



**Prefeitura de Mauá
Secretaria de Educação**

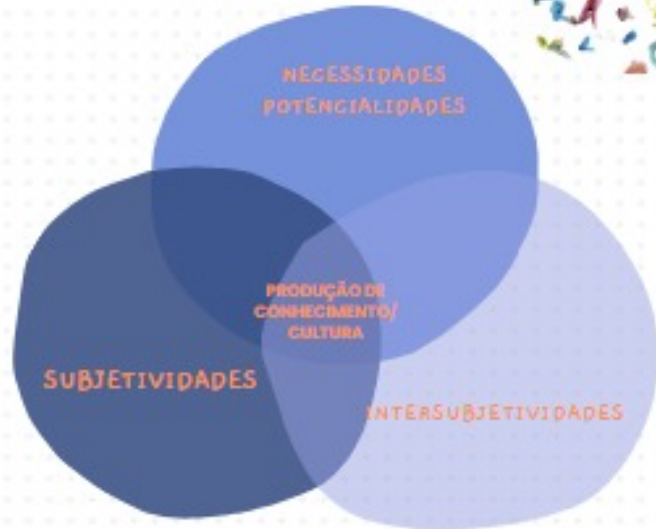
Currículo da Educação Infantil

Ana Clara Teixeira de Lima - 5 anos

CURRÍCULO

BEBÊS E CRIANÇAS

INTERAÇÕES E BRINCADEIRA





Prefeitura de Mauá
Secretaria de Educação

Marcelo Oliveira
Prefeito

Celma Dias
Vice-Prefeita

José Luiz Cassimiro
Secretário de Educação

Maurício Leme
Secretário Adjunto de Educação

Assessoria Técnico-Pedagógica

Assessoria de Gabinete

Coordenadoria de Educação Básica e Inclusiva

Divisão de Educação Especial

Equipe de Formação

Equipe de Supervisão de Ensino

Escolas Municipais e Conveniadas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide de concentração de renda	20
Figura 2 - Pirâmides da riqueza e desigualdade global	21
Figura 3 - Renda média domiciliar no município de Mauá	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos Estruturantes: Interações e Brincadeira	85
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDH 2021-2022.....	19
Tabela 2 - IDH municípios.....	24

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	10
INTRODUÇÃO	14
MAUÁ - ESPAÇO E A TERRITORIALIZAÇÃO	15
UM OLHAR SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS: A PRÁXIS COMO DESAFIO ÉTICO CONTEMPORÂNEO.....	18
PRINCÍPIOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	24
Gestão Democrática	25
Qualidade Social da Educação.....	25
Valorização dos Profissionais da Educação.....	26
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO FORTALECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
Democratização do acesso e condições de permanência	27
Integração Intersectorial	28
Inclusão e Diversidade	29
Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.....	30
EDUCAÇÃO INFANTIL: O PERCURSO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA REDE DE ENSINO DE MAUÁ	30
PREMISSAS DE UM ENSINO VOLTADO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	39
Sociedade em Transição	39
Educação Transformadora	40
Educação Antirracista.....	40
Conhecimento e Cultura	41
Educação Especial	42
Infâncias	45
PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO	46
DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS	48
A rotina na creche.....	49
Acolhimento dos bebês, crianças e famílias.....	49
Alimentação	50
O choro	50
A troca de fraldas e o banho.....	51
Sono e Descanso	51

Objeto de transição.....	52
Vacinação infantil.....	52
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRA E INTERAÇÕES	53
CRIANÇA, SUJEITO DE DIREITOS	55
A ESCOLA PELO OLHAR DA CRIANÇA — OUVINDO AS VOZES INFANTIS.....	56
O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA.....	59
A indissociabilidade do cuidar e educar	60
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	61
EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..	63
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PRINCÍPIOS	65
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE GARANTEM OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS NAS EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS.....	66
CONHECIMENTO DE SI E DO MUNDO.....	67
LINGUAGENS E FORMAS DE EXPRESSÃO, NARRATIVAS E GÊNEROS TEXTUAIS, ORAIS E ESCRITOS.....	69
A BRINCADEIRA E O CONHECIMENTO DO MUNDO MATEMÁTICO	71
BRINCADEIRAS PLANEJADAS E ORIENTADAS PARA O CUIDADO PESSOAL, AUTO-ORGANIZAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR	72
BRINCADEIRAS E VIVÊNCIAS ÉTICAS E ESTÉTICAS COM OUTRAS CRIANÇAS E GRUPOS CULTURAIS, PARA FAVORECER A IDENTIDADE, A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE.....	73
A interação e o conhecimento das diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura possibilitam o desenvolvimento integral das crianças.....	73
BRINCADEIRAS: O TEMPO, MUNDO FÍSICO E SOCIAL.....	75
BRINCADEIRAS: NATUREZA, BIODIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE	76
BRINCADEIRAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	78
O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
Relações, Tempos, Espaços e Materialidades.....	81
ORIENTAÇÕES CURRICULARES: CONHECIMENTOS QUE IMPORTAM E SABERES SIGNIFICATIVOS	83

O ATO EDUCACIONAL REFLEXIVO - PERGUNTAS FUNDANTES PARA BOAS ESCOLHAS CURRICULARES.....	88
Educação Infantil - 0 a 5 anos e 11 meses.....	88
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - AVALIAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA.....	94
REFERÊNCIAS.....	97

Agradecimentos

Às(Aos) Profissionais da Rede Municipal de Educação de Mauá

O Currículo de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Mauá é uma demonstração efetiva do comprometimento das(os) profissionais que atuam junto aos bebês e às crianças nas unidades escolares. Elaborado por meio de sua participação e sistematizado pelo “Grupo de Trabalho Currículo”, esse documento, de domínio público, será implementado pelas escolas municipais.

O objetivo é buscar no território as melhores condições para ampliação das experiências curriculares, promovendo o desenvolvimento integral dos nossos bebês e crianças.

É um passo importante para garantir uma educação de qualidade e enriquecedora para os pequenos cidadãos de Mauá e por isso contamos com vocês.

Um abraço e bom trabalho a todas e todos!

MARCELO OLIVEIRA

Prefeito do Município de Mauá

Aos bebês, às crianças, às famílias e às(aos) profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Mauá

O Currículo da Educação Infantil é um documento que expressa as concepções que embasam o trabalho na Rede Municipal de Ensino de Mauá, ilustrando e referendando as ideias sobre uma educação que contribua para o pleno desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

A cidade de Mauá constitui-se em um espaço com inúmeras possibilidades. Sua geografia, seu povo e suas peculiaridades territoriