode germinar a maravilha do diálogo — a princípio essencialmente corporal — do brincar à aprendizagem. (CHOKLER, 2017, p. 32)

Indique EI - 2.2.5

Os bebês e crianças participam da organização do cotidiano educativo, compartilhando a autoria de seus projetos, escolhendo, decidindo e dando sugestões?

2.2 A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA

Falamos de **brincadeira** para nos referirmos a diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico e, por isso, privilegiam o processo, e não um resultado visível. Um bebê brincando com suas mãos ou seus pés, explorando objetos que colocamos ao seu redor; uma criança um pouco maior transportando água com uma latinha para molhar a terra e fazer uma estradinha para passar com um carrinho; uma criança maior fazendo circular um pequeno caminhão e se colocando no lugar do motorista que entrega produtos de casa em casa; crianças em torno de um jogo de mesa ou correndo pelo pátio: seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem. Podemos falar, por exemplo, de brincadeiras de movimento (os jogos como esconde-esconde, pular corda), de brincadeiras tradicionais (roda, passa anel), as que envolvem a fala (parlendas, trava-línguas), as brincadeiras de faz de conta (quando as crianças exploram objetos imitando ações dos adultos — um carrinho ou mesmo um toco de madeira que as crianças manipulam como se estivessem se deslocando numa estrada e buzinando), as brincadeiras de papéis sociais (em que as crianças, ao fazerem de conta, transformam toquinhos de madeira em carrinhos e também se colocam no lugar de outros: princesa, bombeiro, cabeleireiro etc.). Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar, as coisas podem se tornar



PARA SABER MAIS...

São Paulo. CEI Amigo do Peito

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/ceiamigodopeito>

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN.

Caderno Brincar 1

<https://fundacaovolkswagen.org.br/app/uploads/2018/12/Apostila-Projeto-Brincar-Materiais-Inclusivos.pdf>

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN.

Caderno Brincar 2

<https://fundacaovolkswagen.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Apostila-Brincar-Volume-2.pdf>

outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor.

Indique EI- 5.4.7

Na apresentação de diferentes profissões, nas personagens como heróis/heroínas, príncipes/princesas estão contempladas as diferentes identidades étnico-raciais (branco, negro, indígena) e os imigrantes?

Esse processo de colocar-se no lugar do outro pode parecer simples para os adultos, mas para as crianças — que estão formando funções como a memória, a fala, o pensamento, a imaginação, aprendendo a controlar a própria vontade (ou seja, aprendendo a se comportar dentro de certas regras), aprendendo a projetar ações no futuro e aprendendo a função simbólica (esse fazer de conta que é outra pessoa, ou que um objeto representa outra coisa que não o próprio objeto) —, é um processo provocador da formação e do desenvolvimento dessas capacidades **sofisticadas**.

Em primeiro lugar, a criança precisa se lembrar de como a princesa se caracteriza (como fala, o que fala, como se comporta...), e isso requer dela o exercício da atenção, da observação, da memória. Em seguida, ela precisa de objetos para representar a princesa. Se tiver a imagem de uma princesa de um filme comercial, os objetos serão um vestido rodado, uma coroa, um trono; se a imagem for de uma princesa africana, os objetos serão colares, pulseiras, um turbante com pedras brilhantes e roupas coloridas, por exemplo. Na falta de uma coroa, um vestido rodado, colares, pulseiras, um turbante com pedras preciosas, a criança lançará mão de objetos substitutos, “fazendo de conta” que são os itens necessários: uma tiara vira uma coroa, uma camiseta grande vira um vestido, um cinto enrolado no braço vira pulseiras, uma tira de pano vira colares. Para uma criança menor, essa substituição é difícil, pois ela não separa o objeto da sua função, mas uma criança um pouco maior começa a atribuir um significado de “faz de conta” ao objeto, ou seja, ela temporariamente suspende a sua função e lhe atribui outra. Nesse caso, a ação da criança não se estrutura sobre o objeto (um pano ou uma tiara), mas sobre uma ideia (isto é, sobre o que esse objeto passa a significar). A relação da criança com a realidade muda: o significado (a ideia) predomina sobre o objeto e o pensamento passa a ser totalmente livre da situação real. Com isso, a criança vai criando as bases para o pensamento abstrato exigido pelos processos de aprendizagem da linguagem escrita e da matemática, que vão acontecer mais tarde.

Ao se colocar no lugar do outro, deve fazer como o outro. Esse outro é, de modo geral, um adulto, e para fazer de conta que é o personagem adulto, a criança abre mão de sua vontade imediata para fazer como o personagem faz, de

acordo com seu estereótipo. Desse modo, exercita a separação entre o “eu quero” e o “eu devo”: enquanto está fazendo de conta que é a princesa, não deve brigar, nem correr atrás de ninguém ou gritar.

De um modo geral, as regras dos jogos são impostas às crianças: antes de iniciar-se o jogo, as regras são avisadas. No caso da brincadeira de papéis, esse movimento é diferente: a criança precisa seguir as regras que o papel adotado impõe e há um acordo — mesmo que não dito em voz alta — no grupo que brinca junto sobre como os personagens se comportam: “professora faz assim”, “cinderela faz assim”, “mãe com bebê age assim” e as regras precisam ser respeitadas como condição para que a brincadeira aconteça. Assim, as crianças aprendem a seguir regras e combinados por prazer. Também aprendem a conviver com as outras crianças: aprendem que as outras também têm ideias e propostas, e vão aprendendo a respeitá-las.

A brincadeira de papéis também cria uma zona de desenvolvimento próximo para as crianças, pois como diz Vygotsky (2008), na brincadeira a criança sempre age como se fosse mais velha, tem atitudes que estão para além da sua média de idade. Este é um aprendizado importante para a autodisciplina, que se aprende naturalmente ao brincar — e não pela imposição do adulto.

O planejamento da brincadeira vai exigir a imaginação (“Vamos fazer de conta que aqui tem um rio”), vai exigir a solução de problemas que surgirão (“não tem um vestido de princesa, como vamos fazer?”), requer planejamento (“quem vai ser o pai?”, “quem vai ser a mãe?”, “onde vai ser o palácio?”), enfim, requer a combinação de linguagem, pensamento, imaginação, memória. O brincar é uma atividade plena que envolve corpo, mente e emoções. Por isso, na brincadeira de papéis sociais, a(o) professora(or) tem uma atuação essencial: além de garantir um tempo livre para que as crianças realizem seu faz de conta, a(o) professora(or) é responsável por promover a ampliação dos temas da brincadeira. O que isso significa? Os temas da brincadeira com papéis sociais são as relações sociais. A criança brinca de faz de conta a partir das relações sociais que ela conhece: brinca de casinha tematizando as relações e os papéis sociais na família/responsáveis, brinca de escola, de cabeleireira. Quando a(o) professora(or) amplia o conhecimento das atividades humanas pelas crianças, amplia os temas das brincadeiras: depois de conhecer uma oficina mecânica, as pessoas e suas atividades, as crianças terão um tema novo para suas brincadeiras; depois de observar as atividades numa loja, num supermercado, numa frutaria (o que fazem os funcionários, os clientes, o dono), as crianças podem tematizar essas atividades.

Da mesma forma, a(o) professora(or) provoca a brincadeira de papéis sociais quando amplia o material disponível na UE para uso das crianças. Um exemplo disso aconteceu quando a professora da turma de três anos (Mini Grupo I) organizou o espaço e os materiais como uma espreguiçadeira (fazendo as vezes de uma cadeira de dentista), caixinhas e mangueiras que remetem a instrumentos dentários. Uma das meninas, utilizando termos e atitudes próprias aos profissionais da área da saúde bucal, diz para outra criança: “Abre bem a boca. Vou te examinar. Você está com dente doendo?”. Coloca um “objeto” na boca do amigo



PARA SABER MAIS...

VYGOTSKY, L.V. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança

<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

como se fosse para fazer a obturação. O paciente atende aos comandos enquanto outras crianças observam e esperam para ser atendidas.

É atribuição da(o) professora(or), ainda, acompanhar as brincadeiras de papéis para observar as relações, valores e sentimentos expressos pelas crianças na brincadeira de papéis. Muitas vezes, as crianças expressam preconceitos que vão aprendendo nas situações vividas dentro e fora da UE, e cabe à (ao) professora(or) conversar sobre isso com o grupo, ouvir o que as crianças pensam e trazer argumentos sob a forma de boas perguntas que levem as crianças a refletir sobre isso.

O adulto pode aceitar um convite das crianças para entrar na brincadeira, quando as crianças oferecem uma “comidinha”, por exemplo. Mas pode também, como fazem as crianças, observar a cena que está acontecendo e encontrar um lugar para se inserir na brincadeira assumindo um personagem. Nesse caso, a(o) professora(or) pode entrar na atividade para ampliar o argumento da brincadeira de papéis. Um exemplo disso acontece quando as crianças repetem sempre as mesmas ações e elas terminam rapidamente: as crianças brincam de supermercado e a única ação que acontece é escolher um produto e passar no caixa. Nessa situação, o argumento da brincadeira pode ser ampliado com uma ação da(o) professora(or) que cria um problema: não encontra o produto que busca e vai ao caixa comunicar a falta do produto e pergunta se alguém pode ir ao depósito para ver se lá tem o produto faltante na prateleira. Com isso, a(o) professora(or) amplia o argumento da brincadeira e pode fazer isso de forma mais estendida: considerar o produto caro, pedir desconto, negociar a compra de mais de um por um preço menor, querer levar apenas metade do produto, enfim, fazer com que as crianças tenham novos elementos na trama para resolver e envolvam mais crianças na brincadeira. Isso torna a brincadeira mais complexa: mais combinados, mais planejamento, mais ações para articular, mais papéis na brincadeira.

Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), “brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência” (SÃO PAULO, 2015, p. 60). No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças.

As UEs dirigidas aos bebês e às crianças têm responsabilidade com a defesa da infância. Como espaços culturais são ambientes de preservação das culturas de brinquedos e brincadeiras.

Em “Os brinquedos e as brincadeiras na creche”, Kishimoto (2010) lista as condições para acontecer o brincar: aceitação do brincar como um direito da criança; compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção e carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações, e o desenvolvimento da dimensão brinçalhona da professora.

Como geração adulta, temos o compromisso com a manutenção, propagação e difusão das brincadeiras. Se, por muito tempo, as brincadeiras eram transmitidas pelas gerações de crianças mais velhas aos bebês e às crianças mais jovens, atualmente a segregação etária das escolas diminuiu os espaços de trocas. Esse é um importante alerta para incentivarmos os espaços multietários e para propostas que estabeleçam encontros entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre crianças e seus avós, entre crianças e os grupos culturais dos territórios. A brincadeira também é um lugar da diversidade: todos podem brincar, cada um com suas possibilidades, pois não há um produto único ou correto na brincadeira. Diferentes tradições culturais têm modos de brincar que desenvolvem conhecimento de si, do mundo e de narrativas.

Indique EI - 2.1.5

As brincadeiras inventadas por bebês e crianças, as histórias que surgem delas, os objetos criados por eles para brincar são acolhidos e valorizados como formas de pensamento e linguagem?

2.2.1 A brincadeira e as culturas infantis

Os bebês e as crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporam a cultura adulta e vivem em um mundo à parte. Ao contrário, crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, ou seja, constituem as suas identidades como crianças e como membros desses grupos sociais, criando as suas culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental expressam com as diferentes linguagens. Assim, entende-se que é fundamental considerar bebês, crianças e suas **culturas infantis** como fonte de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para professoras(es). Dessa forma:

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão [as culturas infantis] construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo. (SÃO PAULO, 2015a, p. 11)



PARA SABER MAIS...

KISHIMOTO, T.- Brinquedos e brincadeiras na educação infantil

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

BRASIL - Brinquedos e brincadeiras na creche

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf

BARBOSA. M.C. - Culturas infantis: contribuições e reflexões

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

William Corsaro (2009a, 2009b) estuda as relações entre crianças que passam algum tempo juntas conversando, compartilhando objetos, movimentos, ritmos, brincadeiras. Nesse tempo, compreendem as formas de ser do mundo adulto, as relações de poder, as diferenças entre gênero e classe, os papéis sociais, etc. Para esse autor, as crianças não são aprendizes passivos da cultura à sua volta, mas sujeitos ativos que se apropriam das rotinas culturais oferecidas, reinterpretando-as. São capazes de produzir as suas próprias culturas, recebendo-as dos adultos, apropriando-se delas e modificando-as, ou seja, elas não criam uma imitação do mundo adulto, mas fazem uma apreensão criativa.

Manoel Sarmiento destaca a agência das crianças na elaboração de suas culturas infantis. O autor (2004, 2005) aponta a dificuldade que os adultos têm para escutar as vozes individuais e coletivas das crianças, e, também, a importância de compreendermos os significados e os conhecimentos que se constroem por meio da ação autônoma das crianças quando atribuem significado às ações e aos objetos e produzem um conjunto de ideias, valores, rotinas e artefatos. Considera as crianças, portanto, sujeitos competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos.

A cena a seguir ilustra como o espaço da brincadeira é fértil para que as crianças expressem o que percebem do cotidiano.

Cena 15

A professora do Mini Grupo II estava com a turma no parque, quando Davi, de três anos de idade, dirigiu-se a um brinquedo e em seguida voltou e lhe disse: “Professora, ali é a perua e eu vou dirigir”. Chamou-a para entrar e em seguida entregou-lhe umas sementes que serviriam de dinheiro e falou: “Agora você paga, professora”.

A brincadeira continuou por um bom tempo. Davi seguia o trajeto com direito a paradas, atendendo aos sinais para entrada e saída dos passageiros (as outras crianças) recebendo e cobrando a passagem e anunciando: “Metrô Itaquera”!

As crianças aprendem a brincar e a interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências e, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, criam seus valores e costumes. Assim, as gerações transformam as brincadeiras transmitidas ao longo do tempo, simultaneamente criando as suas próprias e modificando as regras e as formas de jogar. Dessa forma, a criança constrói sua própria cultura lúdica (BROUGÈRE, 2008; 1998). Assim, a criança se utiliza do brinquedo, de objetos e da brincadeira para conhecer o mundo que a cerca, constituindo a imaginação e o pensamento abstrato. A falta de recursos para utilizar na brincadeira (brinquedos e materiais de largo alcance) empobrece a experiência da criança. Por isso, quanto mais materiais e recursos disponibilizarmos para as

crianças empregarem no universo da brincadeira, maior será a possibilidade para criar a partir desses objetos. Quando observamos as crianças brincando livremente com material disponível e, muitas vezes, mesmo sem material, percebemos que as crianças pequenas são atores sociais capazes de agir, participar, argumentar, criar, significar, escolher e aprender a partir das interações com as pessoas e com os mundos sociais que as rodeiam, produzindo a **cultura infantil**.

Indique EI - 3.2.5

As professoras e professores organizam ambientes e cenários com caixas, cabanas, tecidos e outros, onde as crianças possam viver experiências de contemplação e recolhimento sendo respeitadas em seus processos individuais?

2.2.2 A brincadeira nas práticas cotidianas

Também para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. **E fazem isso a partir de suas ações com os objetos, na relação com os outros, quando se relacionam com a natureza ao ar livre, nos momentos de cuidado, quando convivem com o patrimônio cultural — com os hábitos e costumes, com as linguagens, com a língua materna, com os conhecimentos acumulados, enfim, com a ciência e a arte.** À medida que as crianças ampliam o seu repertório de experiências, conseguem criar novas formas de representar a realidade em suas brincadeiras. Quando, pouco a pouco, as crianças passam a dividir um mesmo espaço de brincadeiras, começam a estabelecer parcerias. Isso nem sempre se dá de modo tranquilo. Muitas vezes aparecem os conflitos e as disputas pelos brinquedos. O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado, e a(o) professora(or) precisa considerar se e como deve intervir de modo a possibilitar que as crianças percebam a situação e proponham alguma alternativa de convivência.

A comunicação é papel fundamental para as brincadeiras: a designação de papéis, a definição dos espaços da brincadeira, o estabelecimento das regras e combinados, até os diálogos que se desenvolvem na ação do brincar. Partindo da compreensão de que são múltiplas as linguagens, a criança tem um amplo campo de formas de expressão possíveis, e o fato de não ter ainda adquirido a linguagem oral não quer dizer que ela não tenha linguagem.

O documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (2010b) aponta a linguagem e a brincadeira como elementos articuladores entre os saberes que as crianças trazem e



PARA SABER MAIS...

**MOLLO-BOUVIER, S. -
Transformação dos modos de
socialização das crianças: uma
abordagem sociológica**

<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>



Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

constroem e os conhecimentos social e historicamente acumulados. Compete às(aos) professoras(es) proporcionar às crianças experiências com a linguagem considerando que a brincadeira como experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção dos adultos (BRASIL, 2010b, p. 24).

Qual o papel das(os) professoras(es) em relação ao brincar nas UEs? Valorizar o brincar não é apenas garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina. A(o) professora(or) precisa ter o olhar atento, buscando motivar brincadeiras, planejando e organizando de modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças.

O lugar da(o) professora(or) varia frente aos diferentes tipos de brincadeira, e em todos eles é protagonista. No caso das brincadeiras de movimento, das brincadeiras tradicionais e das que envolvem a fala, por exemplo, a(o) professora(or) atua de forma mais direta, apresentando as brincadeiras, convidando as famílias/responsáveis e pessoas da comunidade para ensinar na UE brincadeiras tradicionais, promovendo a troca de brincadeiras conhecidas entre as crianças da turma e entre crianças de diferentes idades da UE. É dessa forma que as crianças passam a conhecer brincadeiras de outros tempos e de outros lugares. E, ao conhecer essas brincadeiras, vão também conhecendo sobre outras culturas, outros lugares e outros tempos. Saber que as crianças brincavam na rua à noite num tempo em que não havia televisão ou que as crianças na África têm brincadeiras parecidas com as de crianças brasileiras ensina algo mais que a própria brincadeira.

É importante lembrar que, ao promover oportunidades de interações e brincadeiras, a(o) professora(or) realiza um trabalho pedagógico que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Com as brincadeiras, as crianças exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso, etc.), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brincadeira, vão formando uma imagem de si. Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e também as dos jogos, aprendem a esperar sua vez para jogar e a respeitar a vez dos colegas. Todas essas novas experiências despertam a curiosidade das crianças: um jogo africano, uma brincadeira indígena, uma cantiga da infância dos seus pais ou avós, um brinquedo feito por uma pessoa mais velha da comunidade, um jeito de brincar proveniente de outro país. Com tudo isso, as crianças vão descobrindo a história, percebendo a passagem do tempo, descobrindo a existência de outros lugares e outras culturas. Pesquisar juntos sobre brincadeiras de crianças de outros lugares ou sobre a origem das coisas ajuda a colocá-las em contato com mapas e com a noção de tempo e de espaço.

Qual é o papel da professora(or) em relação a envolver as crianças na brincadeira, incluindo aquelas que apresentem alguma deficiência, TGD e precocidade/altas habilidades?

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência lúdica e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos. As(os) professoras(es) têm ainda a tarefa de fazer tentativas e gradativamente ir oferecendo experiências que as crianças gostem; possibilitar que as crianças possam escolher vivências (oferecendo possibilidades de escolha); encorajar, sempre que possível, que as próprias crianças convidem as que não se sentem incluídas a participar das brincadeiras.

O olhar atento da(o) professora(or) é fundamental no acompanhamento da brincadeira, ainda que sem interferir, a não ser quando solicitada ou para ampliar e desafiar seu desenvolvimento. Na cena que segue, a presença da professora foi essencial.

Cena 16

Durante a brincadeira livre, Felipe (de 4 anos) pede a seu colega Caio que lhe empreste o baldinho vermelho. Caio diz que não está com o vermelho. Felipe insiste até que solicita ajuda da professora. Esta diz a Felipe que o baldinho de Caio é verde. Felipe olha confuso e reforça: “É vermelho”! Ana Clara aproxima-se e entrega a Felipe um baldinho vermelho, mas Felipe responde: “Esse é preto, não vermelho”! A professora ouve com estranhamento e diz que não é preto, e sim vermelho, ao mesmo tempo em que recorda de outros momentos em que Felipe confundiu-se no uso das cores. No final do período, recorre aos registros realizados sobre as atividades desenvolvidas pela turma e nota que não havia sido a primeira vez em que Felipe havia se confundido. Em conversa com os pais, a professora tenta compreender quais outras cores Felipe não reconhece. Surpreende-se ao saber que essa é uma preocupação recorrente dos pais. Encaminhado ao oftalmologista, confirma-se a suspeita da professora: Felipe é daltônico, com dificuldade em distinguir verde/vermelho.

Os espaços de Educação Infantil são em sua grande maioria muito coloridos, assim como os mobiliários e brinquedos. Para uma criança que confunde as cores, algumas brincadeiras ou o uso de materiais coloridos podem causar desconfortos. O olhar atento da professora, aliado aos registros das atividades propostas, é determinante para o encaminhamento ao profissional competente para o diagnóstico. Assim como o daltonismo, a baixa visão ou perda auditiva necessitam de atenção dos profissionais. Identificar as especificidades de cada criança proporciona maior possibilidade de planejar atividades significativas, favorecendo a exploração de mundo de maneira compatível com suas possibilidades e percepções, em interação com as pessoas ao seu redor e com os objetos existentes.

Brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gênero. Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. Além disso, é importante que seja combinada entre os participantes a melhor forma de tornar a brincadeira inclusiva, ou seja, uma brincadeira em que todos possam participar.

Conhecendo a criança com deficiência ou transtornos de desenvolvimento, a(o) professora(or) pode favorecer acesso adequado aos materiais e espaços, com o apoio de instâncias e órgãos competentes da Diretoria Regional de Educação (DRE). O papel da(o) professora(o) é eliminar as barreiras que possam impedir a participação de todas as crianças no grupo, além de buscar apoio para encontrar formas para que elas consigam participar e brincar com as outras crianças. Para que isso aconteça, é necessário que a(o) professora(or) procure entender o brincar como expressão legítima e única da infância, como um modo de ser, viver e estar no mundo. A cena a seguir ajuda a pensar a esse respeito.

Cena 17

A professora trabalha com um grupo de trinta crianças de quatro anos. Quando chegam, as crianças penduram a mochila nos ganchos do corredor e entram na sala. Ela organiza, a cada semana, diferentes materiais em cantos da sala para que as crianças possam explorar, nesse momento, livros, materiais de largo alcance, diferentes papéis, pincéis, canetinhas, tesouras, cola e brinquedos para construção. Também no corredor (para aproveitar o espaço que é pequeno na sala), ela coloca uma prateleira com alguns jogos de percursos e de regras, que podem ser usados nesses momentos. As crianças se distribuem livremente nesses cantos até que todas cheguem. Em roda, ela lembra com as crianças o que tinham combinado para terminar naquele dia: a confecção de brinquedos com sucata, fruto de uma pesquisa que fizeram juntos sobre construção de brinquedos. Assim, estão há vários dias pesquisando, separando materiais, construindo e brincando.

A professora brinca junto com as crianças, mas sem definir as brincadeiras, sem impor regras: brinca junto. Procura sempre anotar o que considera importante, como as escolhas feitas pelas crianças, as hipóteses elaboradas, as soluções encontradas para os conflitos, as preferências, as dificuldades. Algumas vezes, grava e filma as crianças; depois, juntas, professora e crianças assistem às gravações, comentam as situações e ponderam sobre alguns aspectos.

Esta cena nos remete a refletir sobre a importância do registro das brincadeiras. Possibilita perceber que o brincar precisa ser tomado como uma das

prioridades de estudo nos debates pedagógicos, nas formações, no planejamento e na formação continuada. Ao planejar e oportunizar condições (tempo, espaço e experiências de conhecimento das atividades humanas — “vamos brincar de quê?”) para que a brincadeira aconteça, a(o) professora(or) respeita as crianças e valoriza a iniciativa, a imaginação e a expressão, assim como o conjunto de funções como a memória, a atenção, a autodisciplina, a solução de problemas, a convivência no grupo. É importante incentivar e registrar as participações, as falas, perguntas e inquietações. Organizar os cantos ou as atividades diversificadas favorece que a professora transite pelos grupos, podendo assim estabelecer uma maior proximidade com as crianças e uma observação mais atenta das ações, interações e reações, para realizar os registros. Ao registrar por escrito, filmar e gravar, a(o) professora(or) poderá — sozinha, mas também junto com as crianças, com outras(os) educadoras(es) e com a equipe gestora — problematizar as escolhas feitas e as soluções encontradas. Nas situações de disputas por brinquedos e brincadeiras, pode refletir sobre como lidar com as expectativas e frustrações das crianças, e inclusive sobre o seu papel como parceira(o) da brincadeira, participando, respeitando as regras e contribuindo com elementos que possam enriquecê-la.

É fundamental que a atuação da(o) professora(or) vá além da observação e da oferta de tempo, de brinquedos e objetos, de experiências de conhecimento das atividades humanas. As(os) professoras(es) devem participar do brincar, não para decidir quem brinca com quem, nem com o que, nem para apartar brigas e conflitos, mas sim para incentivar a atividade mental, social e psicomotora das crianças, com questionamentos, problematizações e sugestões de encaminhamentos.



Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPEd - SME

CEI Helena Pereira de Moraes
DRE São Miguel



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

No caso da brincadeira de papéis, podem ser ações que promovam o enriquecimento da trama da brincadeira. De acordo com Moyles (2006), compete às(aos) professoras(es) identificar situações potencialmente lúdicas, apoiando as crianças em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

[...] oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na educação infantil e no ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2015a, p. 59)

É importante distinguir, finalmente, o brincar proposto pela(o) professora(or) e o brincar livre, em que o adulto observa, acompanha e oferece ajuda quando solicitado. Ao propor jogos e apresentar brincadeiras de sua infância, de outras culturas e de outros tempos, a(o) professora(or) conduz inicialmente a brincadeira, convida as famílias/responsáveis para compartilhar jogos e brincadeiras de suas infâncias e de seus territórios de origem. Já o brincar de faz de conta pode ser fomentado pela(o) professora(or) com objetos, tempo livre e experiências de conhecimento das atividades humanas, mas este deve ser conduzido pelas próprias crianças e acompanhado pela(o) professora(or).

Cena 18

A professora da turma do Mini Grupo I organiza o espaço e os materiais com instrumentos hospitalares. A criança "doutora" fala para a outra: "Deite aqui, meu paciente, vou te examinar. Você está com febre." Pega o termômetro e o coloca na axila do amigo. Este, o paciente, atende aos seus comandos enquanto outras crianças observam e esperam para serem atendidas.

Nessa brincadeira de faz de conta, as crianças têm a oportunidade de imitar o adulto utilizando termos e atitudes próprias dos profissionais de saúde, proporcionando a representação das profissões e dos comportamentos da vida cotidiana.

Mas afinal, o que observar na brincadeira? É possível observar tudo: a turma, para enxergar crianças que estejam isoladas; uma experiência em particular, para acompanhar o interesse, a motivação e a interação entre as crianças; um grupo de crianças ou determinada criança, para conhecer mais sobre ela e sobre sua brincadeira, suas interações, linguagens utilizadas, tempo e materiais de interesse, grupos de amizade, conflitos e soluções encontradas. A observação do adulto é fundamental para conhecer as crianças e compreender melhor suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar o que vivem e de agir sobre o mundo.

Nesse sentido, seu olhar pode focar algumas questões envolvidas no brincar: do que as crianças brincam; com que temas, objetos ou brinquedos; quais brincadeiras se repetem; que regras organizam as brincadeiras; em que espaços e durante quanto tempo brincam; como se escolhem e se distribuem os participantes; que papéis são assumidos mais frequentemente; como se organizam em grupos; que critérios envolvem as escolhas de parceiros; que conhecimentos e habilidades revelam nas brincadeiras.

Essas observações subsidiarão os registros, que com o passar do tempo se tornarão cada vez mais reflexivos acerca das ações e relações das crianças, com destaque para a socialização entre elas e as relações estabelecidas com os materiais, com o ambiente e com as(os) educadoras(es).

2.2.3 Como, onde e com o que brincar

Qual é, então, o lugar que a brincadeira ocupa na Educação Infantil? Pelo que viemos discutindo, nem abandonada que dispense a figura da(o) professora(or), nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira para tornar-se obrigação. Apropriar-se da ideia contida no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) como um currículo que atribui centralidade ao brincar e às interações joga luz no cotidiano e nas suas variadas e ricas oportunidades.

Em quais espaços e durante quanto tempo os bebês e as crianças brincam? Em todos os espaços e com o que eles contêm. Por isso, é importante oferecer às crianças ocasiões para explorar e experimentar diferentes possibilidades e modos de interpretar os espaços, os mobiliários e os materiais. Na UE, os bebês e as crianças devem brincar sempre e muito em todos os espaços possíveis, resguardada a sua segurança, com materiais acessíveis dentro e fora da sala de referência.

Além dos espaços internos, também o espaço externo deve ser preparado para a criação de brincadeiras com recursos naturais, como folhas, árvores, areia, pedrinhas, pinhas. É parte da vida saudável de bebês e crianças o contato com a natureza: ouvir histórias e brincar na sombra das árvores, fazer cidades e estradas no tanque de areia, escalar uma escada de corda amarrada a um galho de árvore, balançar numa rede ou num balanço amarrado a um galho de árvore, brincar com barro, terra e água, produzir e brincar com objetos ao vento (pipa, biruta, cata-vento), lavar os brinquedos, participar de jogos de movimento ou simplesmente observar a natureza, ouvir um canto de pássaro, visitar as flores do jardim, acompanhar o crescimento das verduras na horta ou de uma planta. **É importante assegurar a possibilidade de as crianças entrarem e saírem autonomamente do prédio, porque isso potencializa as conexões, relações e interações que elas estabelecem entre os diferentes espaços e cenários.**

As brincadeiras requerem espaço e tempo para que aconteçam. O funcionamento da UE certamente exige organização e definição de horários, mas estes não podem se sobrepor às necessidades de aprendizagem das crianças. Por isso,

precisamos refletir, decidir e experimentar possibilidades. Brincar requer tempo: tempo para pensar a brincadeira, tempo para estabelecer parcerias, tempo para desenrolar a brincadeira, tempo para reorganizar os acordos, tempo para levar e guardar os materiais usados na brincadeira.

Indique EI - 3.3.10

As educadoras e os educadores possibilitam contato dos bebês e das crianças com os elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas, sementes e exploram brincando?

Na cena que segue, a professora potencializa o brincar por meio de objetos, mas também por meio de uma relação acolhedora.

Cena 19

O cesto do tesouro do Berçário I (forma essencial e potente do brincar do bebê) cria um ambiente em que os bebês se sintam confiantes e possam observar, manusear, explorar, experimentar. A professora seleciona objetos que interessam e desafiam as crianças e, com olhar sensível e escuta atenta, interage e reorganiza novas oportunidades com objetos naturais (cabaças, folhas, pinhas, sementes grandes, pedras, conchas); objetos de uso doméstico (escumadeiras, peneiras, escovas, esponjas, colheres de pau, espremedor de frutas); objetos de metal, couro, madeira e borracha, possibilitando uma variedade de modos de exploração.

Permanecemos ao lado dos bebês, observando sem intervir, respeitando o tempo e ritmo de cada um. Quando somos solicitados, procuramos ajudar sem interromper o envolvimento do bebê, recolocar no cesto os objetos que estão espalhados valorizando cada vez mais suas investigações e descobertas.

Além dos bebês, a professora está presente. Foi ela quem propôs a experiência do cesto dos tesouros. Planejou atentamente, procurou ofertar materiais da natureza, do convívio familiar, e outros que possibilitassem explorações diversas. Esteve próxima aos bebês, sem, no entanto, ser invasiva. A professora conhece as crianças, brinca junto, interage; mas também sabe sair do centro da cena e permitir que passem para o primeiro plano as iniciativas dos bebês.

Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo. (SÃO PAULO, 2015a, p. 47)

Todos esses elementos que destacam o lugar da brincadeira no desenvolvimento humano na infância e o papel da(o) professora(or) nesse processo vão constituindo uma pedagogia do brincar.

Indique EI - 6.1.2

Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos?

2.3 LINGUAGENS E PRÁTICAS CULTURAIS

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), que afirma a necessidade de escutar e promover a participação de bebês e crianças na escola, trata também de valorizar a sua expressão, mas não apenas isso: **afirma a necessidade de possibilitar a formação de uma identidade confiante, aberta, interessada, curiosa. Esta atitude cidadã é proporcionada pela possibilidade de bebês e crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens.** Os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) igualmente reconhecem a necessidade de acolhimento de bebês e crianças em suas múltiplas linguagens. Destaca, por isso, a importância das vivências culturais, com a participação das famílias/responsáveis, vinculadas a tradições em que as crianças encontram ritmos, melodias, formas de brincar e de dançar que ampliam suas linguagens. Todos os indicadores relativos à Dimensão 3 (SÃO PAULO, 2016, p. 37) orientam professoras(es) e outras(os) educadoras(es) da UE a incentivar e favorecer esse encontro com as práticas culturais do território e com novas possibilidades de linguagem.

Indique EI - 3.3.1

As professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações, e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?

Desde bebês, as crianças se comunicam: pelo gesto, pelo olhar, pelo choro, pela expressão do rosto, pelo que fazem. Essas formas de expressão vão se tornando mais sofisticadas e cada vez mais amplas: primeiro são formas de expressão do bebê a que os adultos atribuem significado, depois bebês e crianças vão



Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

se apropriando de formas de **comunicação** já presentes na sociedade. Então, as múltiplas linguagens correspondem aos modos como bebês e crianças comunicam uma ideia, uma informação, um sentimento, uma necessidade: desde o choro até a maneira como brincam e se movimentam, correm e dançam, seus desenhos, suas pinturas, suas atitudes, o que dizem, enfim, como expressam o que vão aprendendo, o que estão sentindo, o que querem e do que precisam.

A primeira forma de comunicação que se estabelece entre o bebê e os adultos que cuidam dele e o educam é **emocional** — gestos, vocalizações, choro, olhares. Nós, adultos, que cuidamos e educamos os bebês, vamos percebendo o que eles querem dizer com as diferentes linguagens: fome, mal-estar da fralda molhada, pedido de ajuda, necessidade de atenção. Os **adultos se comunicam** com o bebê pelo tom de voz, pelo toque, pelo olhar e pela maneira como se aproximam e avisam que vão interromper o que ele está fazendo para levá-lo para outro lugar, ou quando interpretam os gestos, o olhar, a atitude corporal do bebê.

Ainda que se comuniquem por meio de outras linguagens, a fala é, para os bebês ouvintes, **uma conquista importante, que se dá ao longo dos dois primeiros anos**. A fala do adulto dirigida ao bebê quando estão de frente um para o outro é fundamental para que **ele aprenda a falar**. Por isso, conversamos com os bebês enquanto os alimentamos, banhamos e trocamos, quando nos aproximamos para anunciar qualquer nova situação, para responder a uma iniciativa deles, quando apresentamos um objeto para a sua exploração: uma fala mansa, num tom de voz baixo, com linguagem clara e sem diminutivos, que seja sentida por ele como acolhimento e como desejo de manter com ele uma comunicação. Para os bebês surdos, aprofundamos a atenção para a comunicação visual. O contato olho no olho, as expressões faciais e as expressões corporais são essenciais para que o bebê perceba o que se pretende comunicar. Além disso, é importante ampliar as experiências sensoriais dos bebês, pois nesse período da vida, o cérebro ativo envolve o sensorial. Isso acontece por meio de objetos de diferentes texturas, formas, dimensões, cores e características, uma vez que, antes mesmo da aquisição da língua de sinais ou da fala, o pensamento se dará por meio de imagens e ações.

Indique EI - 3.3.8

As(os) professoras(es) incentivam as crianças, individualmente e em grupos, a narrarem suas experiências, suas histórias de vida, a contarem e recontarem histórias?

Independentemente das características específicas de cada bebê, é fundamental que sejam acolhidos em suas possibilidades e especificidades, e que percebam as suas transgressões como possibilidades de ação, e não como provocação ou abuso em relação à “autoridade” do adulto. As crianças sempre comunicam o que viram ou viveram: comunicam o que viram num passeio por meio de um

desenho, de um relato, de uma construção com toquinhos de madeira ou com peças de montar, de uma brincadeira de faz de conta. Cada grupo de crianças dentro da turma pode escolher uma forma para expressar o que viu e as coisas de que gostou ou não: pelo desenho, pela pintura, pela modelagem, pela construção, por uma colagem. Todas essas linguagens podem fazer parte das formas de expressão das crianças. As crianças podem comunicar o que ouviram numa história por meio de gestos, movimentos, sons. Na cena a seguir, a professora observa o desejo da turma e desafia suas formas de expressão.

Cena 20

No final da tarde, caiu uma chuva forte com vento, o que chamou a atenção das crianças. Elas se aproximaram das janelas e ficaram observando e comentando o que viam lá fora. A professora se juntou ao grupo. Quando acabou, continuaram falando da chuva, e a professora aproveitou a oportunidade para provocar a expressão das crianças para além da fala. “Será que podemos desenhar o vento?” Estimulou as crianças a usarem diferentes materiais, que foram disponibilizados nas mesinhas, enriquecendo e ampliando os materiais que elas já haviam rapidamente selecionado para desenhar. Aos poucos, a parede da sala dedicada às produções da turma foi se enchendo de desenhos, todos diferentes entre si. A professora ia conversando com os que já haviam terminado e que ficaram contemplando os desenhos dos colegas, cada um comentando o que tinha chamado a sua atenção no vento e na chuva. Enquanto iam terminando, um novo desafio: “e se fôssemos dançar para expressar essa chuva forte com vento que vimos pela janela, como seria?” Um novo show de movimentos criados pelo grupo. À medida que viam os movimentos dos colegas, algumas crianças incorporavam aos seus, ampliando a sua criação. A professora registrou todo o processo por meio de um vídeo e, em seguida, mostrou para as crianças, que comentaram ativamente a atividade. No dia seguinte, quiseram ver de novo o vídeo feito pela professora.

Para incentivar a expressão das crianças, as práticas pedagógicas na UE devem envolvê-las em atividades que valorizam as culturas, o lúdico, os objetos e as formas de fazer. O espaço deve facilitar essas vivências, estando os materiais disponíveis ao acesso dos olhos e das mãos infantis.

Desse ponto de vista, é igualmente importante refletir sobre o uso de recursos audiovisuais nas UEs. Estes constituem uma possibilidade para ampliar a experiência das crianças no acesso a informações e conhecimentos sobre os seus temas de interesse. Os projetos desenvolvidos sobre temas que encantam as crianças — tendo-as como protagonistas ativas na definição do tema, na coleta de material, na exploração do material, na busca e expressão do que vão conhecendo/



Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

interpretando acerca do tema de seu interesse — têm no vídeo um recurso fundamental, por meio de documentários e produções fílmicas de alta qualidade que ampliam o conhecimento e respondem às vontades de saber das crianças. Da mesma forma, é recurso importante de registro das vivências das crianças, que depois podem ser compartilhadas com elas. No entanto, a TV não deve ser utilizada nem para bebês, nem para crianças com o objetivo de entreter ou como forma de espera no momento da chegada ou de saída. Nessa idade, o entretenimento acontece com a atividade lúdica de exploração do mundo e expressão do vivido por meio das diferentes linguagens, e essencialmente com a atividade do corpo e da mente, articuladas com a vontade. Não é saudável que a criança fique sentada por longos períodos e nem apenas observando. O corpo ativo que anda, corre, pula, sobe e desce, escorrega, pega e solta, puxa e empurra, experimenta texturas, pesos, tamanhos, cores, formas e funções dos objetos e se conhece nesse processo de exploração do mundo é garantia de saúde para bebês e crianças. Além disso, as famílias/responsáveis já fazem bastante uso da televisão em casa: o papel da escola de oferecer diversidade de experiências cresce em responsabilidade frente a isso.

O processo de aprender, como defende Paulo Freire (2008), é um processo dialógico e dialético. Dialógico porque acontece num processo de comunicação entre quem aprende, quem ensina e o que se aprende. Dialético porque envolve um movimento entre assimilar e expressar o que se aprende. Em outras palavras, aprender exige a expressão da criança e só acontece quando quem aprende comunica o que aprendeu. Assim, a expressão da criança por meio de alguma linguagem é condição necessária de seu aprendizado.

Como formas de expressão do desejo de comunicação da criança ou do bebê, a linguagem é autoral: cada um se expressa com as suas particularidades. Por isso, os desenhos mimeografados ou xerocados não são formas de expressão, não constituem uma linguagem e não expressam um aprendizado. Para expressar um sentimento ou uma ideia, é preciso que a criança seja autora de seu desenho. E isso acontece de forma simples quando incentivamos as crianças a gostar de se expressar, desenhar o que viram no caminho da EMEI ou do CEI, observar e desenhar a árvore florida da rua ou do pátio, desenhar um acontecimento, uma história que ela ou um amigo contam para a turma. Da mesma forma, quando as crianças dançam, todas repetindo os mesmos gestos, não estão comunicando como sentem ou percebem a música, não estão expressando algo. Isso não significa que não apresentamos os gestos e movimentos das canções populares que mostramos aos bebês: a imitação é uma forma inicial que as crianças bem pequenas utilizam. No entanto, é uma estratégia das crianças, e não uma forma de ensino dos adultos. Por isso, é importante deixar que as crianças experimentem e criem o seu gesto ou o seu movimento. Apresentamos para elas diferentes tipos de dança (o balé clássico, a dança de rua, o sapateado, a catira, o jongo, o samba, o hip-hop...), mas na hora de dançar, cada uma pode criar a sua própria coreografia como forma de expressar o que ouve da canção e de como a sente.

Da mesma forma, não ensinamos a criança a brincar de faz de conta: a partir do que vive e percebe do mundo, das relações humanas e da atividade humana, ela organiza as suas brincadeiras. As formas de expressão de bebês e crianças e o que expressam quando brincam, desenham, pintam, dançam, contam histórias ou fazem relatos explicam a sua visão de como as coisas funcionam. Tudo isso são as culturas infantis, ou seja, as formas como as crianças veem, expressam e interpretam o mundo que vão conhecendo.

Indique EI - 3.3.12

As diversas linguagens e expressividades infantis são contempladas nas práticas educativas considerando a integração entre elas?

Como uma linguagem que expressa e promove o desenvolvimento cultural e psíquico das crianças, a brincadeira de faz de conta com papéis sociais deve ser estimulada. Fazemos isso quando possibilitamos, todos os dias, um tempo livre para as crianças brincarem, quando levamos para a sala ferramentas e instrumentos relativos ao mundo do trabalho e quando fazemos visitas para conhecer diferentes atividades humanas, a fim de enriquecer o conteúdo das brincadeiras (visitar um mercado, uma agência de correio, uma gráfica, um salão de beleza ou uma oficina mecânica, sempre conhecendo as atividades das pessoas que ali trabalham). Fazemos isso também ao oferecer objetos diversificados, que possibilitem as imitações e as criações — o que também se chama exercer a função simbólica da consciência, ou seja, exercitar o uso de um objeto para representar outro.

A expressão do bebê e da criança, portanto, é essencial à sua constituição como pessoa. Quando se expressa, seja fazendo um gesto, seja brincando, seja desenhando, seja construindo alguma coisa, fotografando ou gravando uma situação, a criança afirma para si o seu aprendizado e a sua relação com as coisas do mundo que vai conhecendo. É assim também que ela nos comunica sobre o que percebe do mundo ao redor, sua própria história, seus sentimentos. Por essa razão, o Currículo Integrador da Infância Paulistana afirma que a escuta pela(o) professora(or) é “fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa” (SÃO PAULO, 2015a, p. 14).

As linguagens não são disciplinas que trabalhamos em separado, nem que treinamos. Enquanto uma criança de quatro anos brinca com água e algumas latinhas, ela pode estar fazendo de conta que é bombeiro, mas também está se expressando oralmente e desenvolvendo o pensamento matemático (percebendo volume, quantidade). Quando envolvemos as crianças no planejamento diário, elas vão aprender a planejar e a projetar a sua ação no futuro; com isso, exercitam e desenvolvem o pensamento, a memória, a própria fala, a imaginação. Quando planejamos em conjunto um jogo e todos participam da contagem dos pontos, as

crianças vão se apropriando da contagem como um instrumento cultural autêntico — isto é, como algo que serve na vida diária, e não como algo que se faz na escola porque a(o) professora(or) mandou.

Isso é se aproximar da linguagem matemática, uma vez vivenciada e significada. Conhecer seu código será quase uma decorrência das experiências reais vividas envolvendo a contagem e as experiências com pesos e medidas. Iniciar a apresentação da matemática pela escrita e memorização dos números, por meio de uma reta numérica colocada na parede, é um equívoco.

Indique EI - 3.3.5

As(os) professoras(es) criam oportunidades para que os bebês e as crianças vivam experiências de quantificar, classificar e seriar por meio de jogos, brincadeiras, histórias e situações cotidianas significativas?

O papel da(o) professora(or) é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens: desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem, etc. Apresentar a fotografia e as possibilidades de fotografar, o movimento e os modos diferentes de dançar, a modelagem e os materiais diferentes para modelar, a construção com materiais diversos, a fala com a poesia e o canto, os modos de desenhar e pintar. No entanto, não define o que as crianças vão desenhar, pintar ou fotografar, o que vão montar ou modelar, como vão dançar; isso será decisão das crianças e, portanto, expressão. Para propor tudo isso, levamos em conta a diversidade étnico-racial e de gênero, as diferentes nacionalidades, as diferentes culturas e as necessidades específicas das crianças com deficiência. Consideramos como riqueza a diversidade de vivências possíveis e de histórias presentes. Tratamos como vantagem a diversidade presente e, quando necessário, reorganizamos o planejado para contemplar todas as crianças igualmente.

Vale lembrar que a educação é um direito de todos os bebês e crianças. Assim, como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), quanto mais linguagens usarem, mais potentes serão as crianças, mais criativas e capazes de se expressar por diferentes linguagens e mais capazes de interpretar o que veem e vivem. A exemplo da LIBRAS, se todas as crianças e todos os adultos da UE aprenderem a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua, todos ganham em desenvolvimento humano. Não somente as crianças surdas, mas todos têm benefícios com a convivência do grupo e com a constituição de formas de pensar e de se expressar, que criam novas redes neurais, possibilitando formas cada vez mais elaboradas de pensamento.

Portanto, as múltiplas linguagens são possibilidades de expressão que bebês e crianças podem escolher e experimentar. E sendo a linguagem instrumento de expressão de sentimentos e de experiências vividas, não se exercitam as múltiplas linguagens nem as culturas infantis sob a forma de aula, mas como expressão

autêntica das crianças, como troca entre adultos e crianças, entre crianças de mesma e de diferentes idades. Esses princípios são complexos porque não aprendemos a lidar com eles em nossa formação. Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

Bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo através das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. (SÃO PAULO, 2015a, p. 17)

Na cena seguinte, é possível refletir sobre a possibilidade de integrar bebês e crianças considerando suas diferentes linguagens.

Cena 21

Uma criança com deficiência visual sempre fazia atividades diferentes da turma. Enquanto os outros assistiam a um documentário, ela brincava de massinha; na hora de brincar de corda, ela fazia outra atividade e perdia parte do que acontecia em sala porque não se descrevia de forma constante e detalhada, o que acontecia à sua volta, ou seja, os elementos e aspectos visuais do ambiente. Isso prejudicava a sua participação e compreensão do contexto.

Para criar estratégias de participação em que todos fossem incluídos, foram propostas várias práticas pedagógicas, entre elas a leitura de livros juntamente com a descrição das imagens. Todas as crianças ficaram atentas, surpresas com a possibilidade de ler imagens e com o fato de que a colega cega pudesse, dessa forma, vê-las. Descrevê-las para a menina cega fez com que as crianças sem deficiência observassem melhor o que estavam vendo, aguçassem os seus olhares, ampliassem o seu vocabulário, encontrassem formas de narrar e de transformar imagens em palavras. Tornaram-se descritoras do mundo, em colaboração com a professora, o que contribuiu para o desenvolvimento de todos. Objetos tridimensionais contribuíram para que a criança criasse imagens mentais dos temas, objetos e das situações apresentadas na história. Nas histórias, as crianças que enxergam têm a referência das ilustrações e buscam a imagem mental dos objetos. Para uma criança cega, é importante ter outras referências para associar o nome ao objeto.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) também afirma a necessidade de superar a hierarquização das linguagens, cenário no qual a leitura e a escrita silenciam as demais linguagens. As linguagens como o desenho, a conversa, o teatro, a música apoiam o desenvolvimento da lecto-escrita.



Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

O documento afirma ainda que é necessário superar o caráter instrucional, que acaba privilegiando a fala das(os) professoras(es) e não deixa tempo para a iniciativa, a exploração, a experimentação e a descoberta dos bebês e das crianças, nem privilegia o trabalho conjunto de adultos e crianças.

Sempre que há participação dos bebês e crianças, há expressão. As crianças e os bebês precisam se expressar para se tornarem cidadãos de direito, pois é no movimento de expressar o que vão vendo e vivendo que elas se constituem como pessoas que pensam, falam, tomam iniciativa, decidem, escolhem, observam, percebem, relacionam fatos. Novamente, é por isso que o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) afirma a necessidade de superarmos na escola a divisão de trabalho existente na fábrica, em que os chefes pensam e os trabalhadores executam. Na ação pedagógica, imitamos essa divisão quando as(os) professoras(es) pensam, decidem, planejam, avaliam e controlam sozinhas(os) o vivido na UE, sem buscar a participação de bebês e crianças (MESZÁROS, 2002). Com isso, formamos pessoas que não sabem planejar, decidir, fazer escolhas, avaliar, pensar. Para superar essa realidade na escola, precisamos convocar os sujeitos já desde bebês a participarem colaborando no momento dos seus cuidados.

Indique EI - 3.3.6

As professoras e os professores contam histórias ou leem livros diariamente, de diferentes gêneros e com diversos recursos (braille, libras, audiolivros), para os bebês e as crianças, promovendo a experiência literária?

A abordagem **Pikler** da educação orienta esse processo de comunicação e acolhimento das crianças de 0 a 3 anos, e vale também para as crianças maiores. Às crianças maiores convidamos a participar do planejamento do dia, conversando no grupo: “O que vamos fazer hoje?”, “O que vamos levar para brincar no pátio ou no parque?”, “Quem ajuda a levar o material?”, “Do que podemos brincar no parque?”. Na biblioteca, “Que cuidados precisamos ter com os livros?”. Se vamos andar pela rua, “O que vamos combinar antes de sair?”. Se vamos a algum lugar, “Como será adequado nos comportarmos nesse lugar?”.

Nessa nova configuração da escola para ensinar as crianças a pensar, o papel essencial das(os) professoras(es) é organizar situações em que bebês e crianças são igualmente protagonistas — que tenham um papel importante como brincantes, artistas e cientistas, que pensam, planejam, exploram, testam, agem, descubrem o mundo. Assim, expressam tudo isso de forma rica e autoral, por meio do faz de conta, do desenho, da dança, da fala, da produção de colagem, da construção na areia, com pedras pequenas, com caixas, retalhos de madeira.

O direito à cultura escrita não significa ações focadas no treino da linguagem escrita. Ao contrário, ao longo da Educação Infantil, a criança deve conviver com

a cultura escrita, testemunhando a leitura e a escrita das(os) professoras(es) que utilizam a escrita e a leitura para registrar o que observam, as presenças e ausências, as histórias que as crianças contam, para fazer com as crianças os bilhetes que vão para casa, para ler histórias e matérias de jornal de seu interesse, para fazer pesquisas em livros sobre temas de interesse.

É importante, nesse aspecto de constituição de uma atitude leitora e da necessidade da escrita pelas crianças, a leitura de histórias bem planejada e preparada que a(o) professora(or) faz para as crianças, com as crianças e, muitas vezes, a partir das escolhas delas. Enfim, a cultura escrita deve entrar na UE como um instrumento cultural autêntico — quando escrevemos um bilhete que seja de fato enviado para os responsáveis, uma notícia para o mural da sala ou para o jornal da turma. Não é preciso escrever por escrever, e muito menos decorar e treinar o nome e a escrita de letras e sílabas (MELLO, 2010). Muitas vezes, a pressão pela alfabetização vem da família/responsáveis, por isso é fundamental que essa discussão seja feita com eles. A ciência tem feito descobertas importantes sobre os processos de constituição de crianças leitoras e autoras de texto que indicam que esse processo não se apressa — ao contrário, sua antecipação pode atrapalhar a **apropriação da escrita** pelas crianças.

Assim, planejamos práticas culturais e sociais em conjunto com as crianças e suas famílias/responsáveis, buscando estabelecer relações com as culturas e as histórias dos bebês e das crianças: um PPP que prevê autoria e voz dos bebês e das crianças, e sua expressão por meio das diferentes linguagens. Para isso, a UE deve ter dados sobre as práticas culturais do território: artistas e artesãos; grupos de dança de rua e danças tradicionais como maracatu, jongo, hip-hop; grupos de músicos e cantores (grupos de choro, de samba, de rap, um avô que toca um instrumento musical); contadores de história; tradições de origem africana e nordestina, presentes há muito no território, assim como as mais recentes, fruto das migrações que trazem bolivianos, peruanos, sírios e haitianos. Conhecer as suas tradições e os seus modos de vida, a sua culinária, a sua música e as suas histórias não apenas contribui para a inserção de bebês e crianças e de suas famílias/responsáveis no território, como também amplia para todas as crianças as possibilidades de expressão por meio das diferentes linguagens. Na cena abaixo, observa-se uma situação de envolvimento das famílias/responsáveis na ampliação das experiências vividas na UE.

Cena 22

O professor da turma de cinco anos fez um convite às famílias/responsáveis para visitarem a turma no horário e na data que pudessem. Sugeriu que viessem mostrar para as crianças tradições de sua terra: uma vestimenta, uma comida, uma dança, um instrumento, uma lenda, uma música. Várias famílias/responsáveis se apresentaram. Organizou-se uma agenda de visitas: um irmão mais velho que tocava um



PARA SABER MAIS...

FALK, J. (org.) Educar os três primeiros anos- a experiência de Locy. Araraquara. JMEditora, 2010.

MELLO, S.A.- Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011

CEDAC - Pequenos leitores

<https://www.youtube.com/watch?v=nB55q-c5phc>



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

instrumento feito com um serrote, uma mãe que veio ensinar a fazer pão, outra mãe que trouxe roupas típicas de sua terra, um pai que trouxe fotografias de seu país de origem, um avô que veio ensinar a construir geringonças. As crianças foram se encantando. O professor trouxe um mapa do Brasil e um mapa-múndi para localizarem juntos os locais de origem das famílias/responsáveis. Muitas conversas se desenrolaram a partir daí, assim como muitos novos interesses das crianças pela culinária, pelas viagens, pelos meios de locomoção, pelos mapas, pelos povos de outros lugares, pelo tempo. Passaram a colecionar fotografias de outros lugares e iam marcando no mapa-múndi os lugares que já “conheciam”. A autoestima de todas as crianças cresceu, assim como seus interesses. Ao final do projeto, decidiram fazer uma festa com todas as famílias/responsáveis, para que conhecessem as culturas umas das outras.

Reflexões Pedagógicas

Os convites às famílias/responsáveis para participarem de proposições com as crianças são sempre ricas oportunidades para todos. No entanto, para que as crianças cujas famílias/responsáveis não puderem efetivamente participar não se sintam preteridas, a professora pode organizar momentos em que elas possam colaborar com a ação, de forma que se sintam à vontade em todas as situações ali envolvidas e façam parte ativa de toda a vivência. É muito interessante que os registros das variadas contribuições sejam também recursos para as crianças e famílias/responsáveis. Essa experiência pode envolver comparações e diferença entre culturas e territórios, lista de instrumentos semelhantes ao que foi apresentado pelo irmão com seus nomes e fotografias, o mapa com as divisões dos municípios/estados/países (já mencionado acima); os diferentes alimentos (pães, como citado na cena); construir geringonças, suas utilidades e desafios. Isso tudo pode estar em formato de tabelas, desenhos, construções com peças de montar, esculturas em massinha, maquetes com materiais de largo alcance e outros, para fácil visualização das comparações, semelhanças e diferenças.

Faça um registro bem organizado, junto com as crianças, contendo as seguintes informações:

- Quais perguntas nós gostaríamos de fazer para as famílias/responsáveis sobre cada tema? (Anote a contribuição de cada uma delas.)
- Quantas famílias/responsáveis se apresentaram?
- De onde são essas famílias/responsáveis?
- Como organizaram as apresentações?
- Quais as experiências propostas para as crianças?
- Trouxeram algum registro escrito ou fotografias?

Quais perguntas foram feitas durante a apresentação das famílias/responsáveis? Novas perguntas surgiram para além das intencionalmente planejadas?

Toda essa organização das experiências e vivências subsidia os registros sobre o envolvimento e processo de aprendizagem das crianças. É a partir desses registros e do fácil acesso a eles que criamos

oportunidades para as crianças se expressarem e revelarem suas contribuições e principalmente suas possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, anotar o mais detalhadamente possível as perguntas, falas e participações das crianças, individualmente, poderá revelar seus pensamentos e aprendizagens.

Muitas conversas se desenrolaram a partir daí, assim como muitos novos interesses das crianças pela culinária, pelas viagens, pelos meios de locomoção, pelos mapas, pelos povos de outros lugares, pelo tempo.

A escuta atenta dos interesses das crianças se transformou em projetos do grupo? A partir da reflexão sobre os registros, ampliou-se a proposta pedagógica?

Consultem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e a Base Nacional Comum Curricular sobre essas importantes interações nestas situações de cuidados.

Indique EI / RME-SP: 5.1.3, 9.1.3, 9.1.4

BNCC: EI02E007

Também aqui a intencionalidade docente possibilita uma relação para além dos muros da escola. Na cena acima, o mundo externo vem compor a experiência vivida na escola. Enfim, com o novo conceito de criança capaz e potente que passamos a compartilhar, começamos a pensar os bebês e as crianças não mais como consumidores das múltiplas linguagens, mas também como produtores delas. Para isso, na UE, possibilitamos que se expressem, sem a preocupação com o certo e o errado, sem foco no produto, mas valorizando o processo e o exercício de expressão que faz com que bebês e crianças se tornem autores, sujeitos de sua expressão.

2.3.1 As práticas com as linguagens

Bebês e crianças precisam de espaço e materiais diversificados para experimentar, explorar e expressar aquilo que vão aprendendo nas vivências dentro e fora da UE. Quanto mais diversificados, ricos em possibilidades de tato, bonitos, organizados e acessíveis forem o espaço e os materiais presentes na UE, tanto na área interna quanto na área externa, mais possibilidades de experimentação e de expressão os bebês e as crianças terão em sua experiência, pois quanto mais exploram o mundo ao seu redor, mais têm o que expressar por meio da fala, do corpo, do desenho, do faz de conta, da experimentação. O espaço bem organizado promove a atividade autônoma, já que não precisam esperar as orientações dos adultos para iniciar uma atividade, podendo escolher com autonomia o que fazer.

Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem em diferentes linguagens. Conforme afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana:



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

Meta 15.1 Assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interiores e seus serviços.

[...] para os bebês, [...] os materiais despertam o interesse pela experimentação através dos sentidos: o tato (textura, forma, peso), o olfato (diversos cheiros), a audição (guizos, sinos, chocalhos, objetos maleáveis que produzam sons ou barulhos), a visão (cor, forma, brilho, movimento), e mesmo o paladar (cuja exploração no espaço é mais limitada, mas possível), assim como materiais que permitam o estabelecimento de relações (coisas para abrir e fechar, coisas para empilhar, colocar dentro, emparelhar). (SÃO PAULO, 2015a, p. 51)

Vale questionar, então, quais materiais podem compor e como pode se apresentar o ambiente para promover a experimentação de múltiplas linguagens. Permitir o acesso autônomo de bebês e crianças aos materiais é a primeira condição que os espaços na Educação Infantil devem garantir. Junto a isso, a atitude acolhedora das(os) educadoras(es) em relação às suas iniciativas incentiva a exploração autônoma. É importante que possam experimentar giz e carvão para desenhar no chão da escola, fazer tinta colorida aproveitando a casca de beterraba, modelar com barro, papel machê e massa de farinha feita com o grupo. Aprender sobre os processos de produção das coisas desperta a imaginação, o pensamento e a vontade de experimentar e criar.

Indique EI - 3.3.4

As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a criarem pinturas, desenhos, construções, esculturas com materiais e suportes diversos (papel, chão, areia, plástico), adequados à faixa etária e necessidades específicas, favorecendo a livre exploração e escolha no seu processo criativo?



Foto: Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME

CEI Inocoop Ipiranga
DRE Ipiranga

Como podemos dinamizar o uso dos espaços internos e externos da UE? Na próxima cena, observa-se como foi mais bem aproveitado um espaço ocioso da UE, com a ajuda das famílias/responsáveis.

Cena 23

Na área externa da escola, bate muito sol, o que dificulta o seu uso no período da tarde. O professor da turma de cinco anos se juntou às professoras de duas outras turmas para construir uma área de sombra para atividades externas. Com a ajuda de alguns pais e mães, planejaram o sombreamento de uma área, aproveitando um canto da área externa em que o muro forma um ângulo reto. Fixaram parafusos e prenderam neles um pano grosso como se fosse um toldo. Com ajuda e sugestão das crianças e das famílias/responsáveis, ocuparam o canto com algumas plantas e banquinhos feitos de troncos de árvore. A partir daí, foram tendo novas ideias para ocupar outros cantos da área externa: um espaço para brincar com água e terra, uma pista de corrida, uma casinha de boneca. Plantaram árvores e fizeram planos para o futuro: uma casinha na árvore, uma escada de corda para subir até a casinha. No dia a dia, além de espaço para brincar e ouvir histórias, as crianças passaram a se responsabilizar também pelo cuidado (água, adubação) das árvores. A necessidade de adubação trouxe à discussão a compostagem, e o projeto se ampliou para envolver a cozinha, passando a ser registrado e divulgado para a comunidade por meio de desenhos das crianças.

Sempre que as crianças participam da arrumação do espaço interno (prateleiras e materiais) ou externo, como vimos na cena anterior, elas se sentem mais seguras e acolhidas para tomar iniciativas e para cuidar desse espaço, como guardar e cuidar dos materiais, regar e cuidar das plantas.

Assim, reorganizar de vez em quando o espaço da sala de referência da turma com o grupo de crianças é uma atividade divertida, além de integradora do grupo e sempre uma oportunidade para o exercício do pensamento, da fala, da iniciativa e da tomada de decisões, bem como para o uso de diferentes linguagens.

Indique EI - 6.1.8

As crianças participam com os professores e professoras na organização dos ambientes para realização de suas futuras experiências?

Na cena a seguir, a professora apresenta um material novo, e as crianças participam da sua inserção na sala. Depois dessa apresentação, o material fica disponível para o uso livre e autônomo da turma que, tendo participado de sua organização, sabe onde e como guardá-lo depois de seu uso.

Cena 24

A professora da turma de cinco anos traz para a sala uma sacola com muitos botões: grandes e pequenos, coloridos e transparentes, com dois e quatro furos, planos e esféricos, redondos e quadrados, lisos e estampados, de cerâmica, de vidro, de plástico, de tecido e de metal. Apresenta o material para a turma e conta que pediu para uma amiga costureira juntar os botões que estavam sem uso na oficina de costura em que ela trabalha. As crianças se encantam com o material. Observam a variedade, nomeiam as suas cores, comentam as suas qualidades (“Olha que lindo esse amarelo grandão, devia ser de uma camisa de gente bem grande”). A professora aproveita o comentário da criança e pergunta se só usamos botões em camisa, e a turma passa a enumerar todos os usos de botões. Depois, ela comenta onde poderiam guardar os botões, se deveriam guardar todos juntos ou separados. A turma decide classificar em pequenos, médios e grandes, e colocam os botões em três potes de vidro transparente. Para saber como guardá-los, decidem que a professora vai escrever “botões pequenos”, “botões médios” e “botões grandes” num rótulo que será colado nos vidros, e as crianças vão simbolizar o escrito por meio de desenho para que todos possam lê-lo. Os botões são reunidos nos vidros, a escrita da professora e o desenho das crianças são colados como se fossem etiquetas. Decidem que eles ficarão na prateleira próximos das sementes, porque são parecidos. Instigando as crianças a planejar, a professora pergunta o que poderão fazer com a coleção. Várias ideias são enumeradas pelas crianças: desenhar na areia com os botões, desenhar na mesa, fazer uma pista de carrinhos, carregar nos caminhões, enfeitar os castelos na areia.

Reflexões Pedagógicas

Esta cena nos mostra as infinitas possibilidades que um saco de botões variados pode disparar. A disponibilização do material chama a atenção das crianças para os diversos formatos, cores, utilidades, padrões e diferenças, demonstrando a intencionalidade de sua proposta (raciocínio matemático, compreensão do uso social da linguagem escrita). Depois da exploração, a professora propõe uma organização para o armazenamento dos botões em sala de maneira que todos compreendam as decisões tomadas para classificá-los, elegendo o registro escrito e desenhos como estratégia.

Como há infinitas possibilidades que se referem aos diversos conhecimentos que o manuseio destes botões pode trazer, é importante registrar os desdobramentos que surgem:

- Sugestões de outras maneiras de classificar os botões (por número de furos; por cores; por material, como plástico/tecido/madeira; por padrões, como lisos, estampados, listrados; por formas geométricas; por tamanho, espessura etc.);
- Como registram as categorias criadas?
- Fazem buscas e pesquisas antes de escreverem? Fazem perguntas aos seus pares e/ou adultos, procurando ajuda? Que tipo de perguntas fazem? Explicam o que estão fazendo e sua lógica ao fazer a atividade?
- Quem trouxe outras perguntas e informações sobre as possibilidades de uso para os botões? Ser utilizado em trabalhos criativos, em costuras, virar comidinha na brincadeira de faz de conta, formar caminhos no chão na brincadeira de faz de conta delimitando espaços, etc.?
- Fazem comparações ao classificar os botões, ao contar os botões por categoria, ao elencar suas utilidades, etc. Quais as dúvidas elas apresentam sobre esta atividade?

Do ponto de vista do planejamento pedagógico e das interações, como essas observações influenciariam as próximas ações, atividades e propostas da(o) professora(or)? O que desafiaria essas crianças no sentido de mantê-las interessadas e participativas?

Indique EI/RME-SP: 3.3.5 e 6.1.8;

BNCC: EIO3ET01; EIO3ET04; EIO3ET05; EIO3ET07

A professora provoca as crianças a observar e categorizar cores, forma, tamanho, material de que são feitos os botões. Com isso, promove o exercício da atenção, percepção, comunicação, a convivência em grupo, a participação das crianças na organização dos materiais e sua autonomia no uso destes, a convivência com a linguagem escrita, a memória sobre os usos do objeto. No mesmo processo, as crianças se exercitam no ouvir umas às outras. A(o) professora(or) pode observar e fazer anotações sobre outras maneiras sugeridas de classificar os botões; as argumentações das crianças ao longo da atividade; quais crianças mais se envolveram na atividade; suas comparações ao classificar os botões, contá-los por categoria, enumerar suas utilidades.

Do ponto de vista do planejamento pedagógico e das interações, como essas observações podem influenciar próximas ações e propostas da(o) professora(or)? O que desafiaria as crianças no sentido de mantê-las interessadas e participativas?

Da mesma forma que o espaço, também o tempo e as suas formas de gestão são essenciais para ampliar as maneiras de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram Arte e Ciência no complexo processo de apropriação e construção do conhecimento. A relação de bebês e crianças com os objetos e as situações que proporcionamos e que eles descobrem no espaço da UE exercita a curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam.



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 4.7 Garantir a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

Porém, para tudo isso bebês e crianças precisam de tempo. O tempo dos bebês e das crianças é diferente do tempo dos adultos. É igualmente importante considerar que a criança aprende quando está envolvida com o corpo, a mente e a emoção numa atividade, e esta não precisa ser dirigida de forma direta pela(o) professora(or) o tempo todo. A gestão do tempo pode acontecer de forma variada, para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual, participando do planejamento, fazendo escolhas, aprendendo a compartilhar objetos e ideias em grupo.

Então, para os bebês, o tempo pode ser dividido entre momentos de cuidado e momentos de atividade livre com objetos intencionalmente organizados pela(o) professora(or). Os momentos de cuidados como a higiene, alimentação e descanso, são momentos essenciais de educação e, por isso, devem ser realizados com tempo. Isso é possível enquanto os outros bebês brincam livremente com os objetos espalhados propositalmente ao seu redor. Para além dos momentos de cuidado, o tempo dos bebês pode ser livre. Ao apresentar um novo material aos bebês, a(o) professora(or) o faz em pequenos grupos, enquanto o restante da turma explora livremente outros objetos e brinquedos (FALK, 2004; MAJEM; ODENA, 2010). Novamente, não é necessário que todos os bebês e crianças façam as mesmas atividades ao mesmo tempo. O importante é que estejam encantados pelo que estiverem fazendo, pois assim estarão em atividade com o corpo, a mente e a emoção. Na cena a seguir, as crianças se encantam em atividades que se desdobram para pequenos grupos.

Cena 25

As crianças de cinco anos viram um livro sobre dinossauros, trazido por uma mãe que soube do interesse da turma pelo tema. Depois do livro, continuam a conversar animadamente sobre o que leram. O professor sugere então que as crianças encontrem formas de contar para as outras da UE aquilo que aprenderam sobre o tema. Planejam juntos como podem fazer isso: um cartaz com figuras que ilustrem e ajudem no relato que podem fazer para contar o que aprenderam, um desenho de um dinossauro em tamanho real para assustar todo mundo, um teatro de palitos com personagens de dinossauros (em papel, tecido, massinha) para contar uma história. Os grupos se juntam e começam a coletar o material necessário para realizar a atividade, e o professor ajuda os grupos em sua organização. Duas crianças resolvem fazer uma reportagem sobre a atividade para contar para as famílias/responsáveis. Planejam trazer um celular para a gravação. Nos dias que seguem, a atividade continua, e a turma utiliza a gravação feita pelos colegas para a retomada da atividade a cada dia.

Essa cena revela os passos da atividade desenvolvida a partir da contribuição de uma mãe que percebe o interesse das crianças sobre um tema. A atividade foi estendida para outras crianças e espaços da escola, e várias possibilidades foram

criadas. A(o) professora(or) poderá registrar os argumentos das crianças, seus raciocínios, as formas como abordaram o tema, como se organizaram os grupos para atividade, como compartilharam com os outros. O tema dessa cena envolve assuntos como a linguagem oral e a convivência com a escrita como instrumento cultural em sua função social, conhecimentos matemáticos e científicos, ações artísticas e criativas, interações com os pares, espaços, tempos, noções de quantidades e transformações. A(o) professora(or), para facilitar as anotações e observações, pode construir um roteiro indicando como surgiu a ideia do projeto, como as crianças reagiram, o que elas já sabiam sobre o tema, como foi se estruturando o projeto, que atividades foram sugeridas a partir da leitura do livro, quais crianças se engajaram em cada atividade, que registros foram feitos, quais os produtos desse projeto, o que decidiram fazer com esses produtos e se houve desdobramentos, ou seja, se surgiram propostas de continuar com esse ou outro tema. A(o) professora(or) pode ir preenchendo o roteiro junto com as crianças para que conheçam e visualizem as etapas e estratégias para o desenvolvimento do conhecimento. Pode também registrar as interações envolvidas nesse grande projeto, assim como quem trabalha em cada etapa. Esse roteiro pode servir de inspiração para a organização de outros projetos da turma ou de grupos de crianças, demonstrando visualmente os caminhos possíveis que cada criança pode seguir e se orientar para o desenvolvimento da investigação de um tema de interesse do grupo.

2.3.2 A socialização em múltiplos contextos e tecnologias

Atualmente, os bebês e as crianças são educados em contextos cada vez mais complexos e interligados. Poucas décadas atrás, as crianças conviviam apenas com os seus familiares e vizinhos até o ingresso na escola fundamental. Nesse tempo, a socialização das crianças acontecia primeiro na família e depois na escola. Desde que as creches e os jardins da infância começaram a ter maior aceitação e oferta, os bebês começaram a chegar às UEs aos quatro meses, o que significa que as duas formas de socialização passaram a acontecer **juntas**.

Assim, os bebês, as crianças e as famílias/responsáveis vivem muitas e intensas mudanças de configurações. Várias são as formas de conceber e estruturar famílias atualmente: monoparentais, naturais, biológicas ou de adoção, com responsáveis heterossexuais ou homossexuais, grandes ou pequenas, extensas ou nucleares, ricas ou pobres, escolarizadas ou não escolarizadas, recompostas, entre outras. Cabe à escola, além de acolher essas novas configurações, comprometer-se com o respeito e a incorporação pelas crianças e demais familiares dessa diversidade social e cultural. **A escola precisa ser fundamentalmente um espaço de acolhimento da diversidade humana, na sua beleza e potência, e buscar o banimento de toda e qualquer manifestação de discriminação, racismo, machismo, homofobia, xenofobia.**



PARA SABER MAIS...

SARTI, C.A. - Contribuições da antropologia para o estudo da família

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100007

SARTI, C. A - A família como ordem simbólica

https://www.researchgate.net/publication/250047276_A_familia_como_ordem_simbolica



Meta 5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres.

Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Bebês e crianças crescem mediados pelas suas relações familiares, pelos vizinhos e parentes, pelos amigos, pela escola, pelos brinquedos, pelas brincadeiras, pelas canções, pelas histórias, pelas religiões, pelas praças, pelos centros culturais, cinemas, museus, teatros, entre outros. As experiências culturais são muito relevantes na formação das crianças, mas realizar essa experiência estética juntamente com a família/responsáveis é algo que constrói o maravilhamento.

Cena 26

No mês de junho, realizamos na escola um sarau cultural. As crianças de 4 e 5 anos apresentaram para as famílias/responsáveis várias músicas, poemas e poesias. Para maior interação, colocamos um varal de poesias para que a comunidade escolar pudesse escolher um poema e declamar com a opção de apresentarem poesias que soubessem de cor. Assim, as pessoas que não dominam a leitura, mas tivessem o texto de memória poderiam se apresentar e presentear as crianças e os adultos. Grata foi nossa surpresa! Muitos dos presentes declamaram e compartilharam textos que tinham de memória, e as poesias do varal também foram lidas e recitadas pelas famílias/responsáveis.

A experiência relatada mostra a sensibilidade da equipe em realizar um encontro com as famílias/responsáveis; sugerir, com a construção do varal, a possibilidade de que essa participação não fosse apenas passiva, mas que as famílias/responsáveis também tivessem direito de contribuir ativamente no evento; em considerar e valorizar as características da cultura oral brasileira.

Um dos pontos mais sensíveis — e visíveis — da relação entre a escola e as famílias/responsáveis são as festividades. Há uma longa tradição escolar que foi apropriada, de modo pouco crítico, por creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), conforme a Lei de Diretrizes e Bases. Quando escutamos os bebês e as crianças e consideramos as suas vontades de saber, não precisamos mais lançar mão de temas que preencham o seu tempo na escola sem promover o seu desenvolvimento cultural. É isso que acontece quando pautamos o currículo por um conjunto de situações planejadas e propostas sem levar em conta os desejos de saber daquele grupo. O trabalho com datas comemorativas na escola surgiu e se intensificou como uma forma de organizar, ao longo do ano letivo, os conteúdos escolares. Em seu conjunto, misturam-se temas que de fato merecem ser discutidos com outros que têm caráter meramente comercial — e ambos são tratados de forma superficial. Por isso, quando passamos a ouvir as crianças em seus interesses, não precisamos e nem podemos organizar o currículo por datas comemorativas.

Há temas que merecem ser discutidos porque ampliam as discussões sobre diferenças, diversidades e reconhecimento dos sujeitos, como a igualdade de

gênero, a superação de preconceitos, a relação da criança com a família/responsáveis, os direitos das crianças, o reconhecimento das etnias que constituem o povo brasileiro, entre outros. Tais temas, no entanto, não devem ser tratados como uma data específica, nem devem ser objeto de uma tarefa ou um conjunto de pequenas tarefas que as crianças realizam, sem compreender o seu sentido. Devem estar presentes no cotidiano da UE para cumprir o seu importante papel de tornar-se uma atitude.

Por outro lado, temas que não fazem sentido para as crianças e não provocam o seu envolvimento e desenvolvimento devem ser repensados. Como exemplo, em 2015, cerca de 40% das famílias brasileiras eram chefiadas por mulheres (IPEA). Dentro desse universo, é alto o número de lares compostos apenas por mãe e filhos. Um percentual pequeno — mas ainda assim significativo — de família/responsáveis é composto por pai e filhos. Isso tem levado as escolas a abolir as comemorações de datas como Dia das Mães e Dia dos Pais, realizando em vez disso a Festa das Famílias/responsáveis. Contudo, mesmo essa saudável mudança precisa de constante reflexão: será que a melhor data para festejar as famílias/responsáveis é próximo às datas comerciais de Dia das Mães e Dia dos Pais. Festas para a comunidade escolar — incluindo as famílias/responsáveis — devem se realizar com a comunidade escolar, isto é, com a participação intensa das famílias/responsáveis e das crianças, desde a sua decisão e o seu planejamento até a sua realização e avaliação, sempre questionando o caráter comercial de tais eventos.

Indique EI - 4.3.2

As educadoras e os educadores conhecem e respeitam as diferentes culturas que perpassam os modos de vida das famílias?

Cena 27

Iniciamos o debate com o grupo sobre datas comemorativas e quais eram as justificativas pedagógicas para que elas existissem. Combinamos que primeiramente não haveria comemoração de Dia das Mães ou Dia dos Pais, pois existem diversas configurações familiares, e todas devem ser respeitadas. Também definimos, após debate, que datas com estímulo ao consumismo também não deveriam ser realizadas na escola. Por outro lado, datas que resgatam tradições culturais, lendas, folclore deveriam fazer parte de projetos trabalhados em médio e longo prazo, e não ser limitados a ações pontuais em dias ou semanas próximas às datas determinadas no calendário. Diante dessas definições básicas, que foram estabelecidas no início do ano para nortear o trabalho e o planejamento, em março/abril, debatemos sobre os projetos realizados por toda a Unidade Escolar e quais trabalhos, já definidos e em processo,



PARA SABER MAIS...

ONU MULHERES - Retrato das desigualdades de gênero e raça

http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html



Meta 17.17 Incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil.

seriam o tema norteador do primeiro Dia da Família (definido para o final do primeiro semestre). Foi quando percebemos que existia um conflito, pois esse dia estava planejado para um mês tradicionalmente de festas juninas. Assim, houve questionamentos das famílias e da comunidade, que “esperariam a festa tradicional”.

Como o trabalho da UE não se fundamentava em cultura e regionalidade, mas sim em literatura, poesia, contos e livros que tratam as relações étnico-raciais e de gênero, propusemos que o Dia da Família fosse uma festa literária, da cultura afro-brasileira, com o tema do livro “As panquecas de Mama Panya”, que traz conceitos de partilha e força comunitária. Por ser um processo de mudança e formação da comunidade, realizamos três meses de conversa e construção da festa abertamente com as famílias, na reunião de conselho e em reuniões de responsáveis. Também utilizamos a agenda, para que, em capítulos, contássemos a história do livro, o objetivo do trabalho e a síntese da festa. Convidamos também família/responsáveis a compartilharem um prato de alimento no dia e conseguimos apoio da comunidade, que se disponibilizou a participar da festa, com grupos de capoeira, grupos de dança, contadores de história, integrantes do movimento negro e mães que realizaram oficinas. Nesse processo, além de repensarmos a importância de festas que ampliem o repertório cultural e de formação de todos, também repensamos o próprio processo de construção da festa, que pôde ser feito com a participação da comunidade escolar.



CEI Ayrton Senna da Silva
DRE Capela do Socorro

Foto: Acervo da Unidade Escolar

Problematizar a relação da escola com as famílias/responsáveis e comunidades nos territórios é uma demanda importante quando se está discutindo questões curriculares. A experiência com os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) mostrou o quanto a presença das famílias/responsáveis para discutir educação na escola é interessante. O trecho do Projeto Político Pedagógico de uma UE, a seguir, reflete sobre as festividades e as datas comemorativas.

É uma característica dos seres humanos marcar a passagem do tempo de alguma forma, assim como fazer rituais de passagem e comemoração. Precisamos registrar o tempo. E precisamos também de memória. Precisamos marcar datas — lembrar um luto, uma luta, um momento especial, um aniversário, um fato histórico. Precisamos homenagear pessoas e lembrar periodicamente situações que marcaram a vida de toda uma sociedade.

E toda sociedade estabelece um calendário de datas comuns que são importantes, sejam feriados ou não. São datas que vão pautando as nossas vidas e nos fazendo crer que esses são os dias legais para se comemorar. Essas datas são aceitas por todas as instituições como “oficiais”, e logo acabam fazendo parte da rotina das pessoas. É assim com datas históricas e patrióticas (Dia da Independência, Dia da Proclamação da República, Dia da Bandeira), datas afetivas e comerciais (Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia dos Namorados, Dia das Crianças), datas festivas, religiosas e comerciais (Carnaval, Festa Junina, Páscoa, Natal), datas simbólicas (Dia da Mulher, Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, Dia da Declaração dos Direitos Humanos, Dia da Paz), datas culturais (Dia do Livro, Dia do Folclore), datas que marcam eventos naturais (início das estações do ano, Ano Novo, aniversários) e datas de homenagem (Dia do Médico, Dia do Professor, Dia dos Animais).

A escola, por muito tempo, acreditou que fosse importante comemorar todas essas datas dentro de seus portões. Acreditávamos que, ao dar um desenho para pintar com uma imagem sobre um desses temas, ao copiar um pequeno texto, ao fazer uma lembrancinha, pintar o rosto, fazer um trabalho artístico, uma brincadeira, uma festa ou ritual religioso ou patriótico, estaríamos inserindo os alunos na sociedade da melhor maneira. Porém, aos poucos, fomos percebendo que na verdade o nosso papel não era simplesmente reproduzir os discursos sociais, e sim ter sobre eles uma visão crítica... modificá-los.

E muita coisa mudou. Mudou nossa visão sobre sociedade, sobre história, sobre a escola e sobre o jeito de ensinar. Mudou nossa visão sobre consumo, sobre manipulação, sobre crítica. Mudou nossa visão sobre direitos do homem, da mulher e da criança. Mudou nossa visão sobre arte, sobre cultura, sobre o mundo. Mudaram as famílias/responsáveis e religiões. Mudou nossa visão sobre o que realmente é significativo ou não comemorar dentro da escola, sobre o papel do professor e da professora e sobre como as pessoas aprendem. E diante disso tudo... como não mudaria nossa visão sobre as datas comemorativas?

Como afirma o PPP acima, “Quando se escuta as crianças e se considera sua vontade de saber, não é preciso lançar mão de temas que preencham o seu tempo na escola, sem promover o seu desenvolvimento cultural, como acontece com as datas comemorativas”. Pode-se pensar que há outros modos de enfrentar e superar a ideia consagrada na tradição escolar de que as datas comemorativas são o núcleo de um currículo na Educação Infantil? Pode-se construir propostas alternativas para o enfrentamento dessa questão?



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

Meta 12.1 Implementar o Plano Decenal de Programas sobre Produção e Consumo Sustentáveis.

Indique EI - 5.3.2

A Unidade Educacional está atenta se, em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião, garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis ?

A autonomia e a multiplicidade são importantes para as UEs encontrarem caminhos diferenciados para orientar escolhas de como lidar com a substituição da organização do currículo com base em datas comemorativas, por um currículo comprometido com a formação humana de bebês e crianças. As decisões serão distintas e provisórias, até encontrar algo que deixe todos com a sensação de escolha acertada — mesmo que não totalmente consensuada. As comunidades são distintas, assim como as formações das(os) educadoras(es), as histórias e os contextos das escolas. Porém, há algumas questões que não podem ser esquecidas: qual o papel dessa festa na vida das crianças, das suas famílias/responsáveis e dos territórios? Quais os argumentos que justificam e sustentam a sua realização? Será uma festa em que todos poderão participar, do planejamento à finalização, com liberdade e igualdade?

As festividades fazem parte de um contexto cultural, por isso devem se relacionar diretamente com as especificidades de cada território. Dessa forma, as festas só fazem sentido para determinado território quando expressam suas manifestações culturais, quando são planejadas por todos os membros, quando refletem seus desejos e necessidades e quando fazem parte da identidade desse território. É um equívoco pensar em uma festa para os bebês e crianças: é essencial que eles façam parte do processo, e não somente das festividades. É preciso que a UE assuma sua responsabilidade ética de auxiliar os bebês, crianças e suas famílias/responsáveis na reflexão de produtos “ditos para o consumo infantil” que, ao se apropriar de estratégias lúdicas para o consumo, anulam suas identidades e ganham um verniz de que são coisas de que eles gostam.

Na cena a seguir, observamos uma turma de crianças que se relacionam com grande admiração ao universo imaginário dos super-heróis: adultos fortes, com roupas especiais... As crianças desejam se parecer com eles, usando capas, armas, adereços diversos que mostrem a sua identificação. Porém, o herói está sempre longe, alguém que a criança ainda não pode ser. Assim, uma UE, preocupada com as referências de identidade, propôs às crianças os seguintes questionamentos: será que só existem esses heróis? Que outros heróis conhecemos? Que tipo de poderes encontramos em outros heróis?

Indique EI - 5.2.4

É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas?

Cena 28

Kiriku é um herói pequeno e valente, que nos ajudou a pensar os poderes que temos de verdade! Organizamo-nos para uma sessão de cinema, a fim de assistirmos ao filme “Kiriku e os animais selvagens”. Durante a sessão, reconhecer-se no Kiriku, que corria, brincava, subia em árvores e era muito rápido, ajudou a turma a ampliar o conceito de herói! Então, as rodas de conversa eram nutridas com muito interesse pelas habilidades do Kiriku, que eram reproduzidas nos espaços dos parques e nas brincadeiras. As crianças também tiveram a ideia de fazer a loja do Kiriku “pra gente fazer animais e tigelas e vender igual ao Kiriku!”.

Na experiência relatada, vemos a importância de uma história com um personagem “não convencional” que possibilita uma série de perguntas e referências identitárias para as crianças. Os heróis são geralmente homens, brancos e adultos. Kiriku desafia o imaginário infantil, pois é um herói com “cara” de criança. Para as crianças do Infantil I, Kiriku é alguém como elas. Há distintos traços identitários nesse personagem, e essa é uma de suas riquezas. Para alguns, a sua negritude será um valor importante, afinal, quantos super-heróis negros existem? Para um menino, poderá mostrar que mesmo as crianças possuem força, habilidade e esperteza. Uma menina, por sua vez, também se questionará se esse menino pequeno pode ser tão forte, ela também pode desenvolver força e habilidade. Por fim, todos poderão pensar sobre a relação entre adultos e crianças. A seleção de uma boa história, com personagens interessantes, pode levar a questionamentos importantes para a vida.

Em relação ao uso de tecnologias, há ainda poucas pesquisas sobre a relação entre as crianças da Educação Infantil e aparelhos como tablets, telefones, computadores, etc. São os **profissionais da saúde** que têm se ocupado de pesquisar e sugerir intervenções frente a essa nova situação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte da vida das crianças; portanto, é necessário refletir sobre o seu uso. Que relação a escola da infância (0 a 12 anos) deve ter com a **tecnologia digital**, e quanto tempo uma criança deve ficar em frente a uma tela? Que tipo de conteúdo e que atitude deve ter em relação a essa visualização?

É importante considerar que há muita diferença entre um adulto que fica diante de uma tela durante oito horas seguidas, ou um bebê que é exposto a isso. Este último ainda está consolidando o seu corpo, aprendendo movimentos e adquirindo posturas. Por isso, as crianças precisam de tempo longe das telas para se desenvolver, movimentar-se, fazer amigos e investigar o mundo.

Nas UEs não é apropriado que as crianças fiquem expostas às telas diariamente. As imagens em movimento são muito encantadoras, mas as crianças precisam se movimentar, fazer coisas, explorar fisicamente o mundo ao redor. Em casa, os pequenos terão menos oportunidades de conviver e brincar com



PARA SABER MAIS...

SBP- Saúde de crianças e Adolescentes na Era digital

http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/publicacoes/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

JERUSALINSKY, J. - Intoxicações eletrônicas na primeira infância

<http://www.youtube.com/watch?v=CjCrRouBNAY>

outras crianças. Nesse sentido, vídeos e canções precisam ser programados e selecionados, assim como as histórias, as brincadeiras e outras experiências que apresentamos. Faz muita diferença convidar as crianças a irem até uma sala especial, onde está a televisão, para assistir com os colegas a um filme, desenho ou documentário, especialmente escolhido pela(o) professora(or) depois de observar as crianças, como um convite para conversar. Por isso, não deixamos um filme ou show musical ligado durante toda a manhã, para entreter as crianças e passar o tempo. Na escola, as crianças precisam receber convites para brincar e pesquisar, ter ambientes para construir, dançar, pintar, conversar, montar e remontar e, ainda, ter tempo para estreitar os laços de amizade, uma vez que a escola deve ser um ambiente diferente do doméstico, como afirmam as DCNEI (BRASIL, 2010a).

Os recursos midiáticos permitem potencializar descobertas e experiências, incentivando a ampliação dos mundos das crianças, assim como outras formas de olhar o mundo à sua volta. Por isso, não se trata de escolher a tecnologia e planejar a partir dela; trata-se de usar uma tecnologia para potencializar uma aprendizagem, ajudando a alcançar os objetivos propostos. Equipamentos e recursos digitais proporcionam situações e contextos em que bebês e crianças podem exercitar a criatividade e o senso de curiosidade e investigação, promovendo a autoria e o protagonismo. Os equipamentos para registro de imagens, vozes, movimentos são fundamentais para que as crianças aprendam a usá-los.

Para contribuir para um diálogo com as tecnologias, a Secretaria Municipal de Educação (SME) vem produzindo documentos que apoiam as práticas educativas e enfatizam a importância das linguagens artísticas e das oportunidades de aprendizagem possíveis no encontro entre Arte, Ciência e Tecnologia. O texto sugere uma série de situações que podem ser desencadeadas com crianças da RME-SP que hoje nascem em contextos digitais. Precisamos propiciar a elas a possibilidade de viver e usufruir de momentos da vida em conexão com a máquina e momentos da vida em conexão com a natureza — viver em dois contextos, em duas culturas.

O avanço tecnológico criou oportunidades diferenciadas para as crianças pequenas. O mundo do audiovisual (filmes, animações, games) ficou acessível. Isso exige dos professores novas reflexões: como pensar seu uso com crianças? É preciso criticidade nas escolhas, e ampliar repertórios construindo referências de escolha é papel da educação. Outra estratégia é tornar as crianças não apenas consumidoras de produtos culturais, mas também produtoras de conteúdo. Para dar apoio a esse percurso de aprofundamento no campo das novas tecnologias, as(os) professoras(es) precisam aprender a utilizar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, nos seus registros e comunicações, e também como espaço de aprendizagem para as crianças. Não é somente uma técnica

que está em jogo, mas uma estética, uma ética e uma política. As tecnologias não são meios de informação e comunicação apenas, mas são também discursos de formação da identidade.

Indique EI - 6.1.13

Diferentes recursos tecnológicos e midiáticos (computador, lanternas, câmera digital, gravador, projetor, caixas de luz, tablets, celulares...) fazem parte das experiências propostas às crianças, numa perspectiva de educação pela descoberta e não pela instrução



PARA SABER MAIS...

LECAV - Projetos de Cinema

<http://www.cinead.org/>

SÃO PAULO - O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/36822.pdf>

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **interações, brincadeira, expressão, escuta, acolhimento, participação, atividade**.

Interações porque bebês e crianças aprendem vivendo relações com os outros (adultos, crianças de mesma e de diferentes idades) e com a cultura de seu território, da cidade, do mundo que passam a conhecer. **Brincadeira** porque é a linguagem por meio da qual bebês e crianças aprendem e expressam o que aprendem nas relações que vivem, porque é a forma como melhor aprendem nessa etapa da vida. **Expressão** porque o processo de aprender e desenvolver as qualidades humanas é dialógico e requer necessariamente a expressão de quem aprende e, por isso, a importância da convivência com as múltiplas linguagens. **Escuta** porque aprender é resultado de um processo de comunicação entre adultos, bebês e crianças e a cultura e, por isso, a escuta docente do que bebês e crianças estão nos dizendo (não apenas por meio da fala) é fundamental. **Acolhimento** porque ninguém aprende quando se sente humilhado ou constrangido, quando sua história e sua vida não são acolhidas pelo outro; por isso, acolhimento e escuta devem ser o coração do método no trabalho docente. **Participação** porque, para aprender, bebês e crianças, juntamente com a(o) professora(or), são sujeitos das relações e, como sujeitos, são agentes de seu processo de viver, aprender e constituir para si as melhores qualidades humanas. **Atividade** como sinônimo de participação, num movimento em que bebês e crianças agem e aprendem quando são envolvidos com o corpo, a mente e as emoções na vida que acontece na UE.

Para aprofundamento...

COSTA, Sinara Almeida e MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SILVA, José Ricardo.; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; LIMA, Vanilda Gonçalves de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.



3. A REINVENÇÃO DA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL





Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

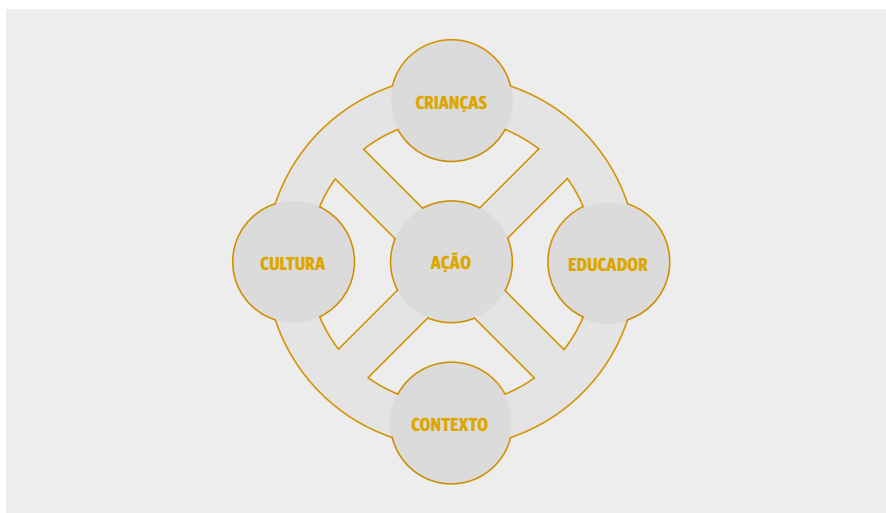
Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

A partir da Constituição Federal de 1988 e das demais legislações atualmente em vigor, muitas mudanças ocorreram em relação à concepção de criança e de Educação Infantil. A criança, antes vista como objeto de tutela, passa a ser considerada como **sujeito de direitos**. É preciso que esse direito não se limite apenas ao acesso à EI, mas garanta a oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais a partir de experiências significativas nas Unidades Educacionais. Portanto, o cuidado e a educação das crianças, além de serem responsabilidade da família/responsáveis, tornam-se também tarefa do Estado e da sociedade. Compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com as famílias/responsáveis exige uma gestão participativa que acolhe e dá voz aos diferentes segmentos da UE.

O trabalho pedagógico da(o) professora(or) da Educação Infantil se efetiva no conhecimento sobre o contexto onde ele está situado, na participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na definição de estratégias de organização da UE e nas discussões curriculares. Logo, sua ação docente não está restrita à ação direta com bebês e crianças.

Para que a organização curricular seja significativa para as crianças, é preciso que ela também seja desafiadora para as(os) professoras(es) e encantadora para as famílias. A ênfase no protagonismo infantil transforma a(o) professora(or) em articuladora(or) do currículo vivido na escola. Cabe a ela(e) colocar em interligação os quatro elementos que compõem a relação pedagógica: as crianças, as(os) educadoras(es), os contextos e a cultura (saberes, linguagens e conhecimentos).



A cena a seguir aponta a possibilidade da interpretação da figura acima apresentada, da continuidade do cuidado e da educação das crianças em diálogo com a família/responsáveis e a comunidade, na perspectiva proposta neste documento.

Cena 29

As famílias/responsáveis das crianças do Infantil I mostravam-se descontentes com a acolhida das crianças na entrada da EMEI, uma vez que não lhes era permitido o acesso à escola, diferentemente do que acontecia nos CEIs. Os questionamentos realizados durante as reuniões com as famílias/responsáveis e a escuta atenta da equipe escolar fizeram com que se buscassem alternativas, dando origem ao Projeto “Manhã Brincante”. Este projeto foi incorporado à rotina pedagógica, como tempo de acolhimento e de integração entre a escola e as famílias/responsáveis, por meio de ações lúdicas. No pátio interno, quando as crianças e suas famílias/responsáveis chegam à escola, escolhem livremente os materiais com os quais desejam brincar, assim como podem conversar com a professora.

A escuta atenta às famílias/responsáveis e a sensibilidade do grupo possibilitou reflexões e a decisão coletiva na elaboração do projeto que permitiu uma reorganização do acolhimento às famílias/responsáveis e às crianças na EMEI. Em todos esses momentos, o cuidar e o educar estão presentes.

[...] a necessidade de conhecer os bebês e as crianças reais, vivas e concretas que compõem as Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assume-se como princípio os seus direitos à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento, viabilizando a construção da autoria, da imaginação, da fantasia, do pensamento, da autonomia, por meio da investigação, das descobertas, da alegria e das escolhas, que podem envolver ações coletivas, individuais ou mesmo o recolhimento, isto é, a opção de contemplar, observar e, em certos momentos, não se envolver. (SÃO PAULO, 2015a, p. 26)



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

O relato que segue aponta a importância desse conhecimento para o reconhecimento e a solução de uma situação muito comum no momento de inserção de uma criança no cotidiano das UEs.

Cena 30

Desde o seu primeiro dia na Unidade, o menino chorava muito. Nada do que eu fazia despertava sua atenção, mesmo a sala tendo vários cantinhos com brinquedos e livros diversos. Percebi que o ursinho que ele havia trazido de casa o aconchegava. Nas refeições, sempre levava consigo e o colocava "sentado" ao seu lado na cadeira. Aos poucos, foi se sentindo seguro e começou a se interessar pelas atividades, pelos cantinhos da sala e pelos amigos. Mesmo se sentindo mais tranquilo, nunca se separou do seu bicho de pelúcia nesses momentos.

Esse relato evidencia uma atenção e um respeito da professora e do CEI à singularidade dessa criança, que necessita do seu tempo para o processo de acolhimento e inserção na instituição. Eles respeitam o desejo da criança e compreendem a importância do objeto de apego ou transicional (WINNICOTT, 1975) nessa fase de desenvolvimento. A partir de Winnicott, Chokler discute o conceito de objeto transicional, que possibilita a criação de uma relação ilusória entre a mãe e a criança:

Um objeto familiar que o adulto colocou bem próximo à criança. Este objeto é investido com as características do apego e utilizado pela criança como refúgio de si mesmo, precário ainda, em defesa contra a ansiedade e a separação da mãe. (CHOKLER, 2017, p. 54)

A autora ainda afirma que, quanto mais marcado ou impregnado por algum dos signos sensoriais que tranquilizam (o cheiro, a temperatura, a textura), mais a criança se sentirá acolhida. A especificidade da ação docente com bebês e crianças exige da(o) professora(or) e dos adultos responsáveis um olhar e uma escuta atenta para organizar adequadamente um ambiente ao mesmo tempo seguro, acolhedor e desafiador, assegurando as condições necessárias para um desenvolvimento pleno em termos cognitivos, afetivos e motores.

Em nossa cultura, a lógica do desenvolvimento pleno da criança está ligada a uma pedagogia intervencionista. Por exemplo, no desenvolvimento postural das crianças, por vezes a(o) professora(or), com medo de que as crianças se machuquem, impossibilita-as de explorar por si ambientes externos e internos, exercitando movimentos de subida e descida de escadas, engatinhando, rastejando, apoiando-se em grades ou móveis para prosseguir a expansão de suas capacidades motoras. No entanto, é assim que elas constroem uma consciência e um tônus corporal que lhes dê segurança e conhecimento de suas possibilidades até

atingir a marcha. A capacidade dos adultos de aceitar a ideia de que as crianças são sujeitos de desejos, sentimentos e intenções próprias favorece a apropriação do conhecimento de mundo por meio de sua experiência. A função do adulto é oferecer uma base segura para essas descobertas. Segundo Emmi Pikler (apud GRUSS; ROSEMBERG, 2016):

Ao facilitar a liberdade de movimentos assegurando as condições necessárias de um entorno material e de cuidado, brindamos ao bebê a possibilidade de mover-se a seu gosto. Isto permite descobrir, unicamente por si mesmo, por sua própria iniciativa e a seu próprio ritmo, os sucessivos estágios de desenvolvimento de suas posturas e movimentos: experimentá-los, exercitá-los, aperfeiçoá-los e logo utilizá-los segundo sua conveniência, e, chegado o momento, abandonar alguns deles. (p. 19)

Indique EI - 6.11

Na ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional por todos os bebês e por todas as crianças, estão garantidos movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam a exploração dos ambientes?

As crianças de um grupo, apesar de viverem em um mesmo território sócio-histórico-cultural, não podem ser vistas de forma massificada, como se todas fossem iguais, como se tivessem a mesma história e as mesmas características. As crianças, com suas experiências e suas possibilidades de viver a infância, produzem um processo de ressignificação pessoal e constroem continuamente as suas identidades pessoais e sociais. **Reconhecer os bebês e as crianças reais e concretas** que frequentam as instituições de Educação Infantil como produtoras de cultura é propiciar as condições essenciais para o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens nas diferentes linguagens, assim como o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos vinte anos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade das suas competências sensoriais, sociais e cognitivas (BARBOSA, 2010). É a relação acolhedora e atenta entre bebês, crianças, educadoras(es) e suas famílias/responsáveis que possibilita que atuem como protagonistas do processo educativo, ou seja, atores produtores de conhecimento. As crianças pequenas aprendem em situações da vida cotidiana (LAVE, 2015; BROUGERE, 2012; ULLMAN, 2013). E aprendem o tempo todo, não apenas quando estão em ambientes ou situações formais. Desde a chegada à UE, observam se são ou não reconhecidas como pessoas que merecem um acolhimento generoso; percebem se os adultos confiam que são capazes de ter vivências interessantes com autonomia de escolha,



PARA SABER MAIS...

**BARBOSA, M. C. S. -
Especificidades da ação pedagógica
com os bebês**

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

se observam e sustentam suas investigações no ambiente ou se lhe respondem uma pergunta com respeito, se as deixam ou não resolver um conflito. Os bebês e as crianças aprendem os ditos e também os não ditos; por esse motivo, as relações estabelecidas com as crianças têm um papel fundamental. Bebês e crianças aprendem quando participam nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções. Daí a necessidade de um planejamento pedagógico flexível, elaborado com e para os bebês e as crianças.

A seguir vemos a atitude da professora em acolher e responder à curiosidade das crianças, **ampliando as experiências e os conhecimentos** tanto seus como das próprias crianças.

Cena 31

Quando minha turma de quatro anos brincava no parque, um figo caiu na cabeça de uma criança. Curiosas, logo pegaram o fruto e correram em minha direção, fazendo várias perguntas sobre “aquela nova descoberta”. A minha primeira atitude foi reunir a turma e recolher do chão alguns figos caídos. Abrimos alguns, a maioria verde e outros comidos pelos passarinhos. Nesse dia, o parque passou a ser a segunda opção da turma, que queria saber tudo sobre aquele fruto. A partir das perguntas da turma, fomos em busca de informações e pesquisamos junto com as crianças no celular e no computador da escola. A descoberta mais surpreendente para nós foi o fato de o figo ser uma flor, e não o fruto da planta. Durante a pesquisa, assistimos a vídeos, degustamos o figo, usamos a folha da árvore para fazer chá. Todas as vezes que voltávamos ao parque, notava as crianças observando, recolhendo e dando explicações a respeito dessa nova descoberta. Depois de termos acolhido a curiosidade das crianças sobre o figo, as crianças começaram a falar mais sobre assuntos que as interessavam, ficaram mais atentas, observadoras e questionadoras.

Reflexões Pedagógicas...

O registro das observações, comentários, dúvidas e interesses das crianças podem ser elaborados a partir das perguntas, diretamente ligadas ao fato de o fruto ter caído da árvore, e a outros fatos que surgem a partir dessa experiência. Há imensas possibilidades para o registro dessa experiência, incluindo fotografias tiradas pelas crianças de uma sequência de frutos em seus diferentes estágios de amadurecimento, as características da árvore de figo, desenhos sobre a situação, como e por que o figo caiu e seu estado de amadurecimento — todos os registros podem ser acompanhados de palavras ou textos, no caso de relatos. Esses registros devem ser expostos para todos verem e continuarem a exploração, informando às famílias/responsáveis e outras turmas sobre a vivência desta turma. O que cada criança falou, perguntou, observou e mostrou? Houve evolução no tipo de informação encontrada?

Indique EI / RME-SP: 3.3.10; 3.3.12;

BNCC: EIO1ET02; EIO2ET03; EIO3ET03

As ações docentes de observar, propor, conversar, pesquisar, surpreender-se, reconfigurar, ressignificar, comunicar estão presentes não definindo um caminho predeterminado, mas acompanhando e dando suporte a partir das iniciativas individuais e coletivas dos bebês e crianças. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), o currículo da Educação Infantil deve ser compreendido 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 zero a seis anos de idade. Isso vem ao encontro do proposto no Currículo Integrador da Infância Paulistana, quando afirma:

[...] nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. (SÃO PAULO, 2015, p. 8)

A(O) professora(or) tem um papel fundamental na EI: atender as singularidades de cada bebê e criança e, ao mesmo tempo, possibilitar as interações entre eles e a construção do grupo. Esses aspectos são essenciais no processo de constituição do sujeito na primeira infância, que implica também a apropriação dos conhecimentos sociais e culturais. **É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças.** Para isso, é imprescindível planejar a prática pedagógica, as experiências e vivências, em sintonia com as demandas dos bebês e as crianças de sua turma. Também é fundamental selecionar e disponibilizar materialidades, assim como organizar formas de gestão dos tempos e espaços que permitam o estabelecimento de relações democráticas com os grupos.

Essa organização deve oferecer diferentes possibilidades de escolhas para bebês e crianças — possibilidades de estarem sozinhas, em duplas ou grupos. Em sua ação intencional, a(o) professora(or) organiza espaços desafiadores, bonitos, instigantes, que são um convite para a ação das crianças. É preciso propor vivências com e para as crianças e acompanhar esse percurso a partir da interação, da observação, do registro e do diálogo com as mesmas. Cabe destacar aqui a importância do **trabalho integrado das equipes** Gestora, Docente, de Apoio e Auxiliares Técnicos, na garantia de um trabalho de qualidade.

Uma proposta de intervenção pedagógica adequada para as crianças de zero até seis anos caracteriza-se por uma atitude que exige da(o) professora(or) reflexões e ações em várias direções:



PARA SABER MAIS

MESQUITA, C. - Pedagogia da infância: aprendendo com Bruner

http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1807/0214-9877_2014_1_3_51.pdf?sequence=1



Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

- Considerar que sua ação docente não acontece apenas na sala com seu grupo, mas nas discussões pedagógicas de toda a escola;
- Saber que esta é uma docência compartilhada com vários profissionais e, portanto, as ações exigem trabalho em equipe;
- Conhecer profundamente os bebês e as crianças com os quais convive: seus territórios, suas famílias/responsáveis, suas singularidades, preferências;
- Ter a capacidade de relacionar a prática — a realidade vivida — com os conhecimentos sobre a infância (psicologia, antropologia, sociologia, saúde, entre outros), para poder organizar ambientes e propostas cada vez mais desafiadoras no sentido de garantir as necessidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças no curso de seu crescimento. O saber acadêmico não é capaz de dar respostas prontas às questões da realidade, mas pode apoiar o pensamento, a interpretação e a compreensão das situações vividas.

Além dessa postura relativa às crianças, uma(um) professora(or) da EI tem como compromisso realizar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências e descobertas das crianças a respeito da compreensão do mundo que as rodeia. Essa atitude exige curiosidade (e estudo) do docente pela arte, ciência, tecnologia, manifestações culturais, natureza, meio ambiente, para poder oferecer para as crianças situações em que elas tenham contato com esses saberes que nem sempre são visíveis no cotidiano das UEs.

A intencionalidade pedagógica da(o) professora(or) de EI se constrói no diálogo com bebês e crianças, nas propostas que podem ser apresentadas a eles, como convites: uma boa história, uma coleção de materiais de largo alcance, uma dança, uma canção, ou qualquer outro elemento da cultura. Em essência, o planejamento não está completamente finalizado com propostas de atividades e produtos finais previamente decididos antes do encontro com as crianças. É na relação com a turma que o adulto se coloca como alguém que apresenta um convite e que observa, aproveitando as ações das crianças, suas conversas ou brincadeiras.

Ao observar as crianças e procurar escutá-las, poderá avaliar a necessidade de intervenção, apresentando algo ou chamando para uma brincadeira. Dependendo do modo como o encontro acontece, a continuidade vai se estruturando. É preciso interesse e sensibilidade para escutar o outro e configurar um grupo que construirá um percurso de vida coletivo. A intervenção do adulto se dá de forma indireta quando planeja experiências significativas que as crianças precisam vivenciar para que sua infância seja memorável. É uma docência

relacional não centrada na transferência de lições e em conteúdos escolares previamente definidos (BARBOSA, 2016), mas uma ação docente e uma profissão que está a ser inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999).

É pela necessidade dessa formação que a LDB 9.394/96 indica que, para ser responsável e estar presente como professora(or) das crianças na UE, faz-se necessária minimamente uma formação em Pedagogia e/ou Magistério do Ensino Médio. Ser professora(or) de bebês e crianças é uma profissão exigente que demanda formação inicial qualificada e formação permanente em cursos, eventos e, especialmente, na própria escola com seus pares.

Os projetos abrem para a possibilidade de construir uma docência em relação com as crianças, em que todos aprendem diferentes conhecimentos de modo situado e não linear. Mais do que transferir informações prontas para as crianças, o papel da docência na EI é abrir portas em direção aos saberes, às linguagens e aos conhecimentos humanos em sua diversidade, aguçando principalmente a curiosidade e o gosto pela pesquisa. Para bebês e crianças, aprender pela reorganização dos espaços, pela disponibilidade de materiais e tempo para a brincadeira e com projetos é experimentar a aprendizagem como uma ação coletiva, criando uma cultura de aprendizagem colaborativa. Ao acompanhar o processo de desenvolvimento dos projetos, bebês e crianças vão construindo formas pessoais e grupais de aprender, de registrar e documentar suas aprendizagens — instrumentos importantes para dar visibilidade às suas produções e ao trabalho (BARBOSA; HORN, 2008).

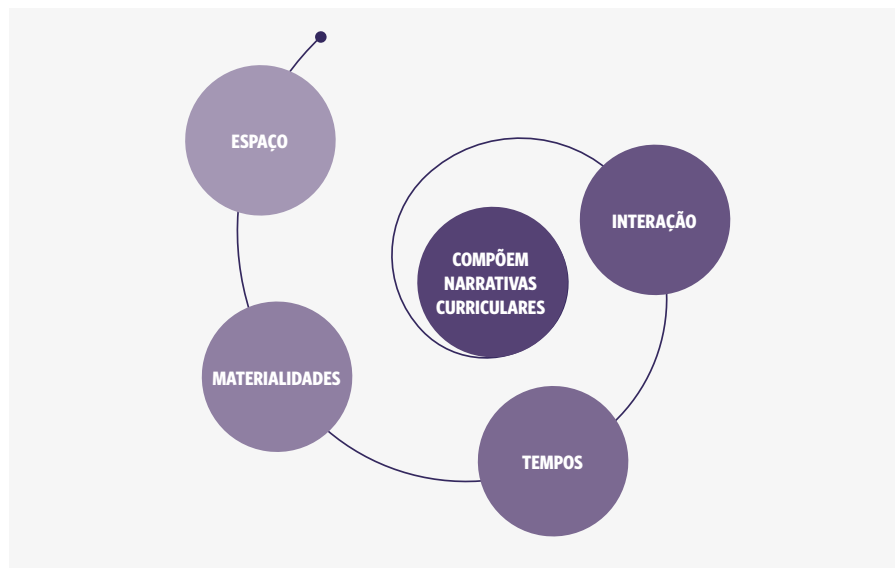
3.1 O COTIDIANO VIVIDO E REFLETIDO

Em muitas UEs, ainda encontramos organizações diárias em que se sucedem a mesma sequência de atividades e as mesmas canções que introduzem seus diferentes momentos. Por que isso ocorre? Em primeiro lugar, é importante considerar que, para muitos, a concepção de bebê e criança e a compreensão do modo como eles aprendem ainda estão alicerçadas numa prática centrada no adulto, do qual emanam todas as diretrizes e orientações para os trabalhos a serem realizados, com uma expectativa de resultados semelhantes. Uma rotina assim definida não permite que o inusitado e a curiosidade legítima dos bebês e das crianças tenham espaço, como frutos dos acontecimentos que cotidianamente estão presentes, mas que não estavam previstos. Essas ações funcionam como um catalisador das experiências vividas diariamente pelos bebês e pelas crianças, revelando como elas reinventam seus modos de viver a infância.

A estruturação do dia dos bebês e das crianças vale-se de cinco variáveis que organizam o processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens).



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.



Nos capítulos anteriores, discutimos a importância de dar atenção à **organização dos espaços**, sejam eles internos ou externos, considerando como espaço desde a cidade e os territórios, o parque, o refeitório, as salas de referência, até os corredores da UE. É participando desses espaços que os bebês e as crianças se socializam, criam suas identidades pessoais e sociais e aprendem o mundo de modo contextualizado. Nessa perspectiva, é fundamental entender a organização do espaço como um parceiro pedagógico da(o) educadora(or), no qual diferentes materialidades serão disponibilizadas para as interações infantis. Assim, a prática pedagógica se alia à ação descentralizadora do adulto. A riqueza desses espaços está vinculada aos objetos, às imagens, aos materiais presentes e às elaborações que os bebês e as crianças fazem em seu uso que permitem múltiplas e imprevisíveis respostas às ações das crianças sobre eles.

Quando consideramos os **tempos** vividos pelos bebês e pelas crianças, é fundamental respeitar os seus ritmos, o seu bem-estar e as suas possibilidades de aprendizagem. É importante não submetê-los ao tempo do **relógio**, em que todos os momentos da rotina são cronometrados, obedecendo a uma rotina sempre igual, alheia ao inusitado, ao acaso que tantas vezes povoa o dia a dia das crianças. Como afirma Winnicott (1982), trata-se de um tempo em que as crianças tenham uma experiência completa, e não vivências interrompidas a cada momento. Uma experiência pode se iniciar de forma dirigida ou livre, mas quando ela é aberta, permite o acaso, a intensidade, a criação e a construção de significados. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida individual e social.

Indique EI - 6.2.2

Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?

É por meio das relações sociais que os bebês e as crianças vivem seus afetos, estabelecem suas relações e aprendem, constituindo-se **as interações como o motor da vida**, como já foi amplamente discutido no Capítulo 2. Bebês e crianças interagem em momentos diferenciados do seu cotidiano. Por exemplo, quando as crianças chegam à escola, é uma tarefa importante da(o) professora(or) planejar como vai acolher as crianças e as famílias/responsáveis nesse momento inicial. Como ela(e) estrutura o ambiente para esse acolhimento? Como cria nas crianças o desejo de estar na escola? Como organiza a chegada de modo a atender um familiar com alguma notícia importante? Planejar a chegada dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis exige refletir sobre a importância do acolhimento e traçar alguns rumos para esse trabalho que se transforma ao longo do ano.

Indique EI - 4.2.4

Os bebês e as crianças têm a oportunidade de participar de momentos de rodas de observação e de conversa sobre os desenhos e as diversas criações de seus colegas?

As **materialidades** agrupam uma imensa gama de objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitam investigar, pensar, inventar, raciocinar. Materialidades significativas são os jogos e os brinquedos, os objetos do cotidiano, os materiais artísticos, científicos e tecnológicos, os materiais de largo alcance como pedaços de madeira, pedaços de cano, cordas, rolhas, entre outros. Quando planejamos as materialidades que vamos disponibilizar aos bebês e crianças, é importante considerar quais experiências projetamos para eles, bem como a diversidade e a quantidade de materiais, garantindo que possam fazer suas escolhas individuais, sem que necessariamente façam as mesmas atividades ao mesmo tempo.

Indique EI - 6.1.4

Os espaços, materiais, objetos, brinquedos estão acessíveis para todos os bebês e todas as crianças?

Complementando o ciclo, temos as **narrativas**. Na história da humanidade, os seres humanos sempre contaram histórias. Os griots, os pajés, os cordelistas, os contadores de causos sempre estiveram presentes, e a sua função era conservar a memória e tecer a história. As linguagens participam da vida das crianças desde o seu nascimento. Nas vivências diárias dos bebês e das crianças, os outros seres humanos conversam com elas continuamente, os espaços têm cores, o leite tem cheiro, os objetos apresentam diferentes texturas, os sons se propagam e, desde muito cedo, eles escutam muitos ruídos. Em outras palavras, o mundo se oferece aos bebês e às crianças, e elas, a partir da experiência acumulada e da sua capacidade de



PARA SABER MAIS...

KOHAN, O.W. - A infância da educação: o conceito devir-criança

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

dar início a uma nova ação, começam a estabelecer relações e fazer transformações. Todas as crianças procuram modos de contatar esse ambiente, ainda que tenham alguma deficiência. Certas deficiências podem, inclusive, levar à criação de mecanismos complexos para se situar e comunicar com os outros; algumas podem levar anos para serem descobertas, pois mantêm canais abertos de expressão.

No que se refere às experiências e sua relação com as narrativas, é importante considerar que as crianças vivenciam continuamente diversas situações. Algumas dessas vivências, pela intensidade, pelas investigações, pela reorganização e conexões que processam, são transformadoras dos sujeitos, mas cada criança viverá essa experiência em situações diferentes, não há como a(o) professora(or) decidir. Ter experiências é fundamental para aprender, mas de modo complementar, é preciso narrar a experiência. Ao narrá-la nas diferentes linguagens, e um aprofundamento da experiência, uma possibilidade de ressignificá-la e de compreendê-la de modo mais efetivo.

Ao brincar explorando objetos, ao desenhar, ao realizar o jogo simbólico, os bebês e crianças estão continuamente narrando as suas preocupações, dúvidas e indagações. A narrativa oral é uma das experiências de aprendizagem mais complexas.

Os percursos de narrativas exigem da(o) professora(or) um olhar atento para promover as expressões e os registros das crianças, e também para garantir seus próprios registros. Ao narrar, complementamos a experiência com a escolha das palavras, dos gestos, das cores, das imagens e reconstruímos o modo como os acontecimentos se deram. As emoções são revividas e ressignificadas, e a experiência inicial se modifica pelo modo como o sujeito se expressa.

Todo grupo, organização ou instituição possui uma cultura de funcionamento. Qual é a cultura cotidiana da UE? Quais situações de aprendizagem estão preparadas para que os bebês e as crianças possam vivenciar no dia a dia? Quais modos de ser com os amigos e os adultos defendemos para as nossas crianças? Quais conhecimentos valorizamos e possibilitamos que as crianças acessem? Que vivências inusitadas podemos possibilitar a elas? De que modo planejamos a vida cotidiana para que se sintam seguras do que vai acontecer na escola, mas ao mesmo tempo felizes com a possibilidade de algo inusitado estar esperando por elas?

Responder a essas perguntas nos remete a pensar que organizar uma jornada diária para os bebês e as crianças é uma atividade complexa. É preciso articular os tempos e espaços da UE, refletir sobre as necessidades de bebês e crianças, combinar com os colegas, sem esquecer os compromissos educativos que assumimos quando temos um grupo sob nossa responsabilidade.

Para organizar um cotidiano que atenda a essas variáveis, é preciso considerar as situações que provocam aprendizagens e que estão presentes no dia a dia da escola:

- **Modos de organização da vida na EI:** essa organização contempla os elementos fixos do dia a dia, que têm profunda relação com toda a dinâmica da instituição, como os momentos de chegada e saída, as refeições, os momentos de higiene, os usos do pátio, a organização da sala de referência (antes e após o uso), o cuidado com as plantas. A organização da UE vai possibilitar, ou não, o direito infantil à convivência, à participação e à brincadeira. Construir espaços para as crianças participarem da gestão da escola efetiva seus direitos.
- **Modos de organização do grupo:** são as rodas de conversa, a distribuição das tarefas, o planejamento, as reflexões coletivas, os jogos, a escuta das histórias, a organização dos registros coletivos, as conversas e os combinados. Nesses diferentes momentos, são contemplados os direitos dos bebês e das crianças à convivência, à participação e à expressão. Partilhar amplia o conhecimento de si e do outro e incentiva o respeito em relação às diferenças entre as pessoas.
- **Cenários de investigações e brincadeiras:** quando queremos propiciar às crianças e aos bebês cenários adequados às investigações e brincadeiras, garantimos a eles o direito de explorar e de brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Para isso, é importante considerarmos que todos os espaços das UEs — parques ou salas referência ou mesmo corredores — favorecem a realização de brincadeiras e de investigações individuais ou em pequenos grupos. Quando colocamos à disposição dos bebês e das crianças diferentes espaços e materiais que os desafiam a interagir entre si e com o ambiente, proporcionamos aprendizagens significativas.
- **Projetos:** organizar o planejamento em projetos contempla, entre outros, o direito de crianças e bebês explorarem e interagirem nos diferentes grupos, ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos. Assim, estamos sempre considerando e ampliando a curiosidade e o desejo de saber deles, promovendo a participação na elaboração e no acompanhamento do projeto, assim como escolhendo materiais, ambientes e outros recursos. A metodologia dos projetos pode ser trabalhada como sendo da escola, da turma ou de pequenos grupos. Vários projetos podem estar em desenvolvimento de modo concomitante na mesma turma de bebês e crianças.



Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

- **Oficinas ou ateliês:** as diferentes linguagens podem ser exploradas por bebês e crianças em espaços que contemplem o desenvolvimento de capacidades específicas no desenho, teatro, circo, pintura, música, modelagem, literatura, etc. Um dos aspectos que determinam a qualidade desses espaços é o tipo de material, sua diversidade e quantidade suficiente para o número de crianças da turma. Nesses espaços, contemplamos o **direito de se expressar**, proposto também na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), quando afirma que as crianças e os bebês são criativos e sensíveis, expressam-se com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações. Também aqui o **direito de conhecer** se faz presente, pois ao criar e inventar, as crianças constituem-se como sujeitos.

A cena a seguir demonstra como a EMEI organizou a jornada diária articulando os tempos e espaços do período intermediário.

Cena 32

Havia uma inquietação das professoras em relação ao horário intermediário em nossa EMEI. Embasadas em outras experiências, criamos a proposta “Brincar e Reencantar”. Às segundas-feiras, fazemos uma assembleia com todas as crianças, para socializar as vivências, escolher os responsáveis e definir as atividades de autogestão (aquelas que se realizam independentemente da interferência do educador).

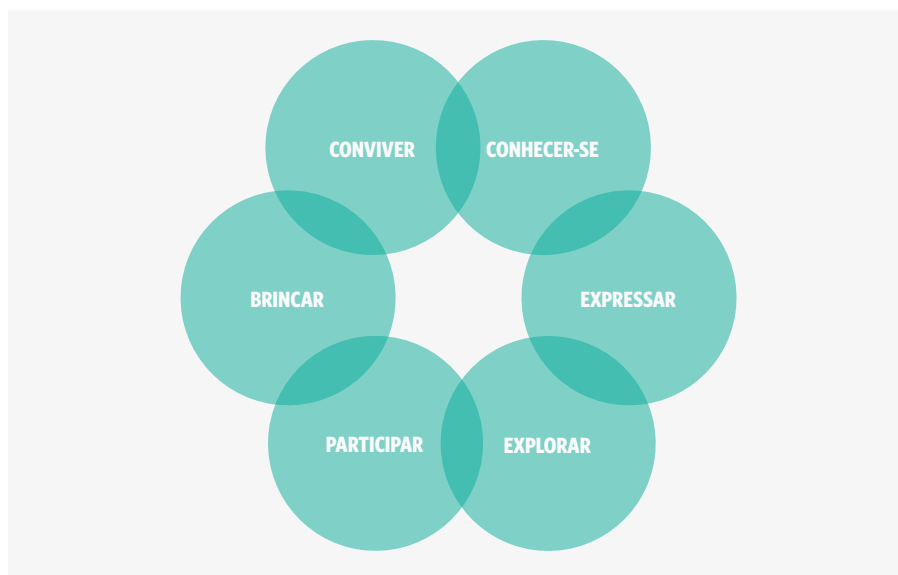
Em geral são ofertadas cinco vivências às crianças, incluindo o almoço (espaço do refeitório com autosserviço). As professoras se responsabilizam pelos diferentes ambientes, e três adultos (inclusive a equipe de apoio) acompanham o almoço.

Para auxiliar e zelar pelo bem-estar de todos, duas educadoras transitam pelos espaços e auxiliam as crianças que necessitam de alguma ajuda. As vivências do “Brincar e Reencantar” acontecem simultaneamente nos diferentes espaços da EMEI, das 11h10 às 12h15 e das 13h40 às 14h45, possibilitando a livre circulação das crianças e a rica oportunidade de fazerem escolhas e experienciarem múltiplas interações (crianças de diferentes turmas, idades e educadores), numa perspectiva autoral e autônoma.

Nesta semana, ofertamos as seguintes vivências: massa de modelar, percurso com obstáculos, parque, restaurante (almoço), alinhavo. Na autogestão, havia pistas com carrinhos e desenho coletivo com canetinha, tendo a criança a oportunidade diária de conhecer e participar de cada vivência, retornar quantas vezes desejar e apropriar-se significativamente dos desafios ora propostos. Ao término, é tocada uma música instrumental convidando as crianças a retornarem ao ponto de encontro com sua turma e professora.

Essa proposta demonstra como o coletivo da UE criou alternativas de superação para os desafios apresentados no horário intermediário, a partir das inquietações docentes e da escuta das crianças. Reorganizando os espaços, tempos, interações e materialidades citados na cena, a Unidade desconstruiu os modos de organização, que partiam da fragmentação do tempo e da divisão por faixa etária, possibilitando às crianças autonomia na escolha das atividades, inclusive em relação à alimentação, de modo a respeitar o tempo e os diferentes ritmos de cada um. Além da flexibilização dos tempos, a proposta da cena possibilita interações entre crianças de diferentes idades, permitindo aprendizagens mútuas, como citadas no capítulo das interações deste documento.

Na descrição dos momentos que compõem a estrutura básica de um dia a dia em uma UE, foram explicitados os seis direitos de aprendizagem da BNCC (2017) para mostrar que eles não são apenas discursos de direitos: são princípios de uma pedagogia democrática e também referência para a consolidação de uma metodologia de trabalho com os bebês e as crianças.



A definição de algumas marcas que se repetem é importante para a organização dos grupos. A escola como uma instituição social que envolve muitas pessoas necessita de uma *organização da vida no coletivo*. A *organização do grupo*, *as investigações*, *as brincadeiras*, *os projetos*, *as oficinas ou ateliês* e as diferentes propostas que cada um desses itens contempla podem ser vistas como peças de um tangram que, organizadas de diferentes maneiras, originam desenhos diferentes e retratam diferentes culturas de escola. As diferentes formas de organização dessas variáveis impactam a vida de cada bebê e criança e a vida do grupo — e, por isso, é fundamental refletir sobre essas escolhas. Cada figura é um modo de organização que pode ser mudado e reconstituído conforme as reflexões e os processos dos grupos.



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Essas práticas acontecem num cotidiano que oportuniza e favorece as experiências infantis sob a forma de explorações, investigações, hipóteses acerca do mundo que as rodeia. Nessa perspectiva, em vez de a UE ser lugar para aplicação de técnicas e atividades que visam ao treino, contidas muitas vezes em folhas fotocopiadas, será um ambiente onde adultos, crianças e bebês partilham a vida e definem projetos futuros. Essa vida poderá ser vivida em plenitude com o uso de estratégias metodológicas que contemplem um currículo narrativo, em que as crianças e os bebês construam saberes, numa perspectiva relacional e usando múltiplas linguagens. Nesse contexto, uma metodologia pertinente é a organização do trabalho em projetos.

3.2 PROJETOS: EXPLORAÇÕES E PESQUISAS NA VIDA COTIDIANA

Os documentos legais orientadores da ação pedagógica e curricular dessa etapa educativa — em nível nacional, as DCNEI (BRASIL, 2010a) e a BNCC (BRASIL, 2017) para EI; em nível municipal, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) — têm como um de seus pilares o entendimento de que a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com os seus pares, com os adultos e com a cultura. Desse ponto de vista, bebês e crianças em atividade são o foco central do trabalho pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para isso, a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas por parte da(o) professora(or) e das crianças são imprescindíveis. A cena a seguir evidencia essa ideia.

Cena 33

As crianças de nossa EMEI foram convidadas a participar da proposta de investigação dos espaços externos. De tudo o que observaram, o que mais aguçou a curiosidade foi o trabalho das abelhas ao retirar o néctar das flores. As crianças continuaram com o olhar atento e curioso durante todo o ano. Um dia, notaram que uma abelha estava construindo uma colmeia no parque. Foram tantos questionamentos, pesquisas e descobertas que as crianças decidiram apresentar todos os conhecimentos construídos para as outras turmas, que, por sua vez, compartilharam as descobertas de sua turma com outras, criando uma grande “teia de saberes e conhecimentos”.

As crianças e os bebês, em suas brincadeiras, investigações e conversas, fornecem pistas que, se forem ouvidas, poderão ser o prenúncio de projetos interessantes. Porém, em muitas realidades, isso ainda passa despercebido pelas(os)

professoras(es). Como já dito anteriormente, a atenção das(os) professoras(es), as observações e a escuta sensível são instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para iniciar a prática de projetos com os bebês e as crianças. Quando estes estão envolvidos nas decisões, quando se escuta a voz e se garante a eles a participação, mostram que são capazes de argumentar e ajudar a definir o que será realizado e como.

Cabe destacar que um projeto sempre começa e se desenvolve por caminhos próprios, em função das temáticas e suas problematizações, as ações da(o) professora(or) e de seu grupo de trabalho. Esse é um processo criativo, na medida em que permite ricas relações entre o que já se sabe e o que é novidade. Isso se justifica plenamente nos tempos atuais, pois é importante que as crianças possam compreender o mundo em que vivem, analisando, interpretando e estabelecendo relações entre as informações disponíveis. Esse processo não resulta de um somatório de informações; ao contrário, constrói-se mediante diferentes formas — desde o modo como se responde às perguntas das crianças e o conteúdo das informações até a ideia chave que se relaciona com outros temas, nos quais essa mesma ideia está incluída.

Quando ouvimos e respeitamos as hipóteses dos bebês e das crianças, estamos considerando o que eles sabem sobre o tema e, conseqüentemente, oportunizamos a elaboração de novas perguntas. A cena transcrita a seguir é um exemplo dessa afirmação.

Cena 34

Durante a brincadeira no parque, as crianças encontram uma raiz de árvore que está exposta no chão. Os questionamentos entre elas as levam a uma hipótese de que a raiz seja um osso de dinossauro. A curiosidade e a euforia sobre o achado atraem muitas crianças, que se colocam a procurar mais vestígios dos animais pré-históricos. Elas começam a cavar com as mãos na tentativa de conseguir retirar o osso encontrado. Um nó na raiz as leva a acreditar que aquele é mesmo um osso de dinossauro. A professora pergunta: "Mas se é um dinossauro, o que é isso?" e aponta para o nó na raiz. "É a parte que fica dobrada da perna", responde uma das crianças, e todas concordam com ela. Os desdobramentos a partir da descoberta levam as crianças a pesquisarem com as famílias/responsáveis sobre a alimentação dos dinossauros, os comportamentos, entre outros.

Como explicitado na cena acima, o projeto teve origem na observação atenta da professora à exploração das crianças, vivenciada em uma atividade rotineira como a ida ao parque. A partir desse interesse e da intervenção da professora, o projeto começa a se desenvolver. Isso mostra que a constante busca de respostas às várias questões que vão surgindo alimenta o projeto, por meio de coletas



Meta 17.17 Promover o desenvolvimento, a transferência, a disseminação e a difusão de tecnologias ambientalmente corretas para os países em desenvolvimento.

de materiais: fotografias, livros informativos, pessoas que saibam sobre o tema (professores, crianças mais velhas, família/responsáveis, especialistas), vídeos, jornais, revistas, objetos.

À medida que os materiais chegam, constituindo o acervo do projeto, combinamos com o grupo como vamos explorá-los. Essa etapa é muito importante, pois a partir desses materiais e subsídios é que o projeto vai se tornando potente. Quanto mais informações forem obtidas sobre o tema, mais oportunidades emergem de criarmos junto com as crianças estratégias interessantes que nos permitirão responder às perguntas.

Portanto, a(o) professora(or) atua como um guia que aponta vários caminhos que poderão ser seguidos. Isso na verdade se constitui no planejamento cooperativo do projeto que, de antemão, não estará pronto e definido desde seu início. Tem um esboço que pode ser apresentado e validado com as crianças. Como podemos constatar, o papel da(o) professora(or) nessa concepção metodológica se reveste de fundamental importância, pois cabe a ela(e) identificar o tema a partir dos interesses infantis e organizar as estratégias e materiais, colocando as crianças e os bebês em contato com diferentes objetos da cultura, que muitas vezes só estarão disponíveis na escola.

Enquanto esse processo avança, outras possibilidades vão surgindo e novas ações vão acontecendo, o que deverá ser registrado e organizado. Esse registro poderá ser em forma de fotografias, de vídeos, de painéis com desenhos das crianças, de textos escritos pela(o) professora(or) juntamente com as crianças, entre outras formas. É importante que esses materiais estejam disponíveis ao olhar e às ações das crianças, pois vão se constituindo nas respostas construídas com elas às suas perguntas iniciais.

Indique EI - 2.3.2

Os bebês e as crianças, por meio desses registros, interagem, conversam, refletem, avaliam e recordam as experiências vividas com a turma?

Um projeto que surge pelo interesse das crianças e que é planejado com elas e suas famílias/responsáveis não fica restrito à UE: ele se desdobra nos lares e reverbera em todo o território. Portanto, a participação das famílias/responsáveis se constitui numa parceria importante, não somente para terem ciência do que as crianças e os bebês fazem na UE, mas também na contribuição com materiais que vão enriquecer o projeto, na interlocução das falas e ações das crianças nos lares e na comunidade, contribuindo assim no planejamento dos caminhos que o projeto poderá trilhar.

No esquema posto a seguir, buscamos de um modo sintético e objetivo apresentar a estrutura de um projeto.

Emergência do projeto e configuração de um problema ou questão

Tema / Problema / Questão
Pouco a pouco a questão a ser respondida pelo projeto vai se definindo. Começa como um tema amplo mas no debate o núcleo central se configura. Uma questão adequada

é aquela que deixa as crianças cheias de dúvidas e com muito desejo de participar. A questão deve estar exposta em várias linguagens para que as crianças e visitantes tenham informações sobre o projeto.

Planejamento do trabalho e mapeamento dos percursos

Aqui se organiza uma proposta de investigação. Levantam-se hipóteses, distribuem-se as tarefas entre os participantes, articula-se os conhecimentos e experiências anteriores. Se

elaboram listas, quadros, calendários, redes. Este esquema produzido coletivamente é a base do planejamento das tarefas e da distribuição do tempo.

Desenvolvimento dos processos: coletar informações, realizar vivências e investigações

O grupo busca informações em diferentes fontes, realiza passeios, vivências, coleta de materiais, etc. Organiza-se um ambiente na sala para que as informações possam circular. As famílias contribuem com informações,

depoimentos, materiais. O território da escola e a cidade também são grandes provedores de experiências. São elaborados registros em diferentes linguagens.

Reflexão e sistematização coletiva das informações

As crianças trocam as experiências vividas, refletem sobre o que aprenderam, inferem, relacionam, interpretam e recontam em diferentes linguagens as suas experiências.

As crianças criam narrativas que procuram contar das suas experiências, respondem a questão inicial. Constitui-se a memória do projeto.

Documentação e Comunicação das aprendizagens

As crianças analisam os percursos vividos, as aprendizagens construídas e expõem seus materiais, inventam uma história, fazem um teatro, isto é, narram suas aprendizagens. Apresentar aos colegas, às famílias, aos

amigos e outros professores as aprendizagens oferece a oportunidade de sintetizar aprendizagens, expressar em múltiplas linguagens, contando aos outros suas descobertas.

Processo de documentação do projeto

Ao longo de todos os passos as crianças e as(os) professoras(es) registram os acontecimentos, as falas, os desenhos, as fotos, as construções, as questões... Continuamente um projeto é retomado para manter o foco, para averiguar se as ideias lançadas inicialmente

ainda fazem sentido, etc. Realizar uma leitura reflexiva da história do projeto, organizar seus elementos, criar perguntas, estabelecer conexões, é um modo de construir a documentação de um projeto.

R E G I S T R O

Trabalhar com crianças quer dizer ter que estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas. O que nos salva é o buscar e não perder a linguagem do estar maravilhado que perdura nos olhos e nas mentes das crianças. É necessário ter coragem de produzir obstinadamente projetos e escolhas.

Lóris Malaguzzi



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Reafirmamos que essa estrutura não é linear e nem tem uma sequência rígida, podendo ou não se repetir a cada movimento do projeto. Um projeto com bebês pode não manter a mesma estrutura que projetos desenvolvidos com as crianças maiores. Mesmo quando não verbalizam, é certo que, se observados, os bebês dão pistas que poderão ser seguidas na construção de um projeto.

Indique EI - 2.31

A documentação pedagógica revela as vozes infantis, sendo instrumento que pode ser revisitado e avaliado para redirecionar a prática educativa?

3.3 PROJETOS COM BEBÊS

A característica narrativa dos projetos advém da ideia de que todo esse processo vai sendo registrado nas diferentes linguagens: imagens, desenhos, textos de conversas, pequenos filmes que geram narrativas e produzem documentação pedagógica. Nesse sentido, poderíamos perguntar: é possível trabalhar na perspectiva dos projetos com bebês? Afinal, eles não falam, não pesquisam em livros, não fazem rodas de conversa. Se acreditarmos que um dos pilares dessa metodologia é o estabelecimento de interações e relações, a nossa resposta será afirmativa. Há peculiaridades significativas no trabalho com projetos envolvendo os bebês. Com bebês, é preciso considerar que a aprendizagem está voltada às investigações sensoriais, às ações corporais, a construção das interações e ao desenvolvimento das linguagens, com o jogo simbólico já se evidenciando. A(o) professora(or) precisa estar atenta(o) às pistas que vão se delineando. Na cena a seguir, exemplificamos o início de um projeto com bebês.

Cena 35

Um grupo de bebês na faixa etária de 1 a 2 anos iniciava o ano letivo e ainda mostrava algumas dificuldades de se separar de seus responsáveis, chorando, pedindo colo da professora, chamando pelo pai, pela mãe ou responsável. Atenta ao que se passava, a professora pensou em um projeto intitulado "Onde está minha família/responsáveis quando estou no CEI?". A ideia era apoiar os bebês em seus processos de transição família-CEI para superarem a separação. Iniciando esse trabalho, ela solicitou às famílias/responsáveis fotos que retratassem o que faziam nos momentos em que o bebê estava na UE. Com essas fotos e materiais, montou um mural, no qual seguidamente os bebês apontavam seus pais ou responsáveis. Isso se repetia ao longo do dia, ora incentivado pela professora, ora de forma espontânea. Paralelamente, a professora convidou os familiares a contarem ao grupo com o que trabalhavam ou o que faziam. Os familiares/responsáveis foram contar sobre

os seus trabalhos e atividades domésticas, mostrando fotos e algumas ferramentas, inclusive explanando sobre como as usavam, e deixaram alguns objetos que se referiam à sua ocupação. Nos dias seguintes à visita, esses materiais e objetos faziam parte das explorações dos bebês.

Os bebês passaram a estabelecer relações com os objetos deixados pelos familiares/responsáveis e conseguiam identificá-los. Esses objetos serviam como objetos transicionais, uma vez que traziam a presença das famílias/responsáveis para a UE. Nesse caso, o projeto foi constituído a partir da escuta da professora das ações dos bebês e suas reivindicações de manter seus familiares/responsáveis mais próximos. Ela observou e procurou modos ativos e simbólicos para que as crianças ressignificassem seus sentimentos. A presença dos familiares/responsáveis não era concreta, mas as fotos e objetos cumpriam o papel de simbolização. É importante considerar que, com bebês e crianças, não se trabalha o tempo todo em torno de projetos, e é possível coordenar com eles a existência de alguns projetos. Mesmo com crianças maiores, a realização das atividades do dia a dia, como as refeições, as brincadeiras, a roda de conversa, os momentos de higiene, ocupam grande parte da jornada e também são momentos de aprendizagem.

A metáfora de “portas que vão se abrindo” se ajusta à metodologia de projetos. À medida que avançamos nas investigações das crianças — e das(os) professoras(es) — e na realização de propostas que vão sendo projetadas e construídas com os bebês, é possível percorrer diferentes linguagens. Quando organizamos projetos, damos aos bebês a oportunidade de viver uma vida em grupo, de compartilhar com os demais suas descobertas e dúvidas. As crianças e os bebês começam a compartilhar um mundo comum, formado especificamente no grupo, que cria a possibilidade de uma constituição narrativa das identidades pessoais e sociais.

3.4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A ideia e a prática da documentação pedagógica têm uma longa história, que envolve um processo reflexivo e democrático de registro da prática pedagógica. A documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como de nós mesmas(os) como professoras(es). Isso nos permite enxergar com maior clareza o que estamos fazendo na prática. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades.

Os registros do que fazem bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das ações e das práticas vivenciadas cotidianamente.



PARA SABER MAIS...

MELLO, A.M. - O dia-a-dia nas creches e pré-escolas: crônicas brasileiras. 2009

<https://pt.scribd.com/document/71829709/o-dia-a-dia-das-creches-e-pre-escolas>



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsável, inclusiva, participativa e representativa.

Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

A documentação pedagógica foi uma prática de registro aprofundada por Loris Malaguzzi (apud EDWARDS, 1996), que inicialmente consistia apenas em pequenos registros de tudo o que acontecia com as crianças e que “recolhesse a essência da vida infantil”. O objetivo era conversar e discutir sobre esses escritos com outros colegas e a coordenação pedagógica no momento de formação. Esses pequenos registros constituíram a gênese da documentação pedagógica, que pouco a pouco foi se expandindo em três funções:

- A primeira é a função política de criar um diálogo entre a escola, as(os) professoras(es), as famílias/responsáveis e a comunidade;
- A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo;
- A terceira é a função de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 9–10).

Somente a partir desse processo reflexivo é que podemos pensar numa documentação. A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional. Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE, proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica.

Essa negociação se pauta na escuta atenta dos interesses infantis e no acompanhamento de suas hipóteses. O registro diário e sistemático perde o sentido quando restrito a descrição daquilo que a(o) professora(or) determinou previamente a partir de alguma medida de qualidade padronizada. O seu sentido e a sua potência estão no poder de desvelar a realidade. Portanto, nesse contexto, a documentação pedagógica pressupõe uma observação atenta das potencialidades, singularidades e competências das crianças. Segundo Chokler (2017), “as competências são construídas desde que o bebê nasce, nas relações que ele estabelece com os adultos e com o mundo que o cerca. Do prazer de sentir e fazer, a criança constrói sua competência para pensar” (p. 26).

A observação é um dos instrumentos utilizados para se conhecer os bebês e as crianças. Por isso, é importante que a(o) professora(or) considere o desenvolvimento de cada bebê e criança e que tenha a convicção de que compreenderá seus sinais e seus conhecimentos, se confiar neles e lhes der o tempo necessário. Essa atitude observadora e atenta é que permite perceber as diversas expressões dos bebês e crianças. A(O) professora(or) deve ter uma intenção no momento da observação de um bebê, uma criança ou um grupo de crianças em interações.

As observações regulares e permanentes, as anotações, os registros e a comunicação entre as(os) professoras(es) dos diferentes turnos é que possibilitam a coerência dos cuidados e do processo educativo, e um acompanhamento adequado do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança. Portanto, as informações, os acordos e as decisões comuns entre as(os) professoras(es) do mesmo grupo é que garantem um ambiente coerente para a vida de cada criança e do grupo, sendo importantes para construir uma relação de confiança entre a UE e famílias/responsáveis/comunidade.

A cena que segue apresenta o registro da coordenadora pedagógica sobre a escuta, a observação e os registros de uma professora sobre um projeto que teve início a partir da curiosidade e do interesse das crianças sobre a observação do céu.

Cena 36

As crianças de uma turma do Infantil II estavam observando o céu. A professora questionou o motivo da observação, e as crianças responderam que estavam “vendo o sol ir embora”. A partir dessa escuta, a professora iniciou um projeto sobre o pôr do sol, que se desdobrou no conhecimento sobre o sistema solar no qual vivemos. Como coordenadora pedagógica, acompanhei o processo de registro da professora desde o primeiro questionamento da criança até a escrita de um texto coletivo, tendo-a como escriba de todo o processo vivenciado.

Esse relato mostra a atuação da coordenadora pedagógica no acompanhamento do trabalho desenvolvido pela professora. É importante ressaltar o papel da equipe gestora nesse processo, pois o modo como o registro apoia, organiza e sistematiza histórias, desenhos, imagens, palavras, ideias e produções das crianças e dos adultos permite divulgar e dar visibilidade às capacidades e potencialidades das crianças, assim como ao trabalho desenvolvido por toda a equipe de professoras(es), às famílias/responsáveis, aos visitantes e demais interessados em conhecer o trabalho da UE. Há uma homologia de processos quando professoras(es) observam as crianças e suas produções para construir a ação pedagógica; e coordenadoras(es) e gestoras(es) que acompanham o desenvolvimento profissional das(os) professoras(es) pela observação e registros docentes.

É preciso dizer que a documentação pedagógica inexistente sem o registro e as intervenções permanentes, com devolutivas escritas da coordenação pedagógica e debatendo com outros profissionais da UE. A cena em questão revela a capacidade da professora em escutar e observar as crianças, mas o acompanhamento da coordenadora por meio da leitura e problematização dos registros da professora durante o Projeto “Pôr do Sol” é fundamental para qualificar a documentação de todo o processo. Nesse caso, a professora fez a escuta da curiosidade das crianças sobre o sol indo embora, desenvolvendo um projeto de pesquisa com elas sobre

o sistema solar. Contudo, muitas vezes, as(os) professoras(es) chegam a observar e registrar essas falas e manifestações das crianças, mas elas acabam sendo vistas como algo pitoresco, sem a devida importância, e não reverberam no planejamento, ou seja, não configuram uma verdadeira escuta. Por esse motivo, a coordenação pedagógica exerce papel fundamental, pois, por meio de devolutivas escritas qualificadas nos semanários e/ou diários de bordo, pode ajudar as(os) professoras(es) a pensarem sobre as manifestações das crianças, garantindo escuta, protagonismo e intencionalidade no planejamento. Documentar é tornar algo público, coletivo, compartilhável. A cena revela a intencionalidade da coordenadora em fazer com que a professora avançasse nos registros para promover a documentação de um projeto.

A documentação feita a partir dos registros em múltiplas linguagens nos possibilita oferecer aos bebês e às crianças elementos das suas histórias e memórias de sua vida na EI e com seus amigos. Esses registros oferecem sentido para a construção de uma narrativa de vida. Assim, a documentação pedagógica mostra as experiências vividas, a intenção das propostas e o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na EI e no EF. As(Os) professoras(es) criam e repensam os instrumentos de coleta e registro das informações que são mais adequados nos diferentes contextos.

A escolha dos instrumentos e dos suportes vai depender de quem serão os leitores e interlocutores; portanto, podem ser úteis lápis e papel, gravador, câmera fotográfica, murais, portfólios, entre outros. A tomada de decisão deve ser sempre colegiada e participativa, pois dessas reflexões e análises surgem interpretações, teorias e hipóteses sobre os significados, manifestações e produções infantis. Nesse sentido, é imprescindível, nas UEs, ter tempo e espaço para as reuniões coletivas.

Conforme a Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimoramento dos olhares, a sistematização dos registros sobre cada bebê e cada criança permite uma reflexão permanente sobre as ações e os pensamentos das crianças. Esses registros assumem diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras) (SÃO PAULO, 2013, p. 23). A sistematização reflexiva dos registros é considerada documentação pedagógica, e a Orientação Normativa acima citada ressalta que, para Dahlberg, Moss e Pence (2003), essa documentação revela o que os bebês e as crianças estão fazendo e dizendo ao desenvolverem seus trabalhos e a maneira que a(o) professora(or) se relaciona com as crianças, assim como reúne o trabalho delas.

A maneira que a(o) professora(or) organiza essa documentação demonstra suas prioridades e revela seus posicionamentos em relação à forma que observa os bebês e as crianças e entende essa observação como importante e pertinente para registro. Assim, a seleção dos temas e trabalhos para compor a documentação é decisão da(o) professora(or) e deve estar baseada naquilo que seja relevante para o registro da aprendizagem e do desenvolvimento infantis. Essa Orientação

Normativa (SÃO PAULO, 2013) ainda ressalta que a documentação pedagógica deve acompanhar os bebês e as crianças em seus percursos educativos, pressupondo que observar e registrar os desafios, as conquistas e planejar/projetar as intervenções é imprescindível para a continuidade do trabalho intencional com eles.

Para elaborar o registro de acompanhamento individual do bebê e da criança, a(o) professora(or) deve estar constantemente atenta(o) àquilo que eles fazem, dizem e atuam ao longo do tempo. A observação de suas ações é base do planejamento do cotidiano e das interações pedagógicas, pois estes consideram interesses, demandas, frustrações, dificuldades e possibilidades dos bebês e das crianças, assim como nos mostram como as hipóteses evoluem, como se desenvolvem e quais são seus interesses de aprendizagem. O objetivo principal do acompanhamento individual dos bebês e das crianças é registrar a trajetória de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, revelando suas conquistas. Para isso, fazer anotações ao longo da semana sobre as contribuições e evoluções de cada bebê e criança é prática desejável e necessária. As observações e anotações devem ser parte da rotina de trabalho da(o) professora(or), bem como a identificação de elementos para composição da documentação pedagógica que revele a trajetória infantil. É recomendável que a(o) professora(or) tenha sempre um caderno à mão para fazer suas anotações, registrando os comentários sobre bebês e crianças separadamente (uma em cada folha, por exemplo) e anotando aquilo que chama a atenção, no sentido de esclarecer sobre o processo de cada um deles a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento em suas experiências e vivências.



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEI Ayrton Senna da Silva
DRE Capela do Socorro

Indique EI - 2.3.3

As fotos, filmagens, escritas, painéis e outras formas de registros revelam os interesses, sugestões, decisões e ideias dos bebês e das crianças?

As cenas abaixo retratam trechos de dois relatórios individuais produzidos pela professora do grupo citado na **Cena 36** que vivenciou o Projeto “Pôr do Sol”.

Cena 37

Quando conversávamos sobre o eclipse lunar que aconteceria no dia seguinte, perguntei ao grupo se eles sabiam o que era eclipse. [...] Então o Gabriel disse: “eu vi no jornal que o eclipse é quando fica de noite e a lua vai mudar de cor”. Como o horário da turma sair é às 19h, combinamos que no dia seguinte estaríamos observando o fenômeno do eclipse, mas não deu certo. Então sugeri que eles observassem quando chegassem em casa.

No dia seguinte, Gabriel contou: “quando eu cheguei, eu e minha mãe vimos a Lua da laje da minha casa. A Lua estava toda vermelha”. [...] com a chegada da primavera, expliquei que estaria enviando uma proposta para eles pesquisarem sobre a influência do sol nas estações do ano. Gabriel me trouxe a sua agenda com a pesquisa escrita, e disse: “mas eu pedi pro meu irmão me ajudar a pesquisar e aí ele escreveu pra mim e eu já fiz”. Elogiei a sua iniciativa e sugeri que ele relatasse ao grupo a sua descoberta, então o Gabriel explicou: “o planeta Terra fica inclinado (mostrou a inclinação com as mãos) aí ele vai rodando do lado do sol e aí fica verão”. Assim, o Gabriel demonstrou que já identifica fenômenos mais simples da natureza, destacando suas causas e efeitos, e contou também com o apoio da família/responsáveis.

Cena 38

[...] Pietro também deu o seu relato dizendo o que tinha visto: “eu vi a lua de dentro do carro quando estava indo pra uma festa e meus irmãos falaram: “Olha a Lua e o planeta Marte!” Após os relatos, eles fizeram o registro. Dessa forma, o Pietro estabeleceu relação com o que foi discutido em sala por meio da experiência que realizamos com a luminária para melhor compreensão do grupo.

Passados uns dias, o Pietro, assim que chegou, foi à minha mesa e disse: “Prô, eu pesquisei no celular da minha avó que os planetas estão em fila”. Então perguntei se ele tinha pesquisado sozinho e fiquei surpresa com a resposta do Pietro, que disse: “Eu apertei o negocinho que fala (microfone) e disse ‘planetas’. Aí apareceu, eu cliquei e fui assistir ao vídeo e vi que os planetas ficam em fila”. Então percebi que sua iniciativa e curiosidade em buscar informações, demonstrando autonomia para usar o celular, fez com que o Pietro buscasse a tecnologia para responder às suas indagações.

Os relatórios permitem observar que, mesmo em um único grupo e projeto, cada criança percorreu caminhos individuais e precisou ser acompanhada em suas especificidades. Além disso, cada criança, ao realizar diferentes tipos de pesquisas e investigações, apropriou-se de saberes distintos. No entanto, o mais importante foi conquistado: a curiosidade levou Gabriel e Pietro a elaborarem questionamentos, a buscarem formas de solucioná-los (seja perguntando para os irmãos, seja pela utilização da tecnologia) e por fim narrarem suas descobertas.

Esses relatórios são potentes, pois houve a observação atenta, o registro e a reflexão sobre os percursos de cada criança pela professora. As crianças, ao longo da EI, passam por expressivas mudanças e aprendizagens. Por isso, na UE, acompanhamos intencionalmente esse intenso processo, de modo a alargar suas experiências e vivências, cabendo à(ao) professora(or) registrar cuidadosamente seus modos de viver suas infâncias. Ter registros e compartilhar com os próprios bebês e crianças, com os profissionais envolvidos e com suas famílias/responsáveis significa valioso recurso para expandir, com sentido e significado, a participação ativa em sua vida e na de seus colegas.

A observação individual e cuidadosa de cada criança é essencial para uma prática pedagógica significativa e deve ser baseada nas concepções curriculares paulistanas. É a partir dessa observação que todas as movimentações e os planejamentos são elaborados. A voz da criança e a escuta ativa dos adultos são elementos chave para o acompanhamento das conquistas e contribuições regulares das crianças. Regulares significa que todos os fatos, sejam eles singelos, rápidos, encadeados ou explícitos, devem ser valorizados. Anotar a sequência das contribuições e expressões das crianças ajuda a revelar a trajetória de cada uma delas, e esse é o objetivo central da educação. É importante que os adultos fiquem atentos e interajam com as crianças de maneira a entendê-las para poder acompanhá-las, de forma rica e significativa, visualizando os caminhos infantis escolhidos, as preferências, interesses e perguntas, ainda que às vezes a jornada de algumas das crianças seja mais silenciosa (nesses casos, devemos ser capazes de descobrir gentilmente o que essas crianças estão aprendendo, vivenciando e pensando). É nossa tarefa registrar a trajetória de todas as crianças.

É importante preparar um caderno com páginas dedicadas a cada uma das crianças, em que os adultos anotam sobre cada uma delas comentários (o que surpreendeu na ação da criança?), colagens e fotografias de suas produções (como essas produções mostram a criação e aprendizagem delas?); perguntas que poderiam fazer a elas enquanto brincam e criam, no sentido de conhecer seu raciocínio e necessidades (o que você está construindo? Quais são os materiais que você está utilizando? Quem te ajuda?); descrição das observações sobre as ações e atitudes dos adultos em relação ao que as crianças apresentam (a criança X tentou se comunicar comigo comentando sobre seu projeto que envolve os tipos de folhas que tem no pátio da escola... pretende organizá-las para uma exposição); a compreensão do adulto sobre os propósitos das crianças (você percebeu quais eram as intenções da criança ao juntar alguns livros, canetas e bonecos no cantinho da linguagem? Acompanhe a criança e registre as intenções e respectivas ações); ideias para



Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

serem implementadas que possam ajudar especificamente as crianças (vou trazer mais livros que abordem o tema natureza e que falem sobre árvores e arbustos para ajudar na construção do jardim, mesmo que seja um jardim imaginário, em torno da casinha na área externa; vou disponibilizar vários formatos geométricos cortados em papéis de cores variadas para que elas possam incrementar suas produções artísticas, construir histórias, brincar de faz de conta). A meta é revelar o que as crianças planejam, fazem, pensam e compartilham, e o que os adultos observam, pensam, planejam e como agem, além de suas dúvidas.

Dessa forma, a escrita deve revelar explicitamente o conteúdo das ações, atividades, produções e conversas com as crianças de maneira que o leitor (o próprio adulto, os familiares/responsáveis, coordenadora(or), diretora(or) entre outros) possa reconhecer a criança e entender o caminho do desenvolvimento e aprendizagem que desenham individualmente, com seus pares e com os adultos, ao longo do ano. Essas anotações alimentam o registro semestral de cada criança e ainda o planejamento pedagógico diário.

Nesse caderno, é interessante reservar algumas páginas para que o adulto anote também suas dúvidas, ideias, pensamentos, estudos, observações e projetos que possam enriquecer tanto o planejamento para e com as crianças, quanto o seu próprio preparo metodológico (leituras que fez para subsidiar suas ações, discussões que teve com a coordenação pedagógica e seus pares, conversas com os familiares/responsáveis, observações feitas em outros espaços para além da Unidade e turma, etc.), a fim de lidar com cada uma das crianças, suas intenções e desafios. Essas anotações profissionais potencializam as oportunidades sociais, culturais e pedagógicas no dia a dia da UE. É o início da construção da documentação pedagógica, pois, ao anotar sobre as crianças, descrever suas ações e rever planejamentos, a dinâmica da sala enriquece, assim como as produções.

É fundamental que a coordenação pedagógica e os colegas professores de outras turmas colaborem e ajudem as(os) professoras(es) na qualificação desses registros e apoie na escolha do melhor instrumento para o registro das situações e experiências de aprendizagens das crianças. É preciso refletir coletivamente sobre a organização e a apresentação da documentação para os diferentes segmentos: bebês, crianças, família/responsáveis, comunidade, agentes externos, entre outros. Nesse sentido, é fundamental garantir horários coletivos para todas as UEs de EI, bem como assegurar que essas reflexões auxiliem os profissionais da Unidade a elaborar a análise coletiva dos registros e, portanto, das práticas. Assim, a documentação pedagógica não é apenas um processo central para a aprendizagem das crianças e dos profissionais, **é também um processo central para a aprendizagem dos formadores desses profissionais** (AZEVEDO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; GAMBÔA, 2013).

O registro da(o) professora(or) sobre o interesse demonstrado pelos bebês e pelas crianças pode e deve intervir no planejamento das atividades. Nesse sentido, a interlocução da(o) coordenadora(or) pedagógica com o registro da(o)

professora(or) pode e deve ajudá-la(o) a potencializar o registro sobre as preferências e características das crianças, a fim de qualificar a documentação pedagógica e educacional, contando sobre o percurso coletivo e individual das crianças. Ao considerar a preferência de um grupo de crianças por jogos simbólicos, as(os) educadoras(es) podem reorganizar os espaços e propor materiais que potencializem a brincadeira simbólica. É muito importante envolver as crianças na organização desses espaços e materiais e documentar como se manifestam e se desenvolvem nesse processo. A organização do cotidiano deve ser foco central da observação, registro e documentação. Quando se elege o tempo, é necessário pensar que a brincadeira simbólica requer um tempo diferenciado para a fruição, que deve ser observado e acompanhado por meio do registro permanente e da documentação de todo o processo, de forma a tornar públicas e coletivas as conquistas e intervenções realizadas com cada criança.

Indique EI - 6.1.7

As marcas das criações dos bebês e das crianças são expostas com regularidade em paredes, painéis e ambientes educativos, de modo a dar visibilidade às culturas infantis?

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **protagonismos, intencionalidade pedagógica, metodologia de projetos, registros e documentação pedagógica.**

Protagonismos porque a(o) professora(or) e as crianças compartilham e se alternam nos protagonismos de uma organização curricular significativa. **Intencionalidade pedagógica** no planejamento e na organização dos espaços, tempos, interações (abordagem relacional), materialidades e narrativas, favorecendo e ampliando as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. **Metodologia de projetos** se dá a partir da observação e escuta atenta, aliadas à garantia de participação das crianças nas proposições pedagógicas e tomadas de decisões e ainda à intencionalidade da ação docente. **Registros**, tanto infantis quanto docentes, que materializam a observação e escuta atenta das interações das crianças com seus pares e com as culturas. **Documentação pedagógica** se constitui a partir do registro refletido e problematizado, dando subsídios à mudança na prática pedagógica.

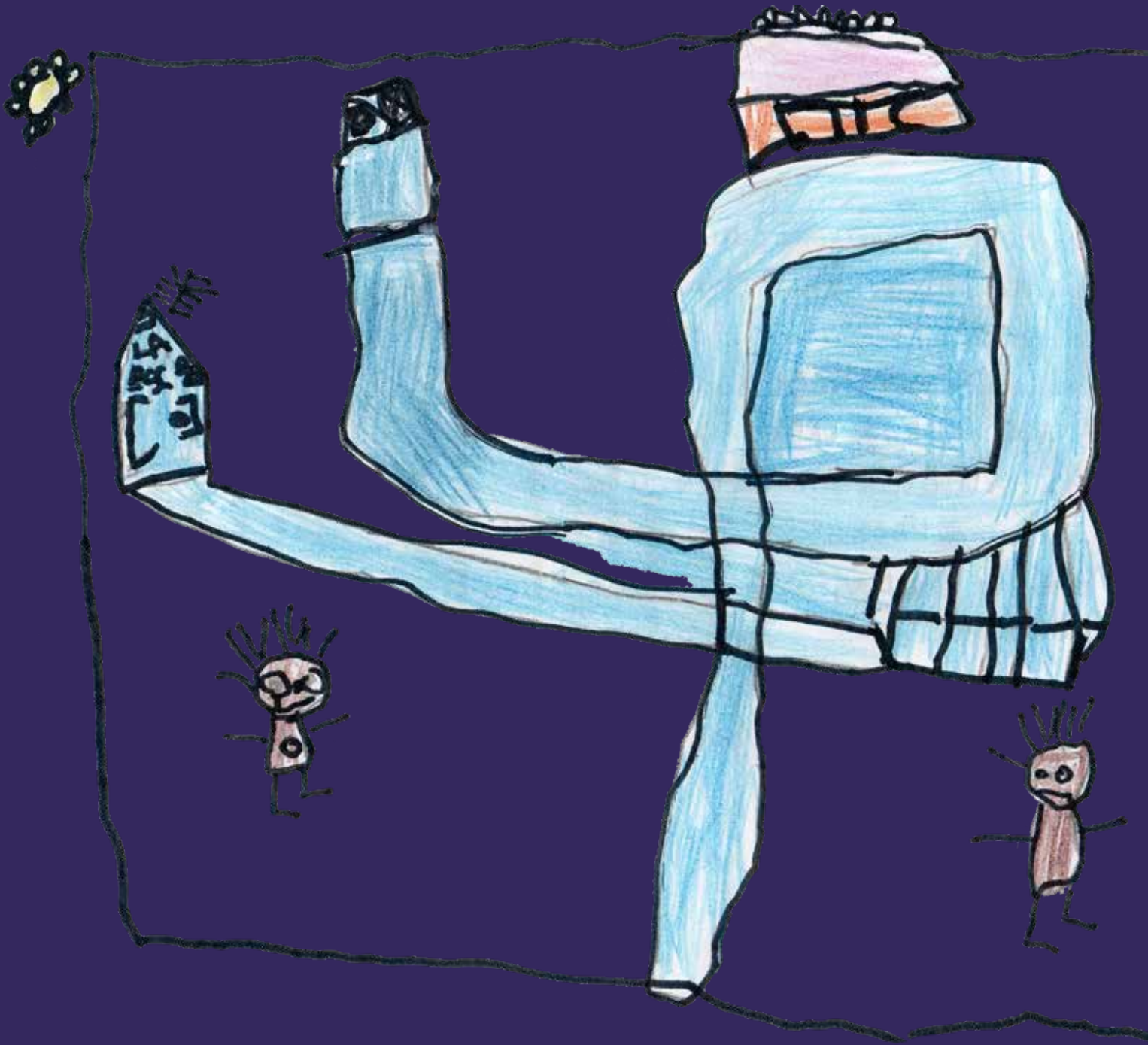
PARA APROFUNDAMENTO...

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil** - Pesquisa e Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus Editora, 2017.

Gandini, Leila.; Edwards, Carolyn & cols. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

São Paulo (Município). **Instrução Normativa SME n.2 de 6 de fevereiro de 2019**. Aprova a Orientação Normativa n.1 de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, ano 64, n.25, p.15, 7 fev.2019.





4.
**ARTICULANDO A
EDUCAÇÃO INFANTIL E
OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



Meta 16.3 Eliminar leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas.

Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

Meta 2.1 Acabar com a fome e garantir acesso, particularmente a pobres, vulneráveis e crianças, a alimentos seguros, suficientes e saudáveis.

Historicamente, as Unidades de Educação Infantil (EI) não são semelhantes às daquelas do Ensino Fundamental (EF), pois surgiram em momentos distintos, tendo objetivos diferenciados. As creches e os jardins de infância tinham como objetivo central proteger as crianças e socializá-las; já a escola primária tinha como meta a iniciação das crianças nas letras e nos números. Ambas, porém, possuem um ponto em comum: o compromisso de ser um espaço social para a educação das crianças. Pensando nisso, este Currículo retoma o objetivo de efetivar o direito de bebês e crianças de zero a doze anos a serem respeitadas em sua inteireza e sua integralidade, ressaltando em ambos os níveis a sua condição de criança e de sujeito brincante.

Na educação de bebês e crianças, a sala e o parque, assim como os demais espaços e o território, são considerados como espaços ricos de pesquisa. Por esse motivo, devem ser “recheados” de artefatos, materiais, brinquedos para as crianças interagirem. Ambas as escolas precisam se organizar como espaços acolhedores para as crianças e procurar materializar os direitos da infância. Para isso, é interessante que os espaços sejam pensados para as crianças e permanentemente reconstruídos a partir dos interesses delas. Nas salas, o chão, as mesas e as paredes devem ser propícios aos trabalhos coletivos e aos registros das histórias vividas pelos grupos, deixando as marcas das crianças. Esses espaços precisam ser instigantes ao brincar, ao investigar, ao aprender.

Os espaços, os tempos e as materialidades são mediadores das aprendizagens das crianças. Quando essas variáveis têm a atenção das(os) educadoras(es), as relações entre as crianças são potencializadas. O cuidado em todas as suas dimensões é outra característica de presença imprescindível quando estamos comprometidos com a educação de bebês e crianças em todas as etapas. O cuidado de que estamos falando diz respeito às muitas ações, previamente planejadas

pelas(os) professoras(es), que levam em conta os sujeitos das aprendizagens, em consonância com a Educação Integral. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, no cuidado do corpo, da alimentação e também na escolha que se faz em relação às leituras a serem feitas às crianças, uma vez que alimentam o imaginário e são importantes na formação do leitor (SÃO PAULO, 2017). Adequar tais leituras ao grupo e oferecer aos bebês e às crianças a possibilidade de entrar em contato com literaturas diversas perpassa o cuidado necessário a uma educação que se pretenda menos centrada no adulto.

O modo de introduzir situações organizadas pedagogicamente propicia a construção da autonomia por parte das crianças e também evidencia o cuidado por parte do adulto. Por exemplo, o modo de se alimentar, que vai da mamadeira do bebê ao uso dos talheres e autosserviço, demonstra uma evolução necessária ao desenvolvimento social e a autonomia que se deseja.

A infância é um tempo fundamental para bebês e crianças observarem, pesquisarem e experimentarem modos de participar e pertencer a grupos, de investigar o mundo social e natural e de aprender a “dizer” a sua palavra, constituindo assim autoria e protagonismo infantil. Há imensas e intensas transformações nas crianças e nas suas possibilidades nesse momento da vida, mas a permanência dos quatro eixos estruturadores das culturas infantis propostos por Sarmento (2003) indica pontos comuns do bebê até a criança de doze anos:

- a ludicidade, ou a capacidade de brincar;
- a fantasia do real, ou a possibilidade de imaginar ativamente;
- a interatividade, ou a interação contínua com os pares ou com os adultos;
- a reiteração, ou o fazer de novo e, ao fazer de novo, reinventar o mundo.

A compreensão dos bebês e das crianças como sujeitos brincantes e que aprendem em suas interações e experiências é pressuposto para que se estabeleçam as linhas de continuidade educativa entre ambos os níveis. Desse modo, a escola e a família/responsáveis precisam apoiar esse processo de desenvolvimento acompanhando e possibilitando que as mudanças sejam positivas para os bebês e as crianças. As transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais pressupõem abandonar algumas características, práticas e modos de ser, mantendo outros que garantam uma estrutura subjetiva e identidade social. As propostas pedagógicas, por considerarem a escuta das demandas infantis, também precisam ser alteradas, tendo como referência o interesse superior das crianças e a imagem de infância que a escola precisa construir para poder consolidar a continuidade educativa.

Atualmente, a legislação brasileira, com a perspectiva da Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio —, convoca à reflexão no sentido de evidenciar continuidades e procurar estabelecer articulações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Superando as formas como se têm tratado as crianças de acordo com etapas do desenvolvimento (a criança é uma até 3 anos, torna-se outra dos 3 aos 6 anos, e outra, ainda, dos 6 aos 12 anos), o Currículo Integrador defende que as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e desafiadoras das ações das possibilidades das crianças. Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a educação infantil até o ensino fundamental. Desse modo, cuidam-se e educam-se bebês e crianças que pensam e agem de forma cada vez mais curiosa e autônoma no mundo. (SÃO PAULO, 2015a, p. 16)

O desafio que se coloca é o de superar e reconstruir essa relação de integração. Nos documentos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010f), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos – DCNEF (BRASIL, 2010c) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010a), encontramos a exigência da integração curricular entre as três etapas com o objetivo de constituir o fluxo do Sistema Nacional de Educação. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) ressalta a importância de se garantir **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Refletir sobre tais premissas é fundamental para que a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças seja respeitada e não haja rupturas bruscas, uma vez que a Educação Básica preza pela educação integral dos sujeitos.

4.1 QUAIS DIMENSÕES INTEGRAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL?

As dimensões que definem essa integração são **sequencialidade**, **organicidade** e **articulação** entre eles. A compreensão dessas características fica explicitada no Art. 18 das DCNEB (BRASIL, 2010f). Nele a dimensão sequencial compreende os processos educativos, com exigências de aprendizagens que formam um percurso formativo, contínuo e progressivo, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida do educando. A dimensão orgânica é compreendida pela observação das especificidades e das diferenças de cada etapa, sem perder o que lhes é comum. A ação de articulação é indicada como a de coordenação e integração do conjunto.

A **dimensão sequencial** da Educação Básica é muito importante na relação entre a EI e o EF, pois ela determina que os níveis educativos possuam objetivos,

práticas e exigências de aprendizagens diferenciadas e complementares, de acordo com as suas características. Ao frequentar a Educação Básica, a criança vai constituindo um percurso formativo contínuo e progressivo. Essa compreensão da dimensão sequencial reforça a ideia de que a EI tem seus próprios objetivos e métodos, não devendo ser subordinada às demandas de outros níveis. Não cabe a ela antecipar processos de aprendizagem, nem preparar as crianças para o próximo nível educacional, mas envolvê-las em processos educativos que enriqueçam suas experiências e ampliem seus repertórios culturais e humanos. Essa formação integrada em diferentes linguagens será uma **bagagem de grande valor para as crianças ao chegarem ao EF.**

A **dimensão orgânica** indica que a EI e o EF possuem especificidades, e isso determina que haja diferenças entre eles. É essencial resguardar as peculiaridades de cada um dos níveis, sem perder o que lhes é comum. A identidade pedagógica de cada nível tem suas ênfases em conhecimentos distintos, pois eles atendem crianças com faixa etária diferenciada e suas práticas advindas de culturas escolares e pré-escolares com origens diferentes. A diferença entre os dois níveis — o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) defende que as potencialidades dos bebês e das crianças vão sendo ampliadas à medida que eles vivem as suas experiências, apoiadas por educadoras(es) comprometidas(os) com ações desafiadoras das possibilidades infantis — pode ser enriquecedora quando há abertura para linhas de continuidade e o acompanhamento institucional das crianças. O grande compromisso das(os) gestoras(es), educadoras(es) e das famílias/responsáveis com as crianças é construir processos claros de articulação, por meio de reuniões, entrevistas, ações de acolhimento, escola de pais, conselhos mirins, jornal mural, imprensa jovem, conselhos de escola, etc.

Porém, ainda hoje se observa que acontecem descontinuidades entre as orientações político-pedagógicas da EI e do EF. O objetivo de reafirmar a integração já explicitada no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) é conseguir superar os desafios da realidade. Esse documento pretende definir, em conjunto com os responsáveis pelo EF, princípios e estratégias que garantam uma integração curricular e a constituição de processos apropriados de transição que estejam adequados às crianças.

A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil. A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.



Meta 17.16 Reforçar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Meta 17.14 Aumentar a coerência das políticas para o desenvolvimento sustentável.

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (BRASIL, 2010d, p. 120)

A **dimensão de articulação** precisa ser feita na perspectiva das linhas de continuidade (território, grupo de amigos, práticas pedagógicas, Projeto Político-Pedagógico (PPP) com princípios comuns, currículos dialogados, professoras(es) com formação adequada ao nível, entre outros), propondo e reforçando a perspectiva de continuidade da Educação Infantil no Ensino Fundamental, ao reconhecer que os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a EI, devem prolongar-se durante os anos iniciais do EF, ampliando e intensificando gradativamente o processo educativo (BRASIL, 2010). As ações de articulação se referem a **aprofundar, do ponto de vista de ações programadas, a integração curricular**. Por outro lado, outra importante ação de articulação entre os dois níveis educacionais precisa ser estabelecida pela construção de alternativas para os processos de transição.

4.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

É preciso construir um currículo que possibilite relacionar a educação de bebês com aquela das crianças maiores de forma integrada, a partir do compartilhamento de ideias e do debate de concepções e práticas que permitam traçar as linhas de continuidade para pensar os PPPs. Isso exige que os profissionais discutam sobre concepções de infância e princípios educativos; sobre as crianças, os seus direitos, os saberes, as linguagens e os conhecimentos — seus pontos comuns e suas diferenças, a função da Unidade de EI e a do EF — e os modos de fazer uma escola que realize as práticas cotidianas. Dessa forma:

Dentro de cada Unidade Educacional, de cada agrupamento, de cada pequeno grupo de bebês e crianças interagindo com seus pares, com os adultos, com os brinquedos e objetos, com o mundo, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, há uma multiplicidade de pequenos mundos, constituídos pelos contextos familiar, social, histórico, étnico-racial, de gênero, religioso dentro dos quais bebês e crianças se constituem como parte desses coletivos

que carregam suas histórias, alicerçam seus percursos e dão suporte para a construção de suas identidades. Sendo assim, cada bebê e cada criança são únicos, constituem histórias singulares. Esse reconhecimento supõe, por parte das educadoras e dos educadores, a organização de rotinas flexíveis, planejadas cuidadosamente e abertas à imprevisibilidade, à participação de bebês e crianças, fazendo-as significativas. (SÃO PAULO, 2015, p. 27)

Constituir um currículo não transmissivo, mas constituído pela e na experiência em espaços e territórios, com materialidades e em tempos significativos ofertados para que haja movimento, brincadeira, pesquisa, conversa, discussão e reflexão, é um compromisso pedagógico que possibilita a integração dos currículos e dos sujeitos. A cena a seguir demonstra o quanto a constituição de um currículo integrador desencadeou um movimento no território.

Cena 39

Na rua temos uma EMEF, um CEI e uma EMEI. Não é somente o muro que as separa: para além da barreira física, cada uma delas desenvolve um trabalho organizado e que contempla suas especificidades de aprendizagens individualmente. A proposta do Currículo Integrador de consideração às infâncias é potente em um território como esse e foi desenvolvida por meio da ação supervisora em reuniões setoriais. Assim, as UEs se articularam propondo reuniões pedagógicas, JEIFs, visitas e participação de projetos coletivos. Por exemplo, semanalmente a turma do projeto de Academia Estudantil de Letras da EMEF realiza contação de histórias na EMEI e no CEI; as crianças do Ciclo de Alfabetização brincam no parque com as do CEI; entre outras ricas atividades.

Nesse projeto de território, vemos a riqueza de ações que puderam ser estruturadas a partir da discussão e da tentativa de constituir um currículo integrado e práticas de transição entre as Unidades Educacionais. A continuidade educativa está presente e certamente possibilitou para os bebês e as crianças e suas famílias/responsáveis uma maior fluidez nos futuros momentos de transição.

Um currículo integrado deve acontecer de modo a encaminhar os processos pedagógicos a partir dos princípios de uma pedagogia da infância. Essa pedagogia se caracteriza pela escuta e pelo diálogo, pelo envolvimento entre docentes, famílias/responsáveis e crianças nos territórios, pelo respeito às culturas infantis, entre outros, e também garante continuidade. O trabalho pedagógico realizado na EI privilegia a curiosidade dos bebês e das crianças, mostrando caminhos que também estão presentes na vida e nas aprendizagens das crianças de 6 até 12 anos, como recomenda o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017) para o Ciclo de Alfabetização:



PARA SABER MAIS...

ROCHA, E.A.C. et al - Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>

ROCHA, E.A.C.- Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628>



Meta 17.17 Incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil.

Meta 10.3 Eliminar leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas.

1. As infâncias são diversas.
2. Crianças são detentoras de direitos e deveres.
3. Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita.
4. A brincadeira é um direito fundamental da criança.
5. A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem.
6. O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado.

Compreender como as experiências dos bebês e crianças vão se reinventando e oferecem caminhos para as aprendizagens mais complexas é fundamental para poder pensar as continuidades ou progressões, não por conteúdos advindos da estrutura das disciplinas, mas pelas aprendizagens constitutivas dos sujeitos nos grupos. Além das iniciativas individuais, regionais ou de grupos de professoras(es), é imprescindível que cada vez mais as políticas públicas propiciem a integração curricular, fazendo formações integradas e coletivas com professoras(es) de crianças de 0 a 12 anos, abordando o tema da transição entre os níveis. Essas linhas de continuidade não estão prontas: elas precisam ser imaginadas, discutidas, refletidas, tecidas, transformadas em proposições que se estabeleçam como marcos dessa necessária integração.

Os Relatórios Individuais de Aprendizagem das crianças da EI, elaborados pelas(os) professoras(es) de EM EI, chegam às mãos das(os) professoras(es) do primeiro ano, pois isso já consta em calendário na prática das EMEFs. Os relatórios qualificados colaboram com a continuidade do desenvolvimento da criança, especialmente quando descrevem as vivências e os percursos delas, complementados com imagens, desenhos, registros de falas, e não apenas caracterizando ou definindo a sua personalidade. Conhecer a vida das crianças na anterioridade da escola de EF possibilita à(ao) professora(or) conhecer a singularidade da vida de cada criança e sua trajetória, e subsidia o seu planejamento para encontrar seu novo grupo, compreendendo cada criança.

Indique EI - 1.2.6

A documentação pedagógica assume um papel de importância na consolidação e historicização do processo pedagógico?

4.3 AS DIFERENTES TRANSIÇÕES

As(Os) supervisoras(es), as(os) formadoras(es) das Divisões Pedagógicas (DIPEDs) e as(os) gestoras(es), por sua competência nas regiões, são essenciais na constituição das transições. Elas(es) podem construir espaços de interlocução entre a UEs, pois conhecem as realidades e são presença ativa no acompanhamento das transições. Algumas atividades para apoiar as transições são realizar encontros setoriais para traçar ações de implantação do Currículo da Cidade, analisar a continuidade dos PPPs, organizar projetos de transição nos territórios, fazer a articulação com as UEs Municipais e Estaduais a partir da perspectiva do pertencimento das crianças ao território. Sabe-se que é um desafio romper com práticas que historicamente estão constituídas, mas é preciso começar integrando gestoras(es), professoras(es) e educadoras(es) e elaborar um plano de transições para o território.

A legislação nacional estabelece a continuidade dos processos de aprendizagens, por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelo bebê e pela criança, isto é, as transições casa-CEI, CEI-EMEI e EMEI-EMEF, somando-se as transições casa-Unidade de EI e transições internas de cada UE. Identificar essa importante experiência de vida das crianças como um fato educativo foi um grande avanço legal, mas agora cabe a nós, educadoras(es), assumir a necessidade de estudar o tema e propor alternativas pedagógicas. Algumas questões devem ser colocadas: como se propõe e como se acompanha efetivamente esse processo de transição? O que se deve romper e o que é necessário manter? Para quem serve a continuidade? Continuidade de quem? De quê?

A seguir, as diferentes transições serão abordadas.

4.3.1 Transições na Educação Infantil

A primeira transição vivida pelos bebês e crianças é especialmente complexa, pois deverão ficar menos tempo no território conhecido da vida familiar, com seus modos de vida, sua “língua” familiar, seus cheiros, seus gostos, e ingressar em outro território. A construção de um vínculo pessoal com os responsáveis, a elaboração de uma proposta de inserção adequada às crianças, o acompanhamento individualizado de cada criança e sua família/responsáveis são base do acolhimento na escola. Mas se as crianças perdem algo ao deixarem seus lares para virem à escola, é preciso lembrar que na escola elas ganham amigos que são diferentes, aprendem canções, histórias, jogos, aprendem a se expressar, desenvolvem suas curiosidades e conhecem adultos que os conectam com outras



Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

culturas, adultos comprometidos com a ampliação dos seus repertórios e com a escuta de seus gestos e palavras.

As transições vividas nas UEs são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento na vida das crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade e deve ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, suas famílias/responsáveis e suas(eus) educadoras(es). Quais questões envolvem o momento em que uma criança passa a ter a sua educação compartilhada por dois grupos sociais (família/responsáveis e escola)? Como o CEI pode acolher e apoiar os bebês e seus responsáveis? Como organizar processos de inserção? Na transição entre o CEI e a EMEI, qual o papel de um currículo integrado? Qual é a importância das reuniões interinstitucionais, planejamento conjunto, etc.? Como incluir as crianças, maiores interessadas, nessa temática?

É importante considerar que as mudanças institucionais possibilitam também, para algumas crianças, reconfigurações identitárias, a emergência de novas possibilidades de ser e de se constituir em outros grupos, rompendo com situações que podem estar estereotipadas. Em essência, não há apenas perdas ao sair de uma instituição; algumas crianças também terão ganhos pessoais com as mudanças. A passagem de uma instituição para outra oferece a oportunidade de se reconfigurar socialmente e de ter novos encontros com novas pessoas, além de uma multiplicidade de experiências novas. Poderíamos pensar, como afirma Rinaldi (2012), em “uma continuidade de pensamentos e ações”.

Do ponto de vista legal, as transições entre as etapas do sistema educacional parecem ser uma passagem tranquila. Porém, algumas crianças, famílias/responsáveis e educadoras(es) enfrentam dificuldades nesse caminho. O melhor é procurar conhecer quais são esses impasses e como fazer para remanejar esse percurso. Escutar os adultos, escutar as crianças, valorizar o diálogo e a participação, criar estratégias e uma organização que possa articulá-los. Segundo Myers (1994), é preciso preparar a escola para as crianças, e não as crianças para a escola.

A transição exige dar tempo para as crianças e estabelecer um diálogo sensato das UEs entre si, e entre as UEs e as famílias/responsáveis. No ingresso das crianças ao CEI, a família/responsáveis tem grande relevância, e as estratégias de inserção dos bebês e crianças devem ser aprimoradas: entrevistas, reuniões, conversas com as(os) professoras(es), tempos diferenciados para a inserção, tempo de brincadeira com as(os) profissionais para a criação da confiança, segurança e intimidade. Para apoiar os bebês e as crianças e suas famílias/responsáveis, é fundamental que as instituições educativas e suas(seus) profissionais possam estar genuinamente — e não burocraticamente — em relação nos encontros, que serão previamente organizados, para conversar sobre as linhas de continuidade e sobre os bebês e as crianças. As reuniões conjuntas e os cursos de formação para professoras(es) de ambos os níveis podem ser contextos de qualificação do trabalho com as crianças. Ver o ponto de vista do outro

colega, estabelecer princípios, discutir sobre as possibilidades e desejos são atos dos adultos para prever e preparar crianças e famílias/responsáveis para o novo contexto, estruturando continuidades para todos.

Porém, seja na saída do CEI ou da EMEI, as crianças assumem maior protagonismo: é fundamental encorajá-las a enfrentar as mudanças e a crescer. As instituições podem favorecer a integração a partir da realização de encontros, nos quais as crianças possam visitar a nova escola para fazer um piquenique, sejam convidadas a brincar na praça com demais crianças da nova escola, visitem a biblioteca para escutar um conto ou até mesmo passem um dia na escola nova. Vale também realizar jogos dramáticos nos quais as crianças representem situações futuras como de ingresso, ir ao refeitório, ao banheiro, às salas; imaginar que coisas vão levar na mochila, como será o lanche, o que farão no recreio; escutar histórias nas quais essa temática esteja presente, para poder externar os medos; perguntar o que sabem de sua nova escola e debater as opiniões que têm sobre as instituições. Esses são alguns modos de apoiar as crianças nas suas transições escolares.

Indique EI - 4.1.8

As educadoras e os educadores observam e atendem aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, que tiveram afastamento temporário, que estão mudando de grupo ou se desligando da Unidade Educacional?



Foto: Acervo da Unidade Escolar

EMEI Ângelo Martino
DRE Ipiranga



Meta 6.1 Alcançar acesso universal à água potável, segura e acessível.

Meta 6.2 Alcançar saneamento e higiene adequados e equitativos.

Observar as diferenças entre as instituições e conversar sobre elas é muito importante para as crianças, pois ajuda no planejamento dessa transição. Aqui vimos alguns exemplos que mostram possibilidades, e muitas outras existem. Portanto, explorar alternativas e assumir a responsabilidade com as famílias/responsáveis é necessário, pois as transições atingem as crianças cada vez em uma idade mais precoce.

Conforme afirmam os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), as famílias/responsáveis têm um importante papel na acolhida das crianças nas UEs (Dimensão 7, p. 54). A comunicação permanente entre escola e família/responsáveis e o respeito aos direitos dos bebês e das crianças são um pilar fundamental para que o ingresso das crianças nas UEs se desenvolva sem rupturas.

Um relato recebido conta uma experiência em que um grupo de mães contribuiu para a finalização de um período no CEI e a abertura das expectativas para a ida à EMEI. Segundo a autora, poder realizar uma despedida e uma transição tranquila e saudável, tanto das crianças como dos familiares que vão para a EMEI, é essencial.

Cena 40

Planejamos encontros com as famílias/responsáveis para decidirmos, a partir da escuta e da participação coletiva, como será o processo de transição e encerramento do ano. Escolhemos a data, o cardápio, a organização e decoração do espaço, assim como a apresentação cultural. Nesta, resolvemos fazer uma experiência inovadora: em vez de as crianças se apresentarem, os familiares dançariam para elas. Surgiu um dilema: o que dançar e como dançar? Por meio do diálogo, os educadores mostraram um leque de ritmos da cultura popular, prevalecendo a dança do carimbó, ritmo alegre e envolvente. No início, havíamos planejado uma única apresentação, mas a emoção foi maior e o ritmo contagiou e tomou conta dos corpos das famílias/responsáveis. Descobrimos que dançar aprimora o corpo e a mente, trazendo ao cotidiano uma grande alegria e paz de espírito. Quando efetuada em grupo, a dança proporciona sensação de bem-estar, favorecendo a interação, criatividade, sensibilidade e socialização das famílias/responsáveis na comunidade escolar.

O momento descrito foi o de conclusão de percurso em uma Unidade Educativa. Não houve uma tradicional formatura, que é uma proposta inadequada de ser realizada na EI, mas uma comemoração de finalização de ciclo que, com alegria e solidariedade, autorizou as crianças a seguirem adiante e a se despedirem sorrindo. A ação permitiu aos pais um encontro, pois esse relacionamento familiar é que vai dar continuidade à manutenção das amizades entre as crianças. Foi uma comemoração à altura das crianças. Qual seria o significado de

uma formatura com toga para crianças de cinco anos? Por que uma atividade que é formal, e não um momento de despedida em que todos possam se relacionar, aproveitar para conversar e brincar, isto é, fazer coisas de criança? Na Orientação Normativa nº 01/13, consta o seguinte:

Assim, a transição efetiva-se como um momento positivo que respeita o desejo de conhecer e considera a continuidade do processo de aprendizagem. Pode ser articulada com ritos de passagem significativos (ações conjuntas entre as duas etapas da educação básica), a partir de contextos próximos do universo significativo dos meninos e meninas. Nessa linha, são consideradas descontextualizadas as formaturas, pois não fazem parte do universo infantil. (SÃO PAULO, 2013, p. 27)

Serão vários os momentos de transições que cada criança (ou grupo de crianças) viverá em seu processo de vida escolar: as grandes transições do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. Todavia, também estão presentes as pequenas transições, como a mudança de professoras(es), a aprendizagem do uso do banheiro para a **higiene pessoal** (desfralde), a saída de um colega da turma, entre outras. Cada transição merece ser vista como um compromisso da instituição, e deve ser acompanhada na perspectiva das crianças, das famílias/responsáveis, das(os) educadoras(es), com o intuito de tornar esses momentos de transformação marcos do crescimento.

4.3.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Apesar de a articulação entre a EI e o EF ser um problema antigo, a abordagem das transições é um **tema novo no campo**. Nos documentos específicos das DCNEI (BRASIL, 2010a) e DCNEF (BRASIL, 2010d), estão presentes tópicos relativos à articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Nas DCNEI (BRASIL, 2010a), a abordagem das transições se coloca no Art. 10, que trata do acompanhamento e da avaliação, sugerindo que as instituições devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico, com a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), os quais permitam às famílias/responsáveis conhecer o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Já no Art. 11, é dado um importante alerta para que, na transição para o EF, a proposta pedagógica preveja formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias. Ao transitar de uma escola de EI para uma de EF, em relação às(aos) professoras(es), é muito importante que eles conversem sobre o que as crianças já conhecem, ou não, sobre o funcionamento da escola de Ensino Fundamental, pois as crianças que estão chegando têm muitas dúvidas e fantasias sobre o tema.



PARA SABER MAIS...

ZANATTA, J. - O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21717_9248.pdf



Meta 17.14 Aumentar a coerência das políticas para o desenvolvimento sustentável.

Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

Ação 16.B Promover leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.

Qual a bagagem que as crianças da EI levam para o EF? A bagagem das crianças nem sempre é tradicional. São as suas aventuras, os seus questionamentos, os seus conhecimentos, as experiências que viveram ao longo de suas vidas dentro ou fora da escola, as amizades, os interesses e os seus “tesouros”: desenhos, documentações, fotos, entre outros constituídos ao longo da EI. Qual é o valor atribuído a essa história de vida vivida no CEI ou na EMEI pela EMEF? Como organizar o cotidiano nessa nova etapa a partir desses indicadores das crianças?

Segundo a **Orientação Normativa nº 01** (SÃO PAULO, 2013), um relatório que reflita a trajetória percorrida pela criança e que forneça elementos para a continuidade do trabalho pedagógico deverá conter:

- a) o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais;
- b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) anotações contendo falas ou formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;
- d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
- e) parecer da família/responsáveis quanto às suas expectativas e os processos vividos;
- f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagens da criança;
- g) outras informações julgadas pertinentes.

O compromisso das famílias/responsáveis e das escolas é ter atenção a essas situações de transição e apoiar as crianças para que não se sintam só ou pouco reconhecidas em seus saberes. Na articulação entre esses dois níveis (EI e EF), cabe aos adultos propiciar às crianças confiança, segurança, boas expectativas para enfrentar os desafios que são colocados pelo crescimento e pelas mudanças educacionais que esse desenvolvimento propicia. Estabelecer um plano de trabalho no território e com as famílias/responsáveis é imprescindível, e utilizar as referências das(os) profissionais da EI, por meio de relatórios das crianças, também é uma prática que deve ser estimulada. O relatório, parte da documentação pedagógica, é um documento que subsidia a(o) professora(or) a conhecer as crianças e iniciar seu planejamento pedagógico, e não deve ser encarado como um boletim escolar, apenas para o registro de frequência, que fica arquivado na secretaria da escola. A cena a seguir demonstra como o relatório individual pode

ser encaminhado da EMEI para a EMEF de modo a subsidiar a continuidade dos processos educativos.

Cena 41

A EMEF recebe as crianças da EMEI de um mesmo bairro. Os relatórios de atividades elaboradas pelas professoras da EMEI são documentos ricos e cheios de informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. No entanto, seu bom uso é um desafio que esbarra em questões burocráticas, de centralização ou até mesmo de desconhecimento. A coordenadora pedagógica da EMEI se dispõe a não apenas entregar os relatórios à EMEF, mas a realizar reuniões de planejamento, no início do ano, com a coordenação da EMEF e as professoras com aulas atribuídas nos primeiros anos da escola.

Indique EI - 2.2.2

O planejamento da educadora e do educador acolhe, inclui e se transforma a partir da escuta atenta das vozes infantis?

A identificação dos relatórios das crianças como documentos de grande valor pedagógico e a disponibilidade das(os) professoras(es) e/ou coordenadoras(es) pedagógicas(os) de participar de reuniões para tecer comentários e esclarecer dúvidas sobre o grupo são uma importante mudança institucional, que certamente terá efeitos na inserção da criança na escola. A(O) professora(or) do primeiro ano terá maior conhecimento sobre as crianças e certamente poderá acolhê-las de modo mais personalizado e efetivo. Também é muito importante estar alerta para que as informações não possuam juízos de valor, pois podem estigmatizar as crianças. A(O) professora(or) do EF, ao ler o documento, também precisa ter a consciência de que este é um ponto de vista sobre a criança num tempo e espaço, e que as crianças mudam muito, transformam-se e têm atuações distintas em situações diferenciadas.

Consagrar no EF um período de acolhimento para que as crianças possam ter tempo para conhecer a nova realidade e fazer amizades é tão importante aos seis anos quanto na Educação Infantil. Realizar atividades diversificadas, que integrem o grupo e o localize no espaço da nova escola é ação fundamental das(os) professoras(es) do 1º ano do EF.

Na perspectiva da continuidade educativa, vamos tratar de duas cenas de modo contíguo: uma sobre a brincadeira no primeiro ano do EF e outra sobre a escrita na EI. Esses temas precisam ser repensados, pois, por muitas vezes, há preconceito e ausência de diálogo entre a EI e o EF sobre eles. A partir da compreensão do ponto de vista das crianças, poderemos enfim superar esse problema histórico.



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

Cena 42

O brincar no 1º ano tem início logo na primeira semana de aula, estendendo-se ao longo de todo o ano letivo com cantinhos de brincadeiras que, além de interessantes, são simples de se criar e enriquecedores para favorecer descobertas. Durante uma roda de conversa, o professor faz alguns combinados referentes à organização e aos horários dos cantinhos, sugerindo, sem impor, algumas brincadeiras. Os materiais são organizados com antecedência e, assim, os diversificados cantinhos vão surgindo e ocupando toda a sala: cabana, casinha, mercado, escritório, farmácia, sorveteria, mecânico e salão de beleza são espaços onde todos brincam e trocam de lugar conforme seu interesse, satisfazendo assim suas necessidades.

A cena apresenta uma proposta pedagógica que considera a infância e avalia o brincar como atividade essencialmente humana, ferramenta por excelência para a criança aprender a viver. Brincar, para a criança, é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende corpo e mente. O(a) professora(or) se faz presente quando planeja e organiza os espaços, os tempos e os materiais que favorecem o brincar. Nessa organização participam as crianças e as(os) educadores(as), pois é nessas ações que as crianças aprendem a ter autonomia e a compartilhar decisões que foram combinadas em grupo.

O brincar presente em todo o EF (e não somente no 1º ano) é um grande articulador e instigante instrumento de desenvolvimento do pensamento para as crianças. Aprender ao brincar e brincar com o que aprendeu fortalece e dá sentido àquilo que é realizado na escola. A presença do brincar no EF pode ser marcada por brincadeiras de faz de conta, de construções, brincadeiras tradicionais e de diferentes culturas, parlendas, cantigas, brincadeiras no recreio, diversão com as poesias e dramatizações. A organização da sala, o mobiliário adequado às crianças pequenas, a existência de brinquedos em cantos apoia as crianças que, ao chegarem ao EF, não perdem a familiaridade com um tipo conhecido de organização do espaço. O brincar acompanha as crianças de acordo com a cultura e com as possibilidades que a escola e a família/responsáveis oferecem. Numa sociedade na qual a erotização precoce, o trabalho infantil e outros movimentos roubam a infância das crianças, cabe à escola de EF resguardar a presença da brincadeira e da experiência de infância.

Embora não seja um objetivo da EI alfabetizar as crianças, os ambientes e propostas dos CEIs e das EMEIs proporcionam a necessária imersão delas no mundo letrado. A criança percebe isso na observação das histórias que são lidas, nos nomes que estão nas capas das agendas, nos bilhetes que são enviados para as famílias/responsáveis, nas atividades que envolvem o registro escrito, etc.

É muito importante que a(o) professora(or), ao planejar o trabalho com a linguagem escrita, tenha como foco a intencionalidade pedagógica do que propõe, ou

seja, o seu uso social. Deve considerar que, ainda não sendo leitoras, as crianças precisam ter o contato com pistas para que, partindo daquilo que já conhecem ou lhes é familiar, utilizem estratégias para desvendar aquilo que ainda não dominam. Para tanto, deve-se escrever com as crianças listas significativas, lendo-as para elas, modificando-as quando já as conhecem de memória, promovendo desafios e auxiliando nas possibilidades de construções de escrita: o que será que está escrito aqui? Que nome será que é este? As crianças são investigativas, estão sempre pesquisando, fazendo boas perguntas, mas é preciso a escuta atenta da(o) professora(or) para responder com possibilidades que as levem a pensar sobre a leitura, não oferecendo respostas prontas, mas mediando as interações com a cultura escrita.

As experiências com a leitura e a escrita têm importância social, mas devem ser principalmente prazerosas, lúdicas, criativas, inteligentes, mostrando para as crianças que nos diferentes escritos algo se comunica e se revela. Nessa perspectiva, a cena a seguir tem o objetivo de que a criança perceba os diversos motivos pelos quais escrevemos.

Cena 43

Como o grupo já era habituado e ávido por novas histórias, a professora, após todo o ritual de abertura de histórias (música cantada especialmente nesses momentos), retira um livro já lido... Imediatamente as crianças dizem:

— **Prô, essa você já contou!**

A professora, então, pega outro livro e a mesma fala se repete, e ainda mais uma vez. Então diz às crianças:

— **E agora, o que podemos fazer para não pegar livros que já foram lidos?**

— **Já sei, prô! Deixa eles aqui na mesa!**

A professora responde, problematizando as respostas:

— **Boa ideia, mas muitos livros na mesa atrapalham o nosso espaço, e também tem a outra professora que precisará usar a mesa...**

— **Pode então escrever no seu caderno.**

Essa ideia é também muito boa, mas e se a Prô for à reunião e outra professora vir ler histórias? Meu caderno estará comigo, porque preciso dele para escrever as minhas coisas...

— **Prô, essa eu acho que dá certo. Que tal se você escrever o nome das histórias em um papel bem grande e colocar aqui? — mostrando um lugar na parede atrás da porta.**

Um amigo ainda aprimora a ideia dizendo:

— **Não, que tal se a gente colocar desse lado, assim as mães vão ver também o nome das histórias!**

A professora pergunta:

— **Mas pra que nós vamos escrever os nomes das histórias em um papel grande?**

— **Pra ninguém esquecer qual livro que já foi!**

A lista com os nomes das histórias já lidas, atualizada a cada nova história, transformou-se em uma nova referência além do nome (principal modelo estável). As crianças leem sem saber ler, fazendo a leitura de memória.

Em outro momento em que as crianças brincam, Bruna se aproxima da lista, observa as letras e diz baixinho:

— Bruxa, bruxa, venha a minha festa... bruxa, bru, bru, bru... Arregala os olhos e dá um grito:

— Prô, as letras do meu nome estão aqui também!

Reflexões Pedagógicas

Livros são bons recursos para atividades e projetos, pois têm o poder de organizar o pensamento por meio de histórias e informações sobre o mundo e suas mais diversas características e perfis. Os livros, nas variadas possibilidades que a Educação Infantil oferece, são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças. O desenrolar desta cena nos mostra o envolvimento e interesse das crianças na proposta da professora. Os questionamentos sobre a escolha do livro a ser lido demonstram a riqueza da oportunidade, e a discussão sobre o registro organizado e acessível chama a atenção para a capacidade das crianças de se inserirem nos planejamentos do dia a dia. Elas reagem de maneira a revelar o seu processo de aprendizagem, chamando experiências passadas para organizar o presente desafio, a fim de fazer com que a informação esteja disponível para todos (incluindo familiares/responsáveis) e que seja compreensível também para todos.

As possibilidades de exploração da linguagem escrita são amplas, e é importante que o planejamento para tais proposições seja feito meticulosamente no sentido de acolher, ouvindo atentamente as sugestões das crianças, percebendo os diferentes usos sociais feitos por elas sobre a escrita e suas características e mediando novos conhecimentos a partir do que elas questionam. Anotar as contribuições das crianças nesses momentos estrutura e orienta para o planejamento de proposições e projetos que podem dar continuidade e lógica à aprendizagem sobre o que é de interesse das crianças, possibilitando que de fato ampliem seu repertório e enriqueçam suas vivências.

Esta cena nos dá excelentes oportunidades para a exploração tanto da compreensão do processo de registro e escolha de livro/leitura, quanto do registro em si. O planejamento para as próximas ações e o registro das contribuições das crianças podem incluir:

- a possibilidade de registro dos livros (ou de outras coisas em situações semelhantes a essa) por crianças que se oferecem para fazê-lo individualmente ou em pequenos grupos (ou ainda colocar convite para aquelas que se expressam pouco, dando a elas a oportunidade de participação ativa na proposta);
- o registro da(o) professora(or) descrevendo não só a situação vivida, mas também a contribuição de cada uma delas, com o conteúdo, forma de registro sugerida, comentários sobre letras e palavras, reconhecimento do que já está aprendido;
- a anotação de perguntas que poderiam ter sido feitas e que poderão ser utilizadas em novas situações:

- Vamos então anotar os títulos dos livros? Quem sabe fotografamos a capa para colocar ao lado de nossa escrita?
- Vamos também anotar os nomes das(os) autoras(es) e ilustradoras(es)?
- Há palavras iguais/semelhantes nos títulos dos livros que estamos registrando? Se sim, quais?
- Vamos ler em voz alta o que estamos registrando?
- Vamos anotar brevemente algo sobre a história de cada livro?
- Vamos registrar em papel grande para todos verem, mas podemos também ter um caderno aqui em sala para que vocês mesmos possam registrar os nomes dos livros já lidos e talvez também outras experiências que desejamos registrar. Como podemos organizar isso também?

Podemos também fazer perguntas específicas para cada criança ao perceber seu interesse, desejo de contribuir, expressão de dúvidas, posicionamento diante da proposta — por exemplo, quais são as letras do seu nome que estão aqui neste título (aproveitando que uma criança mencionou isso enfaticamente), quem mais reconhece letras de nossos nomes aqui?

Esses registros devem sempre conter o conteúdo da conversa de maneira a revelar, por exemplo, quais livros estavam ali, quais temas foram abordados, como as contribuições das crianças (como as letras do nome no título do livro) revelam seu conhecimento e pistas para as crianças seguirem pensando sobre as alternativas possíveis, os temas que podem e devem ser continuados nas próximas propostas e quais aprendizagens foram encaminhadas/concretizadas.

Indique EI / RME-SP: 3.3.6, 3.3.7, 3.3.8, 6.1.11 e 6.1.12.

BNCC: EI01OE03; EI02OE03; EI03OE03; EI01OE04; EI02OE04; EI03OE04, EI01OE05, EI02OE05; EI03OE05



Foto: Arthur Callasans

CEU EMEI Cantos do Amanhecer
DRE Campo Limpo

A discussão sobre o lugar da leitura e da escrita na EI é tema de grandes debates e muitas vezes de posicionamentos opostos. A tarefa da EI é provocar as crianças pequenas a conhecer o mundo da cultura escrita e especialmente ter a experiência com a leitura por meio do contínuo acesso às histórias, poesias, dramaturgia, entre outros gêneros literários. A construção social da função da escrita será propiciada pela observação e participação em situações cotidianas em que a leitura e a escrita são realizadas com sentido, como uma prática social que tem função como apoio à memória, comunicação de informações, organização da vida, expressão de sentimentos e sensações, entre outros. Outras situações pedagógicas relacionadas à escrita como prática social vivida na EI são listadas a seguir:

- Momentos da rotina, como selecionar e colocar as fichas do nome no quadro;
- Brincadeiras de “caçar a agenda”;
- Construção coletiva da rotina (escrita diariamente);
- Leitura dos bilhetes que são enviados para casa;
- Avisos deixados para as crianças que frequentam o outro turno;
- Leitura diária de Literatura;
- Convites para compartilhar conhecimentos sobre descobertas;
- Convite para uma contação de história ou um teatro;
- Levantamento de ideias sobre como receber os amigos de outra sala;
- Registro de uma experiência.

Essas e muitas outras situações letradas estão no dia a dia das UEs e são utilizadas não em uma perspectiva de reprodução, mas de aproximação e reflexão, que subsidiarão as futuras hipóteses de escrita. Os processos de inserção das crianças na leitura e na escrita, isto é, no mundo letrado, iniciam na Educação Infantil.

Como em todas as aprendizagens, a(o) professora(or), bem como a família/responsáveis, apoiam as crianças quando evidenciam seu encanto com a palavra oral, com os jogos de linguagem e a leitura ou contação de histórias, e com a palavra escrita. O deleite com a leitura, a alegria da surpresa do final de uma história, a identificação com um personagem são distintos modos de valorizar e aprender a gostar da leitura.

As cenas do EF brincante e de uma EI que considera a leitura e a escrita como linguagens importantes na vida de uma criança trazem encontro e articulação. É preciso que professoras(es) e gestoras(es) da EI e do EF conversem mais sobre esse tema, tenham seus argumentos e conversem com seu grupo de colegas. Como constituir continuidade vertical em sentido duplo? A resposta é pensar, experimentar, avaliar, (re)propor. Como vimos no início, a educação é um processo social, que sempre está em movimento em relação ao seu contexto e exige contínua reflexão.

A brincadeira e a cultura escrita são duas importantes linhas de continuidade

que devem ser tratadas com respeito e com o desejo de que, havendo maior diálogo entre professoras(es) e instituições, as crianças sintam menos a ausência da brincadeira no EF e tenham uma relação planejada com a leitura e a escrita na EI, para que a transição entre essas etapas seja uma continuidade das suas perguntas e investigações sobre a língua, a linguagem e o pensamento. É importante lembrar que, nas transições, temos alguns compromissos:

- O acolhimento integral dos bebês, das crianças e de suas famílias/responsáveis;
- A organização de processos pedagógicos que incluam as transições como parte dos PPPs e das atividades docentes;
- As conversas e os convites para que os familiares deem suporte às crianças ao se sentirem apoiados pelas escolas;
- A organização de atividades entre as instituições e a valorização e o uso dos relatórios.

Essas proposições são pontos de partida para consolidarmos políticas públicas que deem ênfase à definição das linhas de continuidade e a inserção no calendário de momentos para a organização e efetivação das transições

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **infância, transições, integração**.

A **infância** é um tempo fundamental para bebês e crianças de zero a doze anos observarem, pesquisarem e experimentarem modos de participar e pertencer a grupos, de investigarem o mundo social e natural e de aprenderem a “dizer” a sua palavra, constituindo assim autoria e protagonismo infantil. São pontos comuns desta etapa de vida a ludicidade, ou a capacidade de brincar; a fantasia do real, ou a possibilidade de imaginar ativamente; a interatividade, ou a interação contínua com os pares ou com os adultos; a reiteração, ou o fazer de novo e, ao fazer de novo, reinventar o mundo. A **integração** da educação de bebês e crianças maiores se faz necessária para articular concepções e práticas que permitam traçar as linhas de continuidade de forma que haja movimento, brincadeira, pesquisa, conversa, discussão e reflexão, num compromisso pedagógico que possibilite a integração dos currículos e dos sujeitos. Assim, pensar as **transições** exige refletir sobre tais premissas (integração e infância) para que a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças seja respeitada e não haja rupturas bruscas, uma vez que a Educação Básica preza pela educação integral dos sujeitos.

PARA APROFUNDAMENTO...

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos** - a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.

RAPOPORT, Andrea. **A adaptação de bebês à creche**. Porto Alegre: Mediação, 2005.



Aluna Isabella Vitória Fernandes Firmino
CEI Geraldo Magela Peron
DRE Guaianases

5.

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA
E A IMPLEMENTAÇÃO
DO CURRÍCULO**



5.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os anseios democráticos da sociedade brasileira remetem à assunção de uma ideologia educacional democrática, ou seja, de uma gramática pedagógica alinhada, antes de tudo, aos princípios da democracia. Compreende-se por gramática pedagógica:

[...] a expressão de uma ideologia educacional (KOHLBERG; MAYER, 1972) ou de um modelo pedagógico que se constitui a partir de determinados pressupostos filosóficos e científicos traduzidos em um conjunto de concepções a compor um quadro de referência interpretativo (NUTHALL; SNOOK, 1973) norteador de uma determinada forma de pensar, organizar e conduzir a ação educativa. (PINAZZA, 2014, p. 53)

Adotar uma ideologia educacional democrática, como pretendemos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compormos uma gramática pedagógica do currículo progressista e construtiva, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX, de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual do ser humano; e na psicologia socioconstrutivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento. Podem auxiliar nessa caminhada o diálogo com os diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna – MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação Criança, Pen Green Centre, entre outros).

Tomando particularmente a Pedagogia em Participação, abordagem pedagógica da Associação Criança, de Portugal, em que as postulações teóricas de Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner estão presentes e reunidas na concepção de uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e seus interesses. As experiências que trazem consigo, fruto de suas vivências em outros contextos de vida (família/responsáveis, comunidade), devem ser valorizadas no nível das



Meta 16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

interações com os adultos e com seus pares, em práticas colaborativas apoiadas por adultos sensíveis, que invistam na ampliação e sofisticação crescente das experiências de aprendizagens, mediante a composição de ambientes educativos enriquecidos e propícios à experimentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

Esse modo de pensar e fazer a educação de bebês e crianças se revela em uma gramática pedagógica do currículo que corresponde a um pensar e fazer a educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pelas práticas.

Para que uma gramática pedagógica do currículo se torne vigorosa, é preciso compreendê-la em sua potencialidade evolutiva, explorada no plano da prática por profissionais capazes de refletir sobre ela e de (re)construí-la permanentemente com criatividade. Quando o modelo expande a visão sobre as questões práticas, torna-se:

[...] uma gramática que cria linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Esse modelo implica uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível em permanente construção. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 31-32)

Nessa perspectiva, pode-se arriscar uma definição ampliada do termo gestão. A gestão não se confunde com a ideia de mero gerenciamento de condições pessoais ou materiais, nem tampouco se reduz a especificações estatutariamente estabelecidas a cargos e funções, que são legitimadas em forma de atribuições legais de um dado exercício profissional. Compreende-se aqui a possibilidade de acolher um significado alargado ao termo, em que todos estão implicados com a prática educativa como prática social.

Esse currículo incorpora a perspectiva do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) de uma educação democrática, ao anunciar princípios e concepções educacionais assentados no pressuposto de que “todo o trabalho pedagógico deve acolher, respeitar e se constituir a partir da escuta de crianças e bebês”. No Capítulo IV do mesmo documento, explicitam-se as ações para concretizar tal ideologia educacional.

Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, partir da democracia como valor maior da gestão pedagógica de uma instituição educacional implica compreender o currículo como conjunto de ações que, para além de planos, objetivos, procedimentos e aspectos organizacionais, compreendam como se configura o cotidiano, como são as práticas educacionais de cada instituição, quais são as crenças e os valores que habitam os lugares e como se dão as interações entre



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

os diferentes sujeitos da comunidade educativa — bebês, crianças, famílias/responsáveis, educadoras(es).

A construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão das intenções e como vivência de propostas pedagógicas que traduzam a marca identitária de cada Unidade é de suma importância para a concretização da tão sonhada gestão democrática. Nas palavras de Azanha (2006, p. 104), “elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia”.

O PPP, anunciador da gramática pedagógica orientadora do currículo da Unidade Educacional - UE, encerra um ato político refletido coletiva e colaborativamente, implicado com um duplo movimento de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de decisão em favor de mudanças que se façam necessárias. Como assevera Azanha:

A melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (AZANHA, 2006, p. 103)

Decorre dessa compreensão a advertência de que “a ideia de um projeto pedagógico, visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar” (AZANHA, 2006, p. 104). Isso posto, não cabem situações em que os PPPs não revelem pertinência estreita com as circunstâncias contextuais das realidades educacionais a que em tese se referem. Tampouco faz sentido haver Planos de Ação descolados das inquietações mais prementes da prática educativa e dos profissionais que a vivem no turbulento cotidiano das Unidades. Os Planos de Ação não podem se assemelhar a meros “apêndices” de um projeto igualmente descolado daquilo que pensam e fazem todos aqueles implicados com o ato educativo. Desconfiguram-se ambos os conceitos: de PPP e de Planos de Ação.

Diante da necessidade de se corrigir essa natureza de distorção e com o propósito de orientar a construção do PPP das Unidades de Educação Infantil na Cidade de São Paulo, concebeu-se o documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b). Em acordo com os documentos da esfera federal, ele estabelece orientações específicas ao município:

O Projeto Político-Pedagógico deve ser um documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade Educacional.

Contudo, não se trata de qualquer percurso, mas o da trajetória de bebês e crianças, educadoras e educadores que se dá em espaço coletivo, público, de caráter educacional, no qual a organização do trabalho cotidiano implica em atender as necessidades e os interesses das crianças [...]

A gestão da Unidade de Educação Infantil deve orientar-se por princípios da democracia, presentes no cuidar e educar, no acolhimento e nas relações cotidianas, em que todos, independentemente de qualquer condição, inclusive cargos ou funções que ocupem, da idade que tenham, sejam respeitados em seu direito à participação, à voz, à escolha e à tomada de decisões. (p. 12)

Diante de tudo isso, perguntamos: como o PPP expressa e vai dando corpo para que as crianças e os bebês sejam efetivamente o centro das propostas pedagógicas projetadas e vividas no interior das UEs? Como tornar o PPP um documento vivo e dinâmico, de maneira que ele não se reduza a documento burocrático, no qual as intenções e as concepções escritas são vivenciadas de fato? Como fazer com que **todos os sujeitos se corresponsabilizem** pela escrita do documento? Como dar visibilidade a ele — tirá-lo da gaveta — para explicitar as contradições e incoerências entre os discursos e as práticas? Como construir um currículo num diálogo autêntico com as crianças e as famílias/responsáveis? Como todos os sujeitos, independentemente dos papéis que desempenham, participam da construção e gestão do currículo? Como explicitar e garantir que a criança seja o centro do PPP?

A cena a seguir aponta um processo de autoavaliação que indica a necessidade de ampliar o conhecimento do PPP para toda a comunidade educativa.

Cena 44

Após o processo de autoavaliação dos Indicadores em sua dimensão 1, foi levantada a questão de dar maior visibilidade ao PPP. No momento de traçarmos o Plano de Ação, foi sugerida a confecção de um folder, para ser enviado a todas as famílias/responsáveis e à comunidade escolar. Ele foi confeccionado no próprio CEI e explicitou o que é um PPP, suas justificativas, seus objetivos, etc. Além disso, para deixar “um gostinho de querer saber mais”, o folder convidava as famílias/responsáveis a conhecerem o documento na íntegra. Para tanto, uma cópia do PPP da Unidade passou a ser disponibilizada para consulta e empréstimo a todos (familiares, professora(es), funcionárias(os)).

A experiência relatada nessa cena fala da importância do acesso e da visibilidade do PPP. Para se constituir como documento vivo e autêntico, o PPP das UEs deve ser conhecido por todos. Muito interessante e recomendável à gestão democrática é a experiência de os diversos sujeitos escreverem o PPP coletivamente, com a participação efetiva de funcionárias(os), professoras(es) e familiares/responsáveis para além da equipe gestora. Entretanto, mesmo quando



Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

isso ainda não se constituiu como uma prática na Unidade, é de suma importância que todos conheçam o texto do PPP, para acompanhar as propostas, fazer sugestões, problematizar e explicitar contradições entre o que está escrito e anunciado no PPP e o que de fato se vive no cotidiano da Unidade.

Nesse contexto, o PPP deixa de ser um documento "de gaveta" e passa a dialogar verdadeiramente com todos os sujeitos envolvidos, pode ser problematizado, revisitado, questionado, aprofundado, porque pode ser conhecido. Cabe salientar que a ideia de fazer o folder é bastante interessante para aproximar as pessoas do PPP, o qual, por ser mais complexo e denso, nem sempre convida para a leitura. O folder funcionou como uma apresentação e um convite à leitura e à apropriação do PPP. A **autoavaliação institucional participativa** apontou a necessidade da elaboração de estratégias para aproximar pais e comunidade do referido documento.

Consonante aos princípios anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010a), a gestão democrática do currículo da EI se fortalece mediante a prática da autoavaliação institucional participativa, legitimada pelos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana - Indique EI / RME-SP (SÃO PAULO, 2016a). A autoavaliação institucional participativa prevê a elaboração de Plano de Ação que sinalize caminhos para a superação dos problemas evidenciados, assumindo caráter formador e transformador. O referido plano pode e deve provocar mudanças e redimensionamentos no PPP, apontando demandas de formação permanente das(os) educadoras(es) e outras necessidades de mudança.

Nessa perspectiva, a equipe gestora não é responsável exclusiva pelo currículo. Todavia, exerce papel importante no trabalho colaborativo da escola, como articuladora da avaliação institucional, da **formação permanente das(os) professoras(es)**, e destes com a construção, o redimensionamento e os registros coletivos e participativos do PPP.

Além disso, o Plano de Ação da UE deve embasar os Planos de cada um dos componentes da equipe gestora: diretora(or) de escola, coordenadora(or) pedagógica(o) e assistente de diretora(or). Estes, por sua vez, articulam-se com o planejamento e o plano das(os) professoras(es) e com o registro e a documentação pedagógica dos percursos vividos com as crianças. Para tanto, é preciso que a equipe tenha clareza de que o centro é a criança e que a proposta pedagógica deve ser construída com e para ela. Assim, toda essa articulação deve se efetivar pela escuta ativa e atenta das crianças, dos bebês e de suas famílias/responsáveis.

A supervisão escolar — instância que está com a escola, mas não necessariamente na escola — pode e deve ajudar, problematizando e intervindo na gestão da organização interna de cada UE e acompanhando a realização do PPP. Sabemos que, se esse documento for construído de forma participativa, ele não se altera na íntegra a cada ano. A(o) supervisora(or) tem o compromisso de

ajudar a eleger os aspectos que merecem maior atenção da UE, subsidiando o Plano de Ação da UE para cada ano, bem como problematizando os Planos dos sujeitos da equipe gestora. A apreciação de um PPP pela(o) supervisora(or) escolar, para fins de homologação pela(o) diretora(or) regional de cada DRE, deve apoiar-se nas contribuições decorrentes do diálogo que ela(ele) estabelece com a UE por meio das visitas; das reuniões setoriais, que fortalecem os vínculos e os colegiados entre as UEs; da análise de documentos; da observação de como a Unidade organiza as rotinas, os tempos, os espaços e os materiais; da forma como observa as interações das crianças entre si, das crianças com os adultos, das(os) educadoras(es) com as famílias/responsáveis.

A supervisão escolar, ao avaliar e acompanhar o PPP, deve ajudar a equipe gestora a fazer a articulação entre currículo, avaliação, formação, registro e documentação, contribuindo com as DIPEDs das DREs por meio de apontamentos e sugestões para a elaboração de propostas formativas que auxiliem as(os) educadoras(es) e as equipes gestoras, e fazendo encaminhamentos à Secretaria Municipal de Educação (SME) para o atendimento das demandas.

O PPP deve se orientar para a escuta e o protagonismo da criança, efetivando uma proposta curricular que se concretize pela participação e pelo diálogo permanente com os bebês, as crianças e as suas famílias/responsáveis, no sentido de problematizar, explicitar práticas e projetar novas possibilidades de viver a infância. Nesse contexto, precisamos perguntar como as(os) professoras(es), as crianças e os bebês, as famílias/responsáveis e a comunidade participam da construção desse documento. Na cena a seguir, vemos isso materializado.

Cena 45

Realizamos nossa segunda reunião com os responsáveis pelas crianças e optamos por um caráter mais formativo, com intuito de discutirmos sobre os projetos desenvolvidos e a importância da participação das famílias/responsáveis nesse processo.

Inicialmente, agradecemos pela compreensão e parceria com a escola. Falamos do projeto de leitura realizado quinzenalmente, no qual as crianças levam para casa um livro de sua escolha, para fazerem a leitura em família, e enfatizamos a importância de todos se envolverem nesse projeto.

Propusemos uma dinâmica com intenção das famílias/responsáveis manifestarem suas ideias e dúvidas acerca do cotidiano vivenciado pelas crianças na UE.

Com base nas respostas e nos comentários dos familiares, destacamos as ideias e concepções contidas, abordando a realidade da escola. Ressaltamos a importância da parceria entre escola e famílias/responsáveis e refletimos, de forma compartilhada, sobre nossas responsabilidades e o trabalho desenvolvido na UE.



Meta 5.5 Garantir participação e igualdade de oportunidades para as mulheres na liderança e tomada de decisão na vida política, econômica e pública.

Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

Reflexões Pedagógicas

O envolvimento das famílias/responsáveis com a escola e com o processo de aprendizagem das crianças é prioridade; no entanto, as expectativas da escola devem ser realistas e formativas. As famílias/responsáveis muitas vezes precisam de apoio para que possam efetivamente colaborar com o processo educativo das crianças e para compreender as intenções pedagógicas, sociais e culturais.

É necessário explicitar claramente o conteúdo de cada tema levantado, pois muitas vezes os familiares/responsáveis não conseguem dimensionar exatamente as questões e o conteúdo elencados e discutidos. A cena revela que há interesse de que as famílias/responsáveis participem de alguma maneira. Há também profundidade em aspectos que estão relacionados com os processos educativos vivenciados pelas crianças na UE. E isso, como foi dito acima, é pertinente e produtivo, mas para sabermos o que foi feito, como as crianças participaram e se expressaram, como os adultos mediaram a atividade, quais produtos e registros foram feitos, é necessário registrar, em especial quando se trata de uma descrição que vai subsidiar a escrita do relatório de acompanhamento individual das crianças. Dessa maneira, em situações como as desta cena, seria interessante que as seguintes perguntas fossem feitas e registradas:

- Quais foram as perguntas feitas às famílias/responsáveis, sobre o cotidiano vivenciado pelas crianças na UE?
- Quais foram as respostas das famílias/responsáveis para cada pergunta?
- Quais foram os temas abordados pelas famílias/responsáveis?
- Como isso foi conduzido? Foi a partir de conversas com as crianças? Com a equipe pedagógica da escola?

Com base nas respostas dos familiares/responsáveis, destacamos as ideias e concepções contidas, abordando a realidade da escola:

- Quais são essas ideias e concepções contidas nas respostas?
- Como foi elaborado o planejamento pedagógico dessa ação com as famílias/responsáveis? Qual foi a participação das crianças efetivamente nessas ações? Como as crianças se beneficiam disso?
- As crianças contam algo sobre as interações com familiares/responsáveis em casa quando utilizam o livro com eles?
- Quais são os comentários? Envolvem as opiniões das famílias/responsáveis? Revelam sua compreensão sobre a história? Tiveram de ajudar seus familiares/responsáveis a contar a história?
- Como essa atividade é registrada com e para as crianças? Elas conseguem revelar o que aprenderam?

Sugestões para organização desta atividade:

- discutir com as crianças sobre a intenção de enviar livros para a casa para leitura com membros das famílias/responsáveis;
- conversar com as famílias/responsáveis sobre a possibilidade de realizar a atividade em casa, com o envolvimento das crianças;
- demonstrar às famílias/responsáveis e às crianças formas de leitura e conversas a partir da leitura compartilhada;

- sugerir que registros sejam feitos em casa para discussão em sala com os pais e adultos;
- elaborar painéis e murais que contem sobre a experiência de cada uma das crianças;
- apoiar aquelas crianças cujas famílias/responsáveis tenham limitações mais expressivas com este tipo de atividade.

Parte-se do princípio de que o envolvimento das famílias/responsáveis com atividades como essa em casa impacta positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em sua trajetória escolar e pessoal. Assim, é muito importante que tanto as(os) professoras(es) quanto as crianças (e suas famílias/responsáveis) visualizem e valorizem as consequências dessas experiências. Isso se dá por meio do registro cuidadoso, primeiro da(o) professora(or), depois com a contribuição das famílias/responsáveis. A pergunta é: como usufruímos dessa valiosa situação pedagógica compartilhada? Dar continuidade a essa vivência na UE seria uma das alternativas para trabalhar com as crianças e ressaltar as aprendizagens desse processo entre escola, criança, famílias/responsáveis.

A reunião com família/responsável assume caráter formativo quando abre a possibilidade para uma boa conversa. Para isso, é necessário pensar nos objetivos e no propósito do trabalho na EI, não realizando uma reunião apenas prescritiva, na qual as famílias/responsáveis apenas são informadas sobre as escolhas metodológicas e sobre normas institucionais a serem seguidas. A UE assume genuinamente a experiência da “conversa”.

Para tanto, é preciso pensar em estratégias que permitam relatar às famílias/responsáveis sobre o percurso vivido com as crianças no processo de acolhimento inicial, e sobre a necessidade de respeitar as histórias e os ritmos individuais, sem romper com o princípio da igualdade de direitos que deve nortear a educação pública.

Quando organizamos a reunião com as famílias/responsáveis de outra maneira, quando a tomamos como momento precioso de formação e conversa, aprimoramos estratégias de escuta, de observação, de convívio. Assim, as famílias/responsáveis entendem a importância do diálogo e não tomam a reunião como um momento em que receberão “elogios” sobre o comportamento das crianças ou “queixas e pedidos de ajuda e intervenções da família/responsáveis” (o que historicamente tem sido o caráter da reunião). Uma boa reunião com as famílias/responsáveis, na perspectiva da gestão democrática, precisa ser bem planejada e preparada, a fim de garantir o diálogo com as famílias/responsáveis e a sua participação no PPP.

Assumir a gestão democrática do processo pedagógico implica assumir que tanto bebês e crianças como famílias/responsáveis podem e devem fazer escolhas e são coautoras do planejamento da escola. Crianças, bebês, famílias/responsáveis e comunidade são agentes tão potentes na construção da proposta curricular da instituição quanto as(os) educadoras(es). Cabe salientar que isso não diminui e nem retira o lugar das(os) professoras(es) no planejamento e na proposta curricular. Ao contrário, configura novos cenários e possibilidades de viver o

currículo, nos quais as(os) professoras(es) exercem a importante tarefa de mediar experiências e saberes dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis (em sua pluralidade e diversidade) com os conhecimentos do patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico. A participação das famílias/responsáveis também é um dos aspectos importantes da cena a seguir.

Cena 46

Durante o semestre, as crianças realizaram um projeto sobre castelos e palácios. O projeto nasceu da observação das crianças em brincadeiras no tanque de areia e de falas e demandas sobre livros. As crianças investigaram sobre as casas dos bichos e as diferenças e semelhanças entre suas próprias moradias. Os familiares foram envolvidos na pesquisa, participando ativamente do desenvolvimento do projeto, fazendo relatos e entrevistas, e contando histórias para as crianças. Um pai esteve na escola para contar às crianças como constrói casas. Durante o projeto, as crianças viveram experiências significativas nas mais diversas linguagens: construíram maquetes, modelaram, realizaram experiências com quantidades e tamanhos. As funcionárias da UE se envolveram na construção de maquetes e nos momentos de exploração da areia no parque, contribuindo na sugestão de materiais, ajudando a organizar sucatas a serem usadas no tanque de areia e a molhar e garantir a limpeza da areia. No entanto, ao receberem o relatório semestral descritivo das crianças, as famílias/responsáveis constataam que o seu percurso no projeto apareceu de forma muito superficial.

Embora a UE trabalhe de forma bastante potente com projetos, e as crianças e as famílias/responsáveis participem com autoria e protagonismo, ainda há fragilidades no registro. Os registros não contam sobre o percurso vivido. Isso se evidencia no momento da autoavaliação participativa.

Tal constatação reverbera na construção do Plano de Ação, que tem como objetivo aprimorar o registro e a documentação pedagógica, dando mais visibilidade à historicização dos percursos vividos. A coordenação pedagógica elegeu o registro e a documentação pedagógica como temáticas centrais da formação das(os) professoras(es). Nos grupos e momentos de formação, elas(eles) estudaram como podiam dar mais visibilidade e registrar as diferentes etapas do projeto, experimentando por meio de oficinas diversas possibilidades de qualificar e aprimorar o registro do percurso individual e coletivo das crianças nos projetos.

Indique EI - 1.2.5

A documentação pedagógica é compartilhada com as famílias/responsáveis, nutrindo-se também de seus olhares?

A(O) supervisora(or) escolar acompanha por meio das visitas todo o processo vivido pela Unidade e promove o seu encontro com outra UE, que também trabalha com projetos e registros. Decorrido o processo, ao analisar o PPP, a supervisão constata que os avanços e as modificações no tocante à forma de ampliar e fazer o registro não aparecem nesse documento, e problematiza a questão com a equipe, redimensionando-a. Agora o capítulo referente à organização curricular incorpora o portfólio dos projetos e o mural como formas de registros a serem adotadas e compartilhadas.

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo”, não de um-entre-dois — a teoria e a prática — como alguns disseram, mas de um-entre-três — as ações, as teorias e as crenças —, em uma triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, em uma práxis, isto é, em uma ação fecundada na teoria e sustentada em um sistema de crenças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013)

A gestão democrática, que requer e remete às práticas participativas construídas no encontro e no diálogo entre os diferentes sujeitos e os diferentes saberes, alarga-se na partilha de significados, processos e ações do fazer pedagógico. Organiza-se numa ação situada, por meio da qual os sujeitos envolvidos pensam sobre as suas próprias ações e realizações, perguntam sobre elas, investigam os seus fazeres, expõem crenças, contradições e ambiguidades, para então problematizá-las e transformá-las, como mostra a cena a seguir.

Cena 47

Uma das grandes preocupações da comunidade escolar ao longo dos anos era em relação à inexistência de espaços alternativos aos das salas de referência das turmas, as quais eram pequenas em espaço para brincar, desenhar, ler, imaginar, criar e escolher brincadeiras e atividades. Não tínhamos salas disponíveis para uma Brinquedoteca, Sala de Leitura ou Ateliê. A partir dos estudos e das reflexões realizados no PEA, conseguimos realizar algumas intervenções nos espaços criando ambientes. Assim, criamos três novos ambientes: a Brinquedoteca, a Gibiteca e o Ateliê. Por Brinquedoteca passamos a identificar o momento e o tempo em que as professoras e as crianças mudavam a disposição das mesas e cadeiras para a organização de cantos que favoreceriam a brincadeira simbólica, com carros, pistas, brinquedos de casinha, bonecos, fantasias e outros materiais. Nesse processo, outros cantos foram surgindo e sendo criados pelas próprias crianças, de acordo com os interesses de cada turma, como o canto do cabeleireiro. A equipe de apoio colaborou fundamentalmente nesse processo, auxiliando no transporte de caixas pela escola e fazendo pequenos reparos



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

nos brinquedos que eram intensamente utilizados. Um tempo depois, uma professora visualizou num pequeno espaço do refeitório a possibilidade de organizarmos uma Gibiteca. Conseguimos algumas doações de gibis e revistas, reformamos um revisiteiro e fizemos a inauguração. Na avaliação final do PEA, após diversas tentativas e experimentações para a criação de um Ateliê, o grupo de docentes vislumbrou a possibilidade de sua implementação no refeitório. Esse espaço era bem mais amplo e favorecia juntar e separar mesas, desenhar nos painéis do próprio refeitório ou mesmo no chão, fazer melecas e lavá-las. O ambiente se formava nos momentos em que as refeições não estavam sendo servidas. A equipe de limpeza também atuou colaborativamente, organizando a rotina em função dos horários do Ateliê. Assim, foi possível disponibilizar, num armário próprio, sobras de papéis, materiais de largo alcance, tintas, brochas, pincéis, canetinhas, canetões, carvão e tudo o que podia favorecer a criação e a experimentação das crianças. O apoio da Direção foi fundamental para o alcance dos objetivos. Dessa forma, ao articularmos os espaços, os materiais e os tempos disponíveis, criamos ambientes oportunizando às crianças vivências mais significativas.

A experiência narra a importância da gestão pedagógica dos espaços e como a comunidade escolar, a partir de uma dificuldade real de falta de espaço para criar a Brinquedoteca, o Ateliê e a Gibiteca, transformou o refeitório da Unidade num espaço de múltiplas possibilidades e experiências. Trata-se de experiência de uma ação coletiva sobre o espaço institucional, uma vez que nasce de uma problemática e da escuta atenta da necessidade das crianças, que careciam de um espaço que potencializasse movimento, exploração, descoberta e criação.

Indique EI - 8.4.5

As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?

Cabe destacar aqui a importância da formação contínua e em serviço e da intervenção da coordenação pedagógica nos encontros formativos do PEA, em que, juntamente com as(os) professoras(es), decidiu-se fazer no refeitório diversos ambientes. Revela-se assim também a importância do PEA ser circunscrito à realidade da instituição e decorrente de demandas formativas autênticas, com desdobramentos, e gerando resultados em transformações dos tempos, espaços, materiais e das concepções. Além disso, identifica como a instituição ganhou com a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Na perspectiva das pedagogias participativas, as(os) professoras(es) pensam e organizam intencionalmente o espaço, a fim de qualificar as experiências de exploração e aprendizagens vividas por bebês e crianças. A organização dos espaços diz

muito a respeito da Pedagogia e do Currículo que se pretende e se vive na instituição. Para promover rupturas e transformações nos espaços, nos tempos, nos materiais, nas interações e nas narrativas, é necessária uma gramática pedagógica.

Ao assumirmos a gestão democrática do currículo, não podemos considerar responsáveis pelas decisões e pelas transformações das práticas educativas somente a supervisão, a coordenação pedagógica e a direção. Uma Pedagogia em Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011) pautada nos princípios da gestão democrática sabe que todos os sujeitos, independentemente de cargos ou funções que exerçam, devem atuar de forma democrática, colaborativa e participativa, expondo opiniões, ouvindo e acolhendo propostas de outrem.

Sabemos que a formação, numa perspectiva de educação permanente, é necessária e é uma responsabilidade de todos, e que as atribuições dos cargos e funções dos profissionais da Rede estão estabelecidas em legislação específica. Todavia, a LDB 47 traz a “força” da coordenadora em assumir a formação permanente das professoras como a essência do seu fazer no âmbito da Unidade, bem como a sua importância para a construção do currículo e do PPP. Ela explicita e problematiza as concepções de currículo subjacentes às práticas pedagógicas para intervir, organizando, em parceria com a direção e a supervisão escolar, os momentos de avaliação institucional para construir o seu Plano de Ação, bem como colaborar no Plano de Ação e nas metas da UE. A experiência demonstra a importância da elaboração e do planejamento de pautas formativas com base na escuta atenta de demandas por parte da coordenação pedagógica, assim como a utilização de estratégias que, para além de estudos e aprofundamentos conceituais, tematizem práticas para aprimorá-las e qualificá-las.

Para ampliar e garantir a participação, a colaboração mútua e a corresponsabilidade, as UEs de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME-SP) contam com colegiados importantes para o exercício da gestão democrática, como Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres (APMs), Conselho Regional de Conselhos de Escolas (CRECE). Além dessas instâncias, contamos com a aplicação dos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), reuniões de pais e outros fóruns de discussão, primordiais para garantir a efetiva participação das famílias/responsáveis e de membros da comunidade escolar na gestão pedagógica. Esses momentos têm a finalidade de fiscalizar e deliberar sobre assuntos importantes, como a aprovação do calendário anual de atividades, o PPP, o PEA, Planos de Ação, bem como a definição de prioridades para o uso de verbas públicas e o estabelecimento de medidas de prevenção à saúde, à vida e à segurança dos usuários.

É importante dizer que o Conselho, a APM, o CRECE e os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) são regulamentados por legislação específica, e a sua constituição baseia-se no princípio da proporcionalidade da representação, com

a garantia da representação de todos os segmentos (membros da equipe gestora, membros do quadro de apoio, professoras(es), familiares e/ou responsáveis). Todavia, na Educação Infantil (CEMEIs, CEIs e EMEIs, EMEBS, CCI/CIP), as crianças e bebês são representados pelos responsáveis e pela(o) educadora(or) e, ainda, não constituem legalmente segmento específico de representação. Isso não significa que as crianças não devam ter seus anseios, suas expectativas e opiniões respeitadas e ouvidas. Ao contrário, a escuta atenta e ativa das demandas das crianças deve nortear todas as decisões tomadas nessas instâncias, uma vez que os bebês e as crianças são o centro do currículo na EI.

Algumas UEs têm investido no trabalho com Assembleias e Conselhos Mirins. A experiência da constituição do Conselho Mirim relata e revela o quanto as crianças são potentes na indicação de propostas e de tomada de decisões. Além disso, o momento de autoavaliação institucional apontou para a necessidade de escutar e incluir as crianças nos processos de tomada de decisões sobre o currículo da EI. A cena a seguir exemplifica essa prática.

Indique EI - 2.3.5

Os bebês e as crianças recebem devolutivas da equipe de educadoras e educadores de suas propostas, sugestões e ideias?

Cena 48

Durante todo o nosso percurso como Unidade Educacional, sempre buscamos ampliar os espaços de participação e de diálogo entre os diferentes sujeitos que a compõem. Contudo, percebíamos que algumas ações com as crianças não as contemplavam da maneira como gostaríamos, pois a sua participação acontecia esporadicamente, em situações em que fazíamos votações, seja para a aquisição de materiais, a organização das festividades ou simulações de pleitos eleitorais. Isso nos provocou a pensar sobre como escutar as crianças, considerar as suas vozes e propiciar o exercício da democracia e da participação. Foi assim que, em 2016, demos início ao Conselho de Crianças, inspirado nas práticas democráticas de outras Unidades. Cada turma elegia três representantes, sendo um escolhido pela professora e outros dois pelas crianças, respeitando a representatividade de gênero. A primeira proposta era de que fosse quinzenal; porém, depois de avaliarmos a nossa rotina, essa regularidade passou a ser mensal. O objetivo do Conselho é ser um espaço em que as crianças possam participar efetivamente das decisões e do planejamento das ações que acontecem na Unidade e, para além disso, exercitar o seu papel de cidadania, percebendo-se como pertencentes e responsáveis pelas decisões tomadas coletivamente. A partir daí, o

Conselho de Crianças passou a ser o nosso projeto permanente. Hoje, antes das reuniões, as crianças se reúnem com as suas turmas e discutem a pauta que será abordada. Juntamente com a professora, anotam as decisões em forma de desenho ou em forma de lista de tópicos, para levarem à assembleia com os outros representantes. Na reunião de Conselho, os conselheiros discutem e decidem quais as melhores propostas, além de quais as estratégias para alcançá-las, comunicando a decisão tomada às suas respectivas turmas.

Como vimos nos relatos apresentados, o trabalho com as Assembleias e com o Conselho Mirim possibilita às crianças viverem a vida democrática aqui e agora, rompendo com a ideia de uma cidadania futura, que se dá a posteriori e é, portanto, alheia e externa à vida na infância. Ao contrário, as crianças aprendem a participar efetivamente da gestão democrática da escola, pois precisam aprender a negociar opiniões e a lidar com conflitos e pontos de vista diversos. Elas aprendem ainda a trabalhar colaborativamente e a se corresponsabilizar por suas escolhas. Propostas como essa estão alicerçadas no princípio da autonomia, da participação e da ética necessárias à gestão democrática e materializadas no PPP.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO E DA INFÂNCIA NO PPP

Se, do ponto de vista das concepções, é importante compreender com profundidade e discernimento o significado dos conceitos; do ponto de vista da sociedade, é fundamental que essas compreensões teóricas possam ser transformadas em uma agenda de ações possíveis, isto é, em políticas públicas. A seguir, serão apresentadas três políticas públicas significativas para a educação de bebês e crianças na Cidade de São Paulo. Serão apresentadas ainda três legislações, sendo duas municipais — o Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e o Plano Municipal pela Primeira Infância — e uma nacional: a Base Nacional Comum Curricular.

5.2.1 Compromisso com o Plano Municipal de Educação e com o Plano Municipal pela Primeira Infância

O Plano Municipal de Educação – PME (SÃO PAULO, 2015e) é um documento derivado do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que procura definir as prioridades educacionais de cada município. Em 2015, a Cidade de São Paulo, depois de debates com diferentes segmentos representativos da



Meta 16.2 Acabar com abuso, exploração, tráfico, violência e tortura contra crianças.

Meta 1.3 Implementar sistemas de proteção social.

Meta 1.4 Direito ao acesso a recursos econômicos e serviços básicos.

Ação 1.A Mobilizar recursos para implementar políticas de erradicação da pobreza.

educação, constituiu um documento com o intuito de melhorar a qualidade da educação no município. O PME (SÃO PAULO, 2015d) estabeleceu dez metas que deverão ser efetivadas. Algumas metas dizem respeito a demandas gerais, como o aumento do percentual de investimento na educação, a gestão democrática da escola, a redução de número de crianças por sala e a valorização dos profissionais, principalmente pelo apoio à formação. Na especificidade da Educação Infantil, vamos encontrar o posicionamento de ampliação da oferta de atendimento em creche como uma prioridade do PME (SÃO PAULO, 2015d).

Para conhecer a realidade da primeira infância na Cidade de São Paulo, sugerimos conhecer o **Observatório da Primeira Infância da Cidade de São Paulo**. O site traz dados atualizados da população infantil, por região da cidade, que podem apoiar as decisões sobre vagas, necessidades futuras e prioridades.

Articulada com as legislações e com a **Lei do Marco Legal** da Primeira Infância (BRASIL, 2016), a Prefeitura instituiu o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) por meio de Decreto nº 58.514/2018. O Plano estabelece as bases que nortearão as ações necessárias para proporcionar uma primeira infância plena, estimulante e saudável para as crianças no Município, principalmente para as mais vulneráveis, por meio da definição de eixos estratégicos e metas. O PMPI/São Paulo é permeado por dois importantes princípios para o atendimento na primeira infância: a prioridade absoluta da criança e a corresponsabilidade entre Estado, sociedade e família/responsáveis na promoção e proteção dos direitos da criança.

Esse novo Plano tem como objetivo ampliar o compromisso do município com o atendimento integral aos bebês e às crianças de zero a seis anos de idade. Convivência familiar, alimentação saudável, aleitamento materno, **eliminação dos castigos físicos**, acesso à cultura e ao lazer em ambientes naturais e Educação Infantil são temas presentes na lei federal e que devem ser redimensionados no atendimento das necessidades da Cidade de São Paulo.

Quanto à EI, a legislação indica a expansão da oferta, que deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade do atendimento, com instalações e equipamentos que obedeçam aos padrões de infraestrutura do MEC, com profissionais qualificados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB- (BRASIL, 1996) e com currículos e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. O **Marco Legal** da Primeira Infância (BRASIL, 2016) também reafirma a importância da participação das famílias/responsáveis nas **redes de proteção social** e o cuidado dos bebês e das crianças pequenas em seus contextos sociofamiliares e comunitários.

Indique EI - 9.1.1

Os familiares/responsáveis sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na Unidade Educacional, levando em consideração a diversidade de configurações familiares em todos os momentos?

5.2.2 Compromisso com a Rede de Proteção Social

A Rede de Proteção Social da Cidade de São Paulo atende bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. São equipes multiprofissionais que congregam fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, os quais acompanham as trajetórias de aprendizagem de bebês e crianças. Essa equipe trata de propor modos de atendimento que efetivem a ideia de que os territórios cuidam das suas crianças.

Um dos desafios do trabalho é constituir uma rede, da qual a escola é o ponto nodal, com organizações formais e não formais que estão no território da escola. Este é o desafio: produzir um território que cuida. Porém, como constituir a rede? Trata-se de um trabalho incessante, incansável e de pouca abrangência, em muitos casos. Há parceiros que podem auxiliar em uma determinada questão, outros em outras, alguns apenas um pouco, outros mais. Todas as variáveis são possíveis. Cabe mencionar que essa rede nunca é sólida. Sempre é preciso atar os nós que foram desatando. (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016)

A seguir, vemos um relato sobre a rede de proteção social, no qual o exercício do território de cuidar das crianças é redimensionado pelo exercício das crianças de cuidarem do seu território. Partindo do princípio de que pensar numa gestão democrática é pensar numa gestão feita por todos, faz-se necessário pensar e agir em direção à qualidade da educação além dos muros da escola, constituindo parceria entre escola e família/responsáveis, comunidade e cidade: uma rede de proteção sociocultural, conforme os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), Dimensão 9. Assim nasceu o projeto de mãos dadas na EMEI, que tem por objetivo unir forças e agir em conjunto para a melhoria do espaço educacional como um patrimônio cultural, viabilizando a produção de culturas infantis e o atendimento integral das crianças.



PARA SABER MAIS...

REDE NOSSA SÃO PAULO - Observatório da primeira infância

<https://www.observaprimeirainfancia.org.br/>

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA

<http://primeirainfancia.org.br/>

Movimento Interfóruns De Educação Infantil Do Brasil

<http://www.mieib.org.br/>

Cadernos de Debates do NAAPA

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/30293.pdf>



Foto: Acervo da Unidade Escolar

Primeira Infância

Cena 49

Durante muito tempo, o muro da escola virou depósito de lixo e entulho. Essa imagem entristecia todos que passavam pelo local, além de gerar preocupação com os insetos e outros pequenos animais que poderiam prejudicar o bem-estar e a saúde das crianças. A EMEI assumiu a responsabilidade social no sentido de articular e garantir a Rede de Proteção Social. Esse assunto foi discutido no Conselho de Escola e, com a parceria com o PAVS-UBS, foi proposta a criação de um jardim suspenso. A ação foi realizada no Dia da Família na Escola, com materiais doados e a participação efetiva de membros da comunidade escolar, do PAVS-UBS, das famílias/responsáveis e do grafiteiro da comunidade. Seguindo o que propõe a Dimensão 9 dos Indique EI/ RME-SP, esses são momentos em que as famílias/responsáveis se sentem valorizados e corresponsáveis pelo processo educativo, com ações integradas com os serviços da Rede de Proteção Social, como a Unidade Básica de Saúde (UBS), em defesa dos direitos das crianças. Essa parceria vem crescendo desde o ano passado.

Na cena percebe-se a preocupação das(es) educadoras(es) e das famílias/responsáveis com a responsabilidade social de todos pela situação em que se encontrava o entorno da UE, entendendo que pertencer a um território é olhar para ele e assumir que as ações educacionais estão para além do interior da escola. É desenvolver ações integradas com serviços da Rede de Proteção Social na defesa de direitos dos bebês e das crianças, atentando-se para as demandas que precisam ser resolvidas.

Resolver situações ou desafios se torna possível quando existe a parceria com as famílias/responsáveis e as instituições sociais, visando o acesso aos bens e serviços na garantia de uma educação de qualidade, saúde e proteção social. A gestão da UE, ao convocar o colegiado (Conselho de Escola) para deliberar acerca de uma intervenção pedagógica, promove um PPP que articula as vozes infantis, a necessidade do território, a participação dos segmentos, o trabalho pedagógico e a parceria com a Rede de Proteção.

As parcerias, o compartilhamento das tristezas e das alegrias, a constituição de laços e apoios são fundamentais nas vidas das pessoas nos territórios. As diversidades e as diferenças estão presentes e lembram que, numa gestão democrática, mais que constituir consensos, o importante é ter dissensos que possam ser resolvidos sem violência. Aprender a colaborar é tão importante quanto aprender a divergir num âmbito de respeito à pluralidade.

Tendo em vista o compromisso de atender bebês, crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situações vulneráveis ou de risco social, partimos da compreensão de que a vida contemporânea se expressa por meio de uma realidade complexa e multifacetada. Esse fato exige um olhar amplo e global para os problemas, de maneira que estruturas de atendimento verticalizadas ou compartimentalizadas não atendem à demanda cidadã dessa população. Assim, o

atendimento em rede pressupõe a participação de diferentes políticas públicas setoriais, tem base territorial (o atendimento acontece onde os indivíduos residem), rompe com a lógica de ações isoladas e estigmatizantes e inclui a participação da sociedade, comunidade e das famílias/responsáveis.

Indique EI - 9.2.2

A Unidade Educacional desenvolve ações integradas com os serviços da Rede de Proteção Social, como Unidade Básica de Saúde - UBS, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, Centro de Atenção Psicossocial Infantil - CAPS I, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Conselhos Tutelares e outras organizações de defesa de direitos dos bebês e das crianças?



PARA SABER MAIS:

PAVS-UBS de São Paulo

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/atencao_basica/pavs/

5.2.3 Compromisso com a Base Nacional Comum Curricular

A publicação, em dezembro de 2017, da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento normativo homologado pelo Conselho Nacional de Educação e aprovado pelo Ministério da Educação, exige uma releitura dos documentos curriculares até então produzidos pelos municípios e pelas escolas. Na introdução ao documento da BNCC (BRASIL, 2017), é explicitado o tipo de relação entre a Base e os documentos curriculares existentes:

Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017, p. 5)

Em nosso processo de trabalho, o termo **adequação** deve possuir centralidade. O Município de São Paulo não pode nem deve deixar de considerar toda a experiência pregressa de constituição de um currículo com a participação das vozes ativas da escola. O posicionamento nesse processo passou pelo cotejamento entre os documentos curriculares locais e nacionais, a possibilidade de encontrar afinidades, especialmente derivadas do fato de ambos terem como pano de fundo as DCNEI (BRASIL, 2010a), mas também as diferenças no sentido de prioridades e perspectivas, para que estas possam ser discutidas e refletidas.

Assim como as DCNEI (BRASIL, 2010a) deram suporte para a escrita do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), elaborado com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a BNCC (BRASIL, 2017), como documento mandatório, exige uma releitura dos documentos municipais. A leitura e análise dos documentos nacionais e municipais são o início do trabalho pedagógico da instituição em relação à redefinição do PPP, ação que oferece condições para uma proposição curricular efetivamente

local e contextual. Cada Unidade, a partir de uma metodologia participativa com a comunidade escolar — profissionais, famílias/responsáveis, bebês e crianças —, estudará os documentos para tomar decisões relativas ao seu próprio currículo, respeitando as singularidades dos territórios e dos bebês e crianças.

É necessário fazer algumas distinções (e aqui sem juízo de valores): a primeira diz respeito a como tratam a relação pedagógica. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), bem como os demais documentos da RME-SP, procuram constituir concepções de escola, currículo e avaliação com base em princípios democráticos, compreensões claras sobre bebês, crianças, docência e aprendizagem, discutindo estratégias de ação pedagógica dos adultos, isto é, indicando como os adultos podem concretizar e avaliar essas concepções e princípios. Essa tem sido a posição de grande parte dos documentos curriculares propostos nos diferentes municípios e escolas do Brasil. É a nossa tradição brasileira de escrita curricular dizer o que a(o) professora(or) deve fazer e muitas vezes até como deve proceder.

Elegemos para esta análise inicial o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), que apresenta importante ênfase nos seguintes aspectos:

- a integração entre a EI e o EF;
- os bebês e as crianças pequenas como sujeitos concretos, integrais, autores e atores, de relações de aprendizagem e de direitos;
- o papel da cultura na formação humana;
- as bases sociais de aprendizagem;
- as interações;
- as brincadeiras / o brincar;
- as diversidades, as diferenças e a igualdade;
- o lugar/papel da(o) professora(or);
- ação pedagógica – organização de espaços, materiais e tempos;
- experiências, vivências e expressões;
- diferentes linguagens;
- cultura escrita;
- a documentação pedagógica, avaliações participativas e negociadas.

Os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) apresentam as grandes dimensões do fazer educativo das UEs que garantem a qualidade do processo educacional em uma UE:

1. Planejamento e Gestão Educacional;
2. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças;
3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
4. Interações;
5. Relações étnico-raciais e de gênero;

6. Ambientes educativos – tempos, espaços e materiais;
7. Promoção da saúde e bem-estar – experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
8. Formação e condições de trabalho das educadoras e educadores;
9. Rede de proteção sociocultural – Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

Reconhecemos que não são apenas esses documentos que expressam todas as concepções, princípios e normatizações da RME-SP para a EI, mas como um exercício inicial de aproximação, consideramos estratégico promover o diálogo entre a BNCC (BRASIL, 2017) e esses dois documentos da nossa Rede. Vale lembrar que nossos documentos enfatizam a ação dos adultos para propiciar que as crianças tenham garantidos os seus direitos, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento humano de forma contextualizada.

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, foi escrita com o foco naquilo que se considera serem as aprendizagens essenciais que todas as crianças brasileiras têm o direito de constituir ao frequentar uma Unidade de EI. Há na BNCC (BRASIL, 2017) a defesa da ideia de que estar na escola é diferente de estar em outros espaços sociais, que a escola é um espaço privilegiado de constituição da identidade das crianças, de vivência de relações sociais e de realização de múltiplas experiências de aprendizagens. O texto, portanto, está centrado nas aprendizagens das crianças, e não nos princípios pedagógicos, na metodologia, nas proposições das ações docentes, pois estas são as decisões e contribuições



Foto: Arquivo da Unidade Escolar

CEI Conjunto José Bonifácio
DRE Itaquera

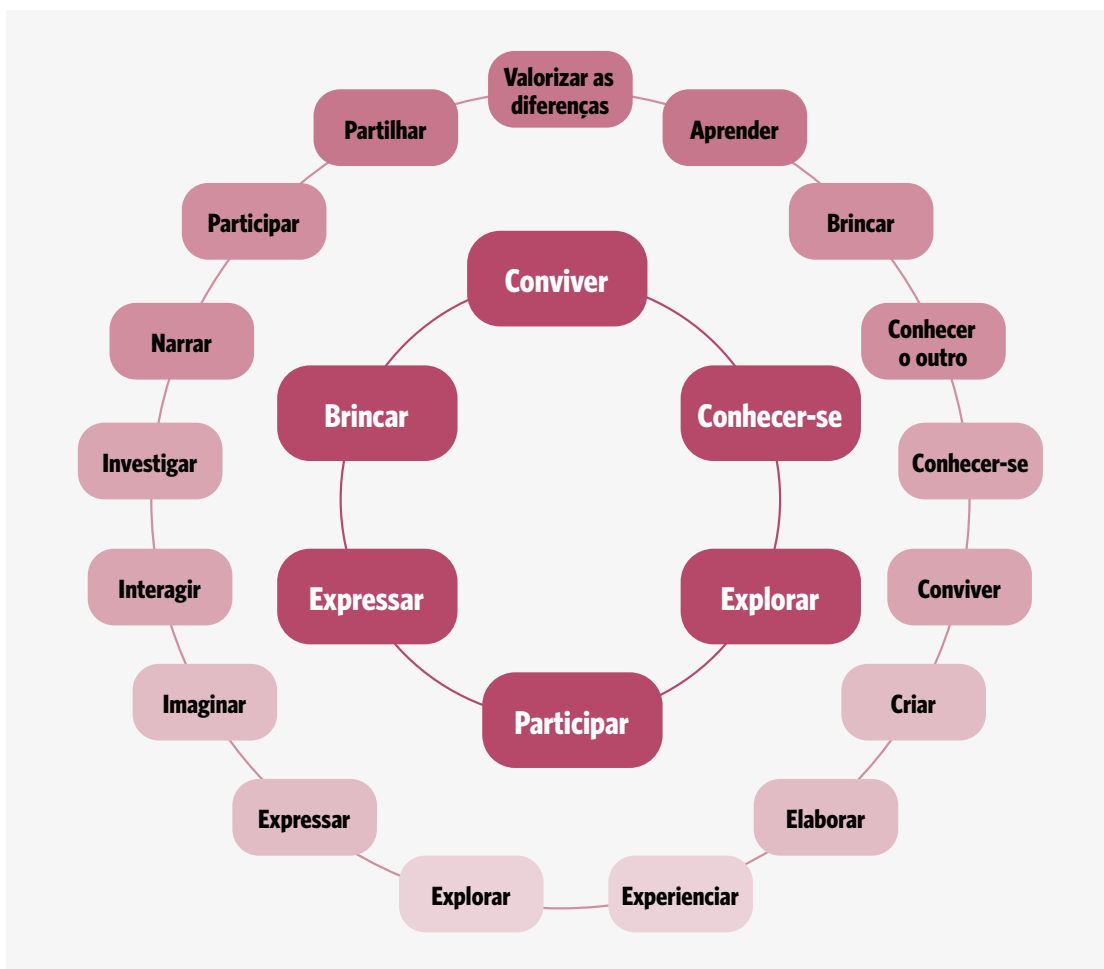


Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

que cada rede, escola ou professora(or) deverá fazer ao currículo. Por esse motivo, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) afirma continuamente que é apenas parte de uma construção curricular.

Os dois textos municipais anteriormente discutidos indicam as condições de oferta de qualidade, e a BNCC (BRASIL, 2017) coloca a sua intencionalidade no direito da criança e do bebê de aprenderem ao estarem em uma instituição de educação pública. Do ponto de vista pedagógico, é possível observar que temos aqui dois importantes elementos da relação pedagógica: os adultos — que criam contextos e possibilitam experiências — e as crianças — que, ao participarem dos contextos e das experiências, aprendem.

Ao longo do ano de 2018, foram realizadas nos Grupos de Estudo e Práticas Pedagógicas (GEPP) discussões sobre o Currículo da Educação Infantil da RME-SP, procurando estabelecer pontos de conexão entre ambos os documentos. Nos debates realizados, algumas posições foram reiteradas:



1. Os seis **Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil** contidos na BNCC (BRASIL, 2017) — conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se — convergem com as concepções explicitadas no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e com os direitos elaborados a partir dos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a).

Apesar de reconhecermos que poderíamos apresentar mais direitos para os bebês e para as crianças apontados nos documentos locais, a diversidade que neles subjaz ficam explícitas no gráfico anterior. Essa convergência foi anunciada no **Item 3.1 – O cotidiano vivido e refletido**.

2. As situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes anunciadas nos Campos de Experiências da BNCC (BRASIL, 2017) — *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* — estão presentes em várias das cenas ao longo deste material, pois se referem a questões fundamentais da vida de um bebê e de uma criança. As relações com os demais (corpos em movimento, linguagens, imaginação, investigações) já estão presentes na vida das crianças, e o papel da escola é ampliar o repertório para que elas possam viver a vida com maior intensidade.

Os campos de experiências são definições de atenção que os adultos devem ter para que as crianças tenham uma educação integral, isto é, uma educação que atenda à diversidade de interesses, curiosidades e necessidades de bebês e crianças, a sua integralidade. A ideia de campo é exatamente a ruptura com as disciplinas e as áreas de conhecimentos, podendo ser compreendidas de modo contextualizado e interdisciplinar, por meio de ações curriculares que considerem todos os campos. Compreendemos que a materialização dos **Campos de Experiências** ocorrem nos usos sociais das **múltiplas linguagens** que estão contidos no Currículo Integrador na Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e reforçadas no **Item 2.3 – Linguagens e práticas culturais** deste documento, cabendo às(aos) educadoras(es) a responsabilidade de escutar, observar e estabelecer comunicação com bebês e crianças.

A seguir vemos uma representação de três documentos com intencionalidades curriculares diversas, mas que, ao serem comparadas, abordam temas semelhantes. Quais diferenças e semelhanças? Por que uma é mais genérica e outra específica? É importante lembrar que todos eles se referem à relação entre as crianças e o mundo.



Todos os documentos curriculares apontam um modo de operar com os conhecimentos construídos ao longo da história humana. São modos distintos de tratar do repertório que a escola de EI oferece às crianças para que elas ampliem seus modos de perceber o entorno e sejam capazes de viver e agir no mundo com maior lucidez e entusiasmo.

3. Por fim, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta um rol de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil (a partir da p. 42) segundo os campos de experiências e a faixa etária das crianças. Compreendemos que muitos deles já estão materializados na apresentação de conceitos, princípios e cenas desta orientação curricular, assim como de outros documentos municipais. Desde o início, a intenção não era a de produzir uma complementação ou nova listagem de Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento, pois elas encaminham as(os) professoras(es) a olharem muito para os objetivos e menos para as crianças. Nossa proposta é que a(o) professora(or), ao contrário, deve olhar primeiro para os bebês e as crianças (em seus territórios) e depois analisar como o universo da cultura, da ciência, da arte e da tecnologia pode ampliar as experiências e vivências das crianças, organizando isso em seu planejamento.

As DCNEI (BRASIL, 2010a) afirmam que um currículo se estabelece na relação entre o contexto, a história de vida e as experiências das crianças, e a possibilidade da escola de ampliar, ressignificar e estabelecer pontes com os patrimônios constituídos na história da humanidade. A denominação desse conjunto de práticas, informações, habilidades modifica-se de acordo com as concepções pedagógicas, mas sempre uma escola deve ter fidelidade ao patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico acumulado pela humanidade, senão não será uma escola, nem precisará de professoras(es). Como vimos no **Capítulo 3**, uma relação pedagógica, diferentemente de uma relação social, exige a presença de quatro elementos: os bebês e as crianças; as(os) professoras(es); as metodologias; os conteúdos (práticas, saberes linguagens e conhecimentos). Todos esses elementos devem estar sustentados em um contexto ou território.

Ao longo de 2018, vimos objeções às tentativas de discussão com a BNCC (BRASIL, 2017). Precisamos superar essas objeções, tanto porque a Base tem um caráter mandatório como porque as crianças têm o direito de acessar as aprendizagens apresentadas por ela (os Objetivos de Aprendizagem contidos na BNCC foram reconhecidos pelo GEPP, uma vez que estão todos implícitos ou explícitos nos diversos documentos municipais, com destaque aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista). Esse posicionamento significa que assumimos, na condição de SME, a definição de um grupo de objetivos de longo prazo para os diferentes grupos de crianças, centrado no conhecimento universal, complementado por objetivos locais, constituídos a partir da vida no cotidiano da escola.

Isso se dá primeiro para garantir que todas as crianças matriculadas na RME-SP terão a possibilidade de acesso a experiências e vivências de vários saberes, linguagens e conhecimentos, independentemente do contexto da escola ou de quem é a(o) professora(or), a(o) educadora(or) e a(o) gestora(or). Em

outras palavras, todos os bebês e crianças têm direitos inalienáveis de aprendizagem para se tornarem cidadãos, e a escola deve promover essa igualdade.

Em segundo lugar, as famílias/responsáveis têm o direito de acompanhar o processo pedagógico e, para tanto, necessitam estar informados sobre os grandes Objetivos de Aprendizagem delineados pela escola para os seus filhos. Desta forma, também que se constrói parceria entre as famílias/responsáveis, as(os) professoras(es) e demais educadoras(es).

Com a proposição de avançarmos nas construções simbólicas apresentadas nestes encaminhamentos curriculares e garantir que todas as crianças tenham direito a um percurso rico e significativo de aprendizagens, apresentamos a tabela a seguir, a partir de várias discussões com os profissionais da RME-SP. Uma versão desta tabela foi apresentada na 2ª consulta pública deste documento, com uma coluna denominada “Direitos de Aprendizagem” pelos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) e outra com “Objetivos de Aprendizagem” pela BNCC (BRASIL, 2017); porém, foi um equívoco compararmos coisas tão distintas.

Assim, vemos nesta versão final, na coluna da esquerda, um exercício de aproximação de leitura dos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) realizado pela professora Maria Carmen Barbosa em transformar alguns indicadores na linguagem de Objetivos de Aprendizagem. A professora e nós da SME sabemos que os Indicadores foram escritos pensando na materialização de direitos às crianças e que, para tal, são necessárias ações de diferentes atores situados em diversas instâncias para que a qualidade do atendimento seja garantida para todas as crianças. A relação pedagógica entre o que se possibilita e aquilo que o outro aprende não é direta, mas a intencionalidade da(o) professora(or) na organização espacial, temporal e de materialidades pode facilitar ou não essas condições de aprendizagens e desenvolvimentos.

CEI Zacarias
DRE Guaianases



Foto: Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME

Por exemplo, o **Indicador 6.1 – Ambientes, espaços, materiais e mobiliários** fala das condições de trabalho e da garantia de uma situação de vida para as crianças nas UEs. Ao definirmos esse indicador avaliativo de qualidade, apontamos, reciprocamente, o direito das crianças de explorarem os espaços internos e externos da Unidade, a beleza da natureza, as brincadeiras com os amigos. Assim, ele se transforma, neste exercício, no seguinte Objetivo de Aprendizagem: utilizar materiais, objetos e brinquedos acessíveis para expressar a diversidade humana e cultural, a autoria e o protagonismo.

Reafirmamos o nosso compromisso com a preocupação de que exista a garantia dos direitos e de que o planejamento docente e a organização das UEs não devam se guiar unicamente na busca por atingir determinadas aprendizagens de forma descontextualizada. Porém, assumimos que não pode ser um tabu falarmos em aprendizagem e desenvolvimento na EI.






Na coluna da direita, estão listados os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2017). Eles não estão organizados por Campos de Experiência, e sim em diálogo com oito Indicadores (com exceção do oitavo item, por se tratar de questões específicas da formação docente e condições de trabalho), a partir dos quais conseguimos realizar o exercício de extrair Objetivos de Aprendizagem.

É certo que os Objetivos de Aprendizagem que apresentamos na tabela diferem em sua natureza, como evidenciamos acima, mas ambos procuram garantir que os bebês e as crianças na escola possam ter muitas experiências e vivências, aprender e se desenvolver. Analisar pontos de encontro, divergências e complementaridades pode enriquecer as discussões dos momentos formativos de cada UE e dos seus PPPs.





Como um exercício final nesta versão da tabela, dado o reconhecimento da urgência em se tomar medidas transformadoras na direção do desenvolvimento sustentável e compreendendo o contexto atual de interdependência global das ações, foi feito o exercício de aproximação entre os Objetivos de Aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017) e as metas e ações dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), referenciadas na coluna mais à direita. Os 17 ODS compõem um conjunto de teor universal e indivisível: a Agenda 2030, que abrange o Desenvolvimento Sustentável em suas dimensões ambiental, social e econômica. As metas e ações específicas que se desdobram deles tratam de aspirações globais acordadas, a serem alcançadas até 2030. Para tanto, eles devem ser incorporados a processos, políticas e estratégias de planejamento em diferentes níveis (internacional, nacional e local), de maneira coerente entre si. Assim, foi estabelecida uma leitura contextual das metas, nesse caso, circunscritas à RME-SP.

A tabela a seguir é um primeiro exercício de aproximação entre os documentos, mas reafirmamos que os objetivos listados não esgotam a complexidade das experiências que os bebês e as crianças precisam acessar cotidianamente na Educação Infantil, e que nós, educadoras(es), precisamos garantir de forma intencional.

DIMENSÃO 1 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Participar do planejamento, do registro e da avaliação das propostas didáticas da UE</p> <p>Realizar múltiplas experiências</p> <p>Conhecer a diversidade da cultura</p> <p>Respeitar as diferenças entre as pessoas (étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)</p> <p>Participar da organização de momentos de higiene e refeições que respeitem suas necessidades</p> <p>Resolver com respeito os conflitos nas interações</p>	(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	
	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	4.7 
	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	10.2 
	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	16.7 
	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	4.7 
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	4.7 

DIMENSÃO 2 - PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Expressar-se nas múltiplas linguagens (gestos, toques, olhares, choros, silêncios, movimentos, brincadeiras, desenhos...)</p> <p>Expressar seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, insegurança...)</p> <p>Criar brincadeiras, histórias e objetos para expressar forma, pensamento e linguagem</p> <p>Conhecer a comunidade em que vivem, suas características, saberes, culturas, histórias, desafios e sonhos</p> <p>Participar da organização do cotidiano, compartilhando a autoria de seus projetos, escolhendo, decidindo e dando sugestões</p>	(EI01E004) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	4.7 
	(EI02E004) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	4.7 
	(EI02E001) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	4.7 
	(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	4.7 
	(EI01E005) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	2.1  3.4  6.1  6.2

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Conquistar autonomia na realização dos cuidados diários</p> <p>Acessar espaços e materiais que propiciem desafios corporais e a livre escolha de brinquedos e brincadeiras que respeitem seus ritmos e interesses</p> <p>Cuidar de si mesmos e do próprio corpo, de forma a valorizar as diferenças e conquistas do processo</p> <p>Vivenciar brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, e explorar movimentos, expressões, canções, balbucios e conexões com seus pares e com suas(seus) educadoras(es)</p>	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	4.7 
	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	4.a 
	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	4.7 
	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	
	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	4.7 
	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	15.5 
	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	
	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	11.4 
	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	11.4 
	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Vivenciar experiências de contemplação e recolhimento por meio de uma organização dos espaços, tempos e materiais que permita às crianças serem respeitadas em seus processos individuais</p> <p>Expressar-se livremente nas experiências cotidianas, como dança, luta, mímica, esporte, malabarismo e outros</p> <p>Brincar de faz de conta e jogos de papéis para enriquecer seu imaginário</p> <p>Experienciar as diversas linguagens e expressividades infantis nas práticas educativas de forma integrada</p>	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	11.4 
	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	4.1 
	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	11.4 
	(EI01CG05) Utilizar movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	4.1 
	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	4.1 
	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	4.1 
	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	3.4 
	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	
	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	12.5 12.7 
(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diretos	11.4 	
(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência	11.4 	




DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Recitar poemas, parlendas e canções, explorando todos os sentidos</p> <p>Explorar elementos da natureza para conhecer suas características físicas</p> <p>Explorar elementos da natureza para classificá-los</p> <p>Deslocar-se em espaços com elementos da natureza de forma autônoma</p>	(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	
	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	
	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	
	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	
	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	4.7 
	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	
	(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	
	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	
(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	10.2 	
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.		

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Apropriar-se de um repertório de brinquedos e brincadeiras tradicionais das infâncias</p> <p>Realizar construções com materiais estruturados e não estruturados</p> <p>Auxiliar ao adulto nos momentos de cuidado, como a troca e a alimentação</p>	(E103EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	
	(E102EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	
	(E103EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	10.2 
	(E103ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	
	(E101EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	
	(E102EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	
	(E103EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	
	(E103ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	7.2  12.8  13.3  14.1  15.1  15.3 
	(E102CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	

DIMENSÃO 4 - INTERAÇÕES

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos</p> <p>Estabelecer interações com adultos</p> <p>Vivenciar relações de amizade, solidariedade e cooperação entre meninas e meninos de diferentes idades, extrapolando os agrupamentos etários</p>	<p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p>	<p>16.7 </p> <p>17.16 </p>
<p>Resolver conflitos por meio do diálogo de forma negociada, aprendendo a respeitar seus pares</p> <p>Interagir com o grupo para sentir-se pertencente</p>	<p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p>	<p>16.7 </p>
<p>Participar de momentos de rodas de observação e de conversa</p> <p>Falar/opinar o que se discute em roda de conversa e observação</p> <p>Respeitar o meio ambiente</p>	<p>(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p>	

DIMENSÃO 5 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Vivenciar experiências diversificadas (por meio de jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas, danças, entre outros) que valorizem e expandam o conhecimento sobre outros povos e culturas	(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	5.1  10.2 
Brincar livremente sem distinção de brincadeiras de gênero	(EI01E003) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	4.7  16.1 
Respeitar as diferenças das culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes	(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	
Respeitar as escolhas pessoais (religiosas, culturais e/ou alimentares)	(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	
Manifestar-se diante de ações, atitudes ou falas preconceituosas e discriminatórias para si e para o outro	(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	
Construir uma percepção positiva das diferenças étnico-raciais, de gênero e geracional	(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	
Construir imagem positiva sobre suas características físicas e culturais	(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	







DIMENSÃO 6 - AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Explorar e ocupar os espaços internos e externos da Unidade</p> <p>Utilizar oferta variada de materiais</p> <p>Utilizar materiais, objetos e brinquedos acessíveis para expressar a diversidade humana e cultural, a autoria e o protagonismo</p> <p>Participar da organização dos ambientes</p>	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	
	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	
	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	12.5 
	(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	
	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	
	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.	12.8 
	(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	
	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	
	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	
(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.		

DIMENSÃO 6 - AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Utilizar recursos tecnológicos e midiáticos para se expressar	(E101TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	
	(E102TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	
Reconhecer e manifestar seus ritmos biológicos	(E103TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	
Escolher os utensílios, alimentos, lugares e parceiros para se alimentar	(E101TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	12.5 
	(E102TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	
Explorar nas áreas externas, como solários, parques, jardins, etc.	(E102ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	
Conhecer o seu ritmo e dos colegas	(E101ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	
	(E102ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	

DIMENSÃO 7 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR: EXPERIÊNCIAS DE SER CUIDADO, CUIDAR DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Cuidar de si próprio e assumir responsabilidade em relação a sua higiene e saúde (higiene bucal, lavar as mãos, troca de roupas...)</p> <p>Manifestar o desejo de atender suas necessidades básicas</p> <p>Deslocar-se com segurança nos ambientes internos e externos à UE</p>	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	3.4 
	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	3.4 
	(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	2.1 
	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	3.4 
	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)	11.4 
	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	15.5 
	(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	

DIMENSÃO 8 - REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL: UNIDADE EDUCACIONAL, FAMÍLIA/RESPONSÁVEIS, COMUNIDADE E CIDADE

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Participar do processo de acolhimento do outro</p> <p>Utilizar os espaços de cultura, esporte e lazer da UE, do seu entorno e da cidade</p>		

Ao término da leitura da tabela, podemos verificar que há diferentes ênfases entre os dois documentos. Os objetivos da BNCC (BRASIL, 2017), escritos principalmente no contexto dos campos de experiência — O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação —, estão contemplados, ainda que não integralmente, nos Objetivos de Aprendizagem que retiramos do exercício que propusemos. Todavia, os objetivos mais relacionados aos campos do corpo — Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações — parecem menos considerados.

Por que esse desequilíbrio? A Arte está no dia a dia, mas a matemática não é vista como algo cotidiano. Muitas vezes deseja-se que os corpos infantis fiquem parados. As relações químicas, as construções, as métricas, a eletricidade, as quantidades interessam às crianças e precisam ser apresentadas a elas. Quando pensamos que, do ponto de vista da história, a Educação Infantil teve por muitos anos como objetivo a construção de um corpo silenciado, e a tecnologia, as ciências naturais, a matemática eram compreendidas por muitos como temas que não interessam aos bebês e às crianças, isso não foi desenvolvido em sua complexidade nas UEs. Nossa sociedade desigual ainda permite acesso a esses conhecimentos apenas para alguns.

Para concebermos bebês e crianças com a perspectiva da inclusão de todos, em uma educação integral e integradora, é preciso superar caminhos que gerem exclusões. Um currículo que considere todas as proposições apresentadas ao longo deste documento, que dialogue com as proposições apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017) e com outros documentos municipais, nacionais e internacionais, possibilitando que as UEs adquiram um repertório variado, é um belo caminho para uma educação equitativa e para a humanização de todos.

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **democracia, gramática pedagógica, Projeto Político Pedagógico, Plano Municipal de Educação e Plano Municipal pela Primeira Infância, Rede de Proteção Social, Base Nacional Comum Curricular**.

Este capítulo expressa o compromisso do Currículo com a **democracia**. Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas. O compromisso com a democracia revela uma **gramática pedagógica** do currículo que corresponde a um pensar e fazer a educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pela organização e gestão pedagógica participativa dos tempos, espaços, materialidades, das interações, dos projetos, das brincadeiras e das experiências com múltiplas linguagens. O **Projeto Político Pedagógico** constitui-se em documento vivo, dinâmico e reflexivo, contextualizado, construído coletivamente e articulado à autoavaliação institucional, à documentação pedagógica, à formação permanente das(os) educadoras(es) e aos planos de ação. Para tanto, este capítulo traz os Marcos Políticos em defesa da educação e da infância no PPP, apresentando três políticas públicas significativas para a Educação Infantil na Cidade de São Paulo. **1) O Compromisso com Plano Municipal de Educação** da Cidade de São Paulo e com o **Plano Municipal pela Primeira Infância**: o PME (SÃO PAULO, 2015e), com o intuito de melhorar a qualidade da educação no município, na especificidade da Educação Infantil, estabelece como prioridade a ampliação da oferta de atendimento em creche. O Plano Municipal pela Primeira Infância estabelece as bases que nortearão as ações necessárias para proporcionar uma primeira infância plena, estimulante e saudável para as crianças no município, principalmente para as mais vulneráveis, por meio da definição de eixos estratégicos e metas. **2) O compromisso com a Rede de Proteção Social** que atende bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade por meio de equipes multiprofissionais que propõem modos de atendimento e cuidados nos territórios: os documentos municipais acima citados pretendem assegurar uma boa experiência de infância para as crianças. Os direitos das crianças não são postergáveis; eles precisam ser defendidos e realizados neste momento, pois não poderão ser restituídos posteriormente. **3) O Compromisso com a Base Nacional Comum Curricular**: foi iniciado com o estabelecimento do diálogo entre o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil contidos na BNCC (BRASIL, 2017). Descobrir pontos comuns foi um primeiro passo deste documento, feito em âmbito da representação de profissionais da RME. O segundo passo nessa relação, presente no final deste documento de Orientação Curricular, foi o exercício de estabelecer relações entre os Objetivos de Aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017) e Objetivos de Aprendizagem que foram elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

PARA APROFUNDAMENTO...

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas; 21).

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; Morchida Kishimoto, Tizuko; Appezzato Pinazza, Mônica (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de et al. Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 212-222, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://revistaseltronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30542>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, Minho, 2009.
- BAENINGER, Rosana. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XX, n. 39, p. 77-100, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a05>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotina na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento: Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Plantando em solo fértil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização do ensino em projetos de trabalho. **Revista Pátio**, v. 2, n. 7, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358/pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da infância**. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BAUMAN, Zygmund. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro, Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmund. **O medo dos refugiados**. Producer Annette Ekin, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/pfjHQnt7PLo>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas**. ÁGORA, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113/72>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-78. (Coleção educação contemporânea)
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004b.
- BRASIL. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEE, 2007.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC/SEB, 2010c.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010d.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

- Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010e.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2010f. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448--diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Marco legal para a primeira infância. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G; ULMANN, A. L. **Aprender no cotidiano.** Campinas: Autores Associados, 2012.
- CATITU - **Projeto tecendo saberes** - Pesquisa com crianças indígenas. CATITU, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.tecendosaberes.com/>
- CHOKLER, M. H. **La aventura dialógica de la infancia.** Buenos Aires: Cinco, 2017.
- O FAZER do bebê. **Produção CINDEDI** – Centro de investigação sobre o desenvolvimento e educação. Departamento de Psicologia FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto. 1995. Disponível em: <https://youtu.be/0clhyAbhDKQ>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BEBÊ interage com bebê?. **Produção CINDEDI** – Centro de investigação sobre o desenvolvimento e educação. Departamento de Psicologia FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: https://youtu.be/2V_OVZOB80g. Acesso em: 21 dez. 2018.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a.
- CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b.
- COSTA, Sinara Almeida e MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2011.
- DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. Democracy in education. In: DEWEY, John. **Education today.** New York: G. P. Putnam's Sons; Van Rees, 1940. p. 62-73.
- DEWEY, J. My pedagogic creed. In: DEWEY, John. **Education today.** New York: G. P. Putnam's Sons; Van Rees, 1940. p. 3-17.
- EDWARDS, C. et al. **As cem linguagens das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004.
- FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 395-404, out.-dez., 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27968/17267>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Diálogos sobre Educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. v. 1 e 2.
- FOCHL, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no bercário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FUNAI. **Educação escolar indígena.** Brasília: FUNAI, 2009. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- GAMBÔA, Rosário (org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação.** Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.
- FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. **Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil.** São Bernardo do Campo: Fundação Volkswagen; Associação Nova Escola, c2019. Disponível em: <https://fundacaovolkswagen.org.br/app/uploads/2018/12/Apostila-Projeto-Brincar-Materiais-Inclusivos.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn & cols. **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v.22, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 dez. 2018.
- GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018
- GRANDO, B.S. (org.). **Jogos e culturas indígenas:** possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/jogosCulturasIndigenas.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- GRUSS, Liliana; ROSEMBERG, Francis. **Bebês em movimento:** el desarrollo postural em imágenes. Buenos Aires: Continente, 2016.
- HELM, Harris Judy. **O poder dos projetos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORN, Maria da Graça Souza. A ética e o cuidado com a alimentação na escola infantil. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre: Grupo A, n. 47, 2016.
- INTOXICAÇÕES eletrônicas na primeira infância: Julieta Jerusalinski. **Café Filosófico CPFL.** Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CJCrRouBNAY>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- KATZ, Lilian G. **Engaging children's minds:** the project approach. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos: construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-conta. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 12, n. 48, p.9-14, out./dez., 1996. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/5/8.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Apresentação:** cultura como meta John Dewey. , v. 22, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200014 Acesso em: 21 dez.2018.

- KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito de criança**. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2004. Disponível em: <http://www.educacao-publica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>. Acesso em: 21 dez. 2018
- KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- LAVE, Jean. **Aprendizagem como na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MAGISTÉRIO: **Educação Infantil: 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Edição especial. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, n. 2, 2015.
- MAGISTÉRIO: 15 anos Centro de Educação Infantil. Edição especial. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, n. 3, 2017.
- MAJEM, Tere; ODÉNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. **Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância**. Pró-Posições, Campinas, v. 10, n. 1, 1999.
- MELLO, S. A. **A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas**. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010.
- MELLO, S. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, mar. 1999. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.
- MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política São Paulo**, v. 10, n. 20, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 21 dez. 2018.
- MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MESQUITA, C. Pedagogia da infância: aprendendo com Bruner. INFAD: **Revista de Psicologia**, n. 1, v. 3, p. 51-60, 2014. Disponível em: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1807/0214-9877_2014_1_3_51.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 dez. 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe - **De crianças a alunos - a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.
- MOYLES, J. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MTLville - **Contar histórias para os bebês e as famílias para favorecer a inclusão dos imigrantes no Canadá**, 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=Ed-NltUQCdM>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MYERS, R. **The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the third world**. London: Routledge, 1992.
- NASCIMENTO, Adir; URQUIZA, Antonio H Aguilera; VIEIRA, Carlos M. N. A cosmivisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: antes e o depois da escolarização. In: **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- OBJETIVOS de desenvolvimento sustentável para crianças. UNESCO Portuguese. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLuaYSS3ezmQAuqzmz2En-BIE-qb5bX2fUvM>. Acesso em 01 fev. 2019.
- OLIVEIRA, Z. de M. Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- OLIVEIRA, I.M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a12v36n1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, Thomsom, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Julia O. (org.). **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: UNIC, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Disponível em 21 dez. 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 21/12/ 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html. Acesso em: 21 dez. 2018.
- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau (et al). Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção InterAções. São Paulo, Blucher, 2012.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil - Pesquisa e Prática Pedagógica**. Campinas: Papyrus Editora, 2017.
- PINAZZA, Mônica A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. 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. p. 65-94.
- PINAZZA, Mônica A. **Formação de profissionais da Educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. Tese (Livre-docente) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PLOENNES, Camila. Incluir os bebês é preciso. Entrevista com Fúlvia Rosemberg. **EDUCAÇÃO**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/incluir-os-bebes-e-preciso/>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

- PROFESSOR Presente. Nova temporada. Programa 27. Professora Alessandra Pinto - São Paulo. **TV Escola**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WPfTzGUYDuQ>. Acesso em: 01 fev. 2019.
- RAPOPORT, Andrea. **A adaptação de bebês à creche**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- RIBEIRO, Bruna. Documentação pedagógica e o desafio de cruzar fronteiras. In: MAFRA, J.F.; BATISTA, J. C. de F.; HADDAD, A. M. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pedagogia da Infância: interlocações disciplinares na pesquisa Educação**. Da Investigação às Práticas [online], Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.
- ROSEMBERG, Fulvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdades, 2011(?) Disponível em: <http://www.diversidadeeducainfantil.org.br/PDF/CRINAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%20C%20BALvia%20Rosemberg.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-232.
- SANTOMÉ, Jurgó. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Milton. Mestre Milton. Entrevistadores: Marina Amaral, Sérgio Pinto de Almeida, Leo Gilson Ribeiro, Georges Bourdoukan, Roberto Freire, João Noro, Sérgio de Souza. **Caros Amigos**, São Paulo, n.17, p. 22-27, ago. 1998.
- SANTOS, Milton. **O retorno do território**. OSAL: Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 250-261, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo, SME / DOT, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2010.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2013.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/2015: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil** São Paulo: SME/DOT, 2015d.
- SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271, de 17/09/2015**. Plano Municipal de Educação. São Paulo, 2015e.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016a.
- SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.478, de 08 de julho de 2016**. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. São Paulo, 2016b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI: relatório final**. São Paulo: SME/COPEP, 2016c.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPEP, 2017.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **Manual de instruções técnicas de acessibilidade para apoio ao projeto arquitetônico**. São Paulo: SMPDMR 201?. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/manual%20acessibilidade.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018. Reorienta O Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilingue para Surdos - EMEBS e nos Centros Educacionais Unificados - Ceus da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2018.
- SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.514, de 14 de novembro de 2018**. Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030. São Paulo, 2018.
- SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME n.2 de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a Orientação Normativa n.1 de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 64, n.25, p.15, 7 fev.2019.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.
- SARMENTO, M. J. **Infância e cidade: restrições e possibilidades**. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, maio/ago. 2005.
- SARTI, Cynthia Andersen. **Contribuições da antropologia para o estudo da família**. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100007. Acesso em: 21 dez. 2018.
- SARTI, Cynthia Andersen. **A família como ordem simbólica**. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, jan. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250047276_A_familia_como_ordem_simbolica. Acesso em: 21 dez. 2018.
- SETUBAL, Maria Alice. **Educação e Sustentabilidade**. Princípios e Valores Para a Formação de Educadores. São Paulo: Peiropolis, 2014.
- SILVA, José Ricardo.; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; LIMA, Vanilda Gonçalves de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. n. 1. Rio de Janeiro:

- SBP, 2016. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/publicacoes/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.
- SCHILLING, Flávia e ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola?: caminhos possíveis para uma escola justa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, 2016.
- SILVA, S.A. **Bolivianos em São Paulo**: entre o sonho e a realidade. *Estud. av.*, São Paulo, v. 20, n. 57, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-40142006000200012 Acesso em: 21 dez. 2018.
- STACCIOLLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2011.
- STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TONUCCI, Francesco. **A criança como paradigma de uma cidade para todos**. Entrevista cedida a Raiana Ribeiro. Cidades Educadoras, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 20 dez. 2018
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017.
- VANDENBROECK, M. **Educare i nostri bambini ala diversità sociale, culturale, étnica, familiare. Bergamo**: Edizione Junior, 2004.
- VYGOTSKY, L.V. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf> Acesso em: 21 dez. 2018
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Icone-EDUSP, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.
- WERLE, K.; AHMAD, L.A.S. Agrupamentos multi-etários na educação infantil: uma proposta pedagógica do núcleo de educação infantil Ipê Amarelo. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10., 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 14573-14582. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5585_3914.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.
- WINNICOTT, Donald Woods. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.
- ZANATTA, J.; MARCON, V.I.; MARASCHIN, M. L. M. O processo de transição de Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12., 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 5622-5640.

SITES DE REFERÊNCIA

- Acnur – Agência da ONU para Refugiados <http://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- Canal Pedagógico SMESP – Playlist Educação Infantil: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLayj3awkL-oh077OQBW6oJyTTPYBHWrH>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- CEERT – Educação infantil e igualdade racial <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual - Projetos de Cinema: <http://www.cinead.org/>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- ONU Mulheres – Retrato das desigualdades de gênero e raça http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em: 21 dez. 2018.
- Pátio Digital: Disponível em <http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- Portal da Secretaria Municipal de Educação – Educação Infantil <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educacao-Infantil>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- PMSP – Dados abertos http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/group/educacao. Acesso em 21 dez. 2018.
- Programa Território do Brincar <http://territoriodobrincar.com.br/>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 01fev.2019.

AGRADECIMENTOS A TODAS AS UNIDADES EDUCACIONAIS QUE CONTRIBUÍRAM NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL

DRE BUTANTÃ: CEU CEI BUTANTÃ, CEI PROF. IVONE LEMOS DE ALMEIDA FRAGA, EMEI DES. DALMO VALLE NOGUEIRA, EMEI EMIR MACEDO NOGUEIRA, EMEI TIDE SETUBAL

DRE CAMPO LIMPO: CEI DRA. NATHALIA PEDROSO ROSEMBURG, CEI HORIZONTE AZUL, CEI JD. CATANDUVA, CEI JD. COPACABANA, CEI JD. MACEDONIA, CEI JD. SÃO LUIZ I, CEI MARIA IZABEL, CEI VEREADOR CID FRANCO, CEMEI CAPÃO REDONDO, CEMEI IRAPARÁ, CEU CEI GUARAPIRANGA, CEU EMEI CASA BLANCA, CEU EMEI GUARAPIRANGA, EMEI AGENOR DE OLIVEIRA - CARTOLA, EMEI ANDORINHA DOS BEIRAIS, EMEI ANISIO TEIXEIRA, EMEI DEP. SALOMÃO JORGE, EMEI GUIOMAR PICCINALI, EMEI NORIMAR TEIXEIRA, EMEI PADRE MAURO, EMEI PIRAJUSSARA, EMEI RUBENS NASCIMENTO DA SILVA - MEXICANO, EMEI VILA REMO.

DRE CAPELA DO SOCORRO: CEI/CEII KRUKUTU, CEI ALICE DE SOUZA LIMA, CEI AYRTON SENNA DA SILVA, CEI CAFRACI NÚCLEO I, CEI CEU CIDADE DUTRA, CEI EQUILIBRIO DE INTERLAGOS, CEI JARDIM LEBLON, CEI JARDIM SHANGRILÁ NÚCLEO II, CEI KAIRÓS, CEI LEILA ATLAS, CEI MANOEL DE BARROS, CEI MITIKO MATSHITA DO NEVOEIRO, CEI NOSSA SENHORA APARECIDA, CEI PARQUE GRAJAÚ, CEI TIA DORA, CEI VEREADOR JOSÉ MOLINA JR, CEI VEREADOR JOSÉ ADRIANO MARREY JR, CEI CEU NAVEGANTES, CEI JARDIM UNIVERSITÁRIO, CEI RECANTO DOS NAVEGANTES, CEI YANNI, CEI VILA NICARÁGUA, CEI JARDIM DOS SABIÁS, CEI VELEIROS, EMEI AURELIO BUARQUE DE HOLANDA, EMEI BARÃO DO RIO BRANCO, EMEI CARLOS DRUMOND DE ANDRADE, EMEI CLARA NUNES, EMEI GRAJAÚ, EMEI JARDIM CASA GRANDE, EMEI JARDIM LUCELIA, EMEI JARDIM SÃO BERNARDO, EMEI LUIS TRAVASSOS, EMEI PARQUE COCAIA II, EMEI PROFESSOR MILTON SANTOS, EMEI VILA NATAL.

DRE FREGUESIA/BRASILÂNDIA: CEI ALEGRIA DE CRIANÇA, CEI ANIVALDO PADILHA, CEI AQUARELA DO BRASIL, CEI ASAS DA VIDA, CEI BATUIRA, CEI BERNARDO GORA, CEI DONA NANINHA, CEI GUILHERME HENRIQUE PINTO COELHO, CEI IRMÃ LOUIS MARIE, CEI ITABERABA, CEI JARDIM CENTENÁRIO, CEI JARDIM DOS SONHOS, CEI JARDIM PERI, CEI JARDIM PRIMAVERA, CEI LAR ENCANTADO, CEI MARIA DULCE, CEI MARIA JOSÉ DE SOUZA, CEI MARQUES DOS FRANCOS, CEI MAURA DUARTE NUVENS, CEI NOVO SER, CEI PERIZINHO, CEI PRIMEIROS PASSOS, CEI QUERUBIM, CEI RAIZ DE DAVI, CEI RAMSSES, CEI RAMSSES II, CEI REYNALDO MARIA FREITAS E SILVA, CEI SANTA LUZIA, CEI SEMEAR PARA O FUTURO, CEI VALE VERDE, CEI VILA BRASILÂNDIA, CEI VILA NINA, CEI VILA NOVA CACHOEIRINHA, CEI VILA PENTEADO, CEI VOVÓ CARMELA, CEU EMEF JARDIM PAULISTANO, CEU EMEI JARDIM PAULISTANO, CRECHE MEU CANTINHO, CRECHE PRINCESINHA, EMEBS MARIO PEREIRA BICUDO, EMEI 7 DE SETEMBRO, EMEI ABELARDO GALDINO PINTO - PIOLIN, EMEI ANITA GARIBALDI, EMEI BERNARDINO PIMENTEL MENDES, EMEI BERTHA LUTZ, EMEI BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, EMEI CEL JOSÉ CANAVÓ FILHO, EMEI FELIPE MESTRE JOU, EMEI JULIO DE MESQUITA, EMEI LUCAS NOGUEIRA GARCEZ, EMEI MARTINS FONTES, EMEI NAIR CORRÊA BUARQUE, EMEI NELSON MANDELA, EMEI OLAVO BILAC, EMEI PROFESSOR ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, EMEI ROSA E CAROLINA AGAZZI.

DRE GUAIANASES: CEI ADHEMAR FERREIRA DA SILVA, CEI CIDADE TIRADENTES, CEI DOM LUCIANO MENDES DE ALMEIDA, CEI GERALDO MAGELA PERON, CEI INACIO MONTEIRO, CEI JARDIM SÃO PAULO, CEI JARDIM WILMA FLOR, CEI JESUS REI, CEI JOCELYNE GUIMARÃES FERNANDES, CEI INCONFIDENTES, CEI MARILIA DE DIRCEU, CEI MADRE PAULINA, CEI NENEM VITÓRIA, CEI PRES JUSCELINO KUBITSCHKE DE OLIVEIRA, CEI PROF.^a MARIA AUGUSTA DE PAULA, CEI RAFA GIRÉ, CEI VILA MARILENA, CEI ZACARIAS MAURO FACCI GONÇALVES, EMEI ADONIRAN BARBOSA, EMEI AMÁCIO MAZZAROPI, EMEI CARLOTA PEREIRA DE QUEIROZ, EMEI CEU INÁCIO MONTEIRO, EMEI CEU THERESINHA SQUINCA, EMEI ENG KLAUS REINACH, EMEI ODUVALDO VIANA FILHO, EMEI OLGA BENÁRIO PRESTES, EMEI PROF. ELISÍARIO RODRIGUES DE SOUSA, EMEI PROF.^a ELISA KAUFFMAN ABRAMOVICH, EMEI PROF.^a FULVIA ROSEMBERG, EMEI PROFESSOR GIANFEDERICO PORTA, EMEI VALDIR AZEVEDO.

DRE IPIRANGA: CEI 13 DE MAIO, CEI CAMPO BELO, CEI JARDIM CLIMAX I, CEI EDUARDO DE CAMPOS ROSMANINHO, CEI ESPAÇO BRINCAR, CEI ESPAÇO DA CRIANÇA IV, CEI INOCOOP IPIRANGA, CEI IÇAMI TIBA, CEI INSTITUTO SÃO JUDAS, CEI ITALO BRASIL PORTIERI, CEI JARDIM GUAIRACÁ, CEI LAR NOSSA SENHORA DA CONSOLAÇÃO, CEI LUZ DO SABER, CEI MONSENHOR JERONIMO RODRIGUES, CEI PADRE MARIANO, CEI PADRE PEDRO BALLINT, CEI PARQUE FONGARO, CEI PINOCCHIO III, CEI QUINTAL DA CRIANÇA, CEI SILVIA COVAS, CEI VEREADOR JOSÉ DE MOURA, CEI VICENTINA VELASCO, CEU CEI PARQUE BRISTOL, EMEBS HELEN KELLER, EMEI ANGELO MARTINO, EMEI ANTONIO FIGUEIREDO AMARAL, EMEI ANTÔNIO FRANCISCO LISBOA, EMEI ERNANI VILLA LOBOS, EMEI IGNÁCIO HENRIQUE ROMERO, EMEI PROF. THEREZINHA BATISTA PETTAN, EMEI QUINTA DAS PAINEIRAS, EMEI SANTO DIAS, EMEI VILA EMA.

DRE ITAQUERA: CEI CAMINHO CERTO, CEI CASA DO CRISTO II, CEI CASA DO CRISTO III, CEI CONJ. JOSÉ BONIFÁCIO, CEI DIRCE MIGLIACCIO, CEI FÉ E ALEGRIA, CEI GABRIEL NOGUEIRA DE QUADROS, CEI GOTA DE ESPERANÇA 2, CEI GOITI, CEI JOSÉ LOURENÇO DE LIMA, CEI MARIA LUIZA AMERICANO, CEI MISSIONÁRIA DOROTHY STANG, CEI PADRE ELIAS PEREIRA DE MELO, CEI THEREZINHA HELENA, CEI VER. CORYNTHO BALDOINO DA C. FILHO, CEU CEI PROF ADELAIDE TERESA LOPES CIMONARI, CEU EMEI ARICANDUVA, EMEI BEGÔNIA REAL, EMEI CECÍLIA SANTANA, EMEI DOM JOSÉ GASPAS, EMEI ERNANI SILVA BRUNO, EMEI MAL. FLORIANO PEIXOTO, EMEI MARIA MONTESSORI, EMEI MINISTRO PEDRO CHAVES, EMEI PIRATININGA, EMEI PADRE MANOEL DA NÓBREGA, EMEI PROF. APARECIDA MARIA DE MENDONÇA, EMEI PROF. JOÃO ORTALE, EMEI PROF. LEONARDO VAN ACKER, EMEI PROF. NEYL GOMES MARTIN, EMEI PROF. THEREZA THE DE CARVALHO, EMEI SENADOR CARLOS JEREISSATTI.

DRE JACANÃ/TREMÊMBÉ: CEI AMAS ÁGUA FRIA, CEI CIDADE NOVA DO PARQUE NOVO MUNDO, CEI FERNÃO DIAS, CEI JARDIM JAPÃO, CEI LAUZANE PAULISTA, CEI MADRE CRISTINA, CEI MARIA AUXILIADORA DA SILVA, CEI PARQUE EDU CHAVES, CEI PROFA. ANITA CASTALDI ZAMPIROLLO, CEI VER. JOAQUIM THOMÉ FILHO, CEI VILA CONSTANÇA, EMEBS MADRE LUCIE BRAY, EMEI CARLOS GOMES, EMEI DR. JOSÉ AUGUSTO CÉSAR, EMEI ENIO CORRÊA, EMEI FERNANDO

CAMARGO SOARES, EMEI JOSÉ BONIFÁCIO DE ANDRADA E SILVA, EMEI JOSÉ JOAQUIM DA SILVA, EMEI MARINA NOGUEIRA DE SOUZA MARTINS, EMEI PROF. ITALO BETTARELLO, EMEI PROF. PEDRO ÁLVARES CABRAL MORAES, EMEI PROFA. LAURA FUNFAS LE SUEUR, EMEI PROFA. OTÍLIA DE JESUS PIRES, EMEI PROFA. VERA ARNONI SCALQUETTI.

DRE PENHA: CEI ALASTAIR QUINTAS GONÇALVES, CEI CANTINHO DA VOVÓ HELENA, CEI DOUTORA ZILDA ARNS NEUMANN, CEI FRATERNIDADE IRMÃ AMÉLIA, CEI HADASSA, CEI JARDIM HERCÍLIA, CEI JOCELYNE LOUISE CHAMUZEAU, CEI LÁPIS NA MÃO, CEI MARIA DA GLÓRIA FREIRE LEMOS, CEI MEU LARZINHO, CEI PADRE MANOEL DA NÓBREGA, CEI PARI, CEI OLHOS BRILHANTES, CEI PENHA, CEI SANTA BÁRBARA, CEI TURMINHA DA VILA, CEI VILA DIVA, CEI MEU GIRASSOL, EMEBS PROFª NEUSA BASSETO, EMEI ALUÍSIO DE AZEVEDO, EMEI AUGUSTO FROEBEL, EMEI CORNÉLIO PIRES, EMEI DOUTOR MARIO ALVES DE CARVALHO, EMEI ENGENHEIRO GOULART, EMEI INTENDENTE GOMES CARDIM, EMEI JOÃO MENDONÇA FALCÃO, EMEI LAR SÍRIO, EMEI MARY BUARQUE, EMEI NENÉ DO AMANHÃ, EMEI PROF JOSÉ RUBENS PERES FERNANDES, EMEI PROF LUCIANO ROBERTO, EMEI QUINTINO BOCAIUVA, EMEI SARGENTO MAX WOLF, EMEI SILVIO ROMERO.

DRE PIRITUBA/JARAGUÁ: CEI ALGODÃO DOCE, CEI ANÍBAL DE FRANÇA, CEI BENEDITO BUENO, CEI CECÍLIA MEIRELES, CEI CORAÇÃO VALENTE, CEI DOMITILA, CEI EVA LUIZA ROSA, CEI FÉ E ALEGRIA, CEI FELIPE NERI, CEI GRÃOZINHO DE OURO, CEI JD. IPANEMA, CEI MADRE CAMILA, CEI PALAVRA CANTADA, CEI PÉ COM PÉ, CEI PIQUERI, CEI REGINA SIMÕES, CEI SANTA LUZIA, CEI SANTO EXPEDITO, CEI SOLEDAD BARRET VIEDMA, CEI VER. HOMERO D. DA SILVA, CEI VILA CLARICE, CEI VILA NOVA, CEI VILA PERUS, CEI CEI JAGUARÉ, CEI CEI PERA MARMELO, CEI CEI VILA ATLÂNTICA, EMEI AFONSO SARDINHA, EMEI DONA ALICE FEITOSA, EMEI EUNICE DOS SANTOS, EMEI JARDIM MONTE BELO, EMEI PAULO VI.

DRE SANTO AMARO: CEI AME, CEI BALNEÁRIO MAR PAULISTA, CEI BRILHO DO SOL IV, CEI CANTINHO DA FABIANA, CEI CRI-AÇÃO I, CEI CRUZ DE MALTA, CEI JARDIM LUSO, CEI MARIA DO CARMO PAZOS FERNANDES, PROF. CEI MARIA MARGARIDA RODRIGUES DE OLIVEIRA, PROF. CEI MASCOTE II, CEI O PEQUENO SEAREIRO, CEI ONADYR MARCONDES, CEI PARQUE DOROTEIA, CEI REI SALOMÃO, CEI SANTO AMARO, CEI VILA ERNESTINA, CEI CEI ALVARENGA, CEI CEI CAMINHO DO MAR, CEI CEI ALVARENGA, CEI CEI CAMINHO DO MAR, EMEI CIDADE ADEMAR III, EMEI CRUZ E SOUZA, EMEI GELOIRA DE CAMPOS, EMEI PROFª LOURDES HEREDIA MELLO, EMEI PROFª ROSA MARIA DÔGO DE RESENDE.

DRE SÃO MATEUS: CEI ASSMA CURIATI, CEI CELIA PERES SUNHIGA, CEI ELIZABETH SOUZA LOBO, CEI FILADÉLFIA, CEI DOMINGUINHOS, CEI JARDIM RODOLFO PIRANI, CEI JARDIM ROSELY, CEI JARDIM SANTO ANDRÉ, CEI PARQUE SÃO RAFAEL II, CEI PROFª SÔNIA MARIA SILVESTRINI DE OLIVEIRA, CEI TEOTÔNIO VILELA, CEI VEREADOR GOMES PEDROSA, CEI CEI ROSA DA CHINA, CEI CEI SÃO RAFAEL, EMEI ADEVALDO DE MORAES, EMEI ALFREDO VOLPI, EMEI APARECIDA CÂNDIDA DOS SANTOS DE JESUS - DONA CIDICA, EMEI ATAULFO ALVES, EMEI CONJUNTO HABITACIONAL SÃO FRANCISCO, EMEI DANTON CASTILHO CABRAL, EMEI DONA MARIA DE LOURDES COUTINHO TORRES, EMEI FRANCISCO ADAUTO, EMEI HENRIQUE RICHETTI, EMEI IGUATEMI, EMEI JESUINA NUNES BARBOSA, EMEI MANOEL FIEL FILHO, EMEI MARIO DE ANDRADE, EMEI PROF CÉLIA CAMARGO PENTEADO ELIAS, EMEI PROF. CARLOS HUMBERTO VOLPON, EMEI VICENTE DE CARVALHO, EMEI VITAL BRAZIL.

DRE SÃO MIGUEL: CEI ABC DA CRIANÇA, CEI ANJO CAMEL, CEI CANTINHO ENCANTADO, CEI CARROSSEL ENCANTADO, CEI CDHU ITAIM A, CEI CENTRO SOCIAL MARISTA IRMÃO JUSTINO, CEI CENTRO SOCIAL MARISTA ROBRU, CEI CLÁUDIO JANUÁRIO, CEI CONSTRUINDO SONHOS, CEI CRER II, CEI CRESCER E APRENDER, CEI CRIANÇA FELIZ IV, CEI CRIANÇA FELIZ, CEI CURUÇÁ VELHA, CEI ESPAÇO AMIGO, CEI ESPAÇO VIDA CRIATIVA II, CEI GOLFINHO DOURADO I, CEI HELENA PEREIRA DE MORAES, CEI INFÂNCIA COM AFETO, CEI INFÂNCIA DE AGEU, CEI JARDIM CAMARGO VELHO, CEI JARDIM MAIA, CEI JARDIM MILIUNAS, CEI JARDIM SÃO CARLOS, CEI JARDIM SÃO VICENTE, CEI JARDIM SILVA TELLES, CEI JARDIM VILA PEDROSO, CEI LUZ DA SABEDORIA, CEI MAESTRO ARTURO DE ANGELIS, CEI MARIA CELESTE, CEI MENINOS DE OURO, CEI MONTANHA DO SABER I, CEI NOVA HARMONIA II, CEI PARQUE CRUZEIRO, CEI PARQUE SANTA RITA, CEI PEQUENA VALENTINA, CEI PINGOS DO AMANHÃ, CEI PINGUINHO DE GENTE, CEI ROSA SABAG ADDAS, CEI SANTA ROSA DE LIMA, CEI TIA ANA, CEI TIO NINO, CEI VER HIGINO PELEGRINI, CEI VER. JOÃO CARLOS FAIRBANKS, CEI VEREDAS, CEI VILA CURUÇÁ II, CEI VILA PROGRESSO, CEI CEI PROF ANA LUCIA DE HOLANDA GAMBOA, CEI EMEI ANTON MAKARENKO, CEI EMEI APPARECIDO DOMINGUES, CEI TRÊS PONTES, CEI MARIA APARECIDA DOS SANTOS, EMEI AFRÂNIO PEIXOTO, EMEI ANTÔNIO LAPENNA, EMEI CAPITÃO ALBERTO MENDES JÚNIOR, EMEI CLEMÊNCIA FERREIRA DA SILVA, EMEI DOM PEDRO II, EMEI DOUTOR FAUSTO RIBEIRO DA SILVA FILHO, EMEI EPITÁCIO PESSOA, EMEI J. G. DE ARAÚJO JORGE, EMEI JD. PEDRO JOSE NUNES, EMEI MINISTRO ALIOMAR BALEEIRO, EMEI OVÍDIO DECROLY, EMEI PROFª LAURA DA CONCEIÇÃO PEREIRA QUINTAES, EMEI PROFª MARIA DA CONCEIÇÃO VIEIRA PEREIRA, EMEI PROFª YOLANDA BASSI, EMEI PROFESSOR DALMO AMARAL MACHADO.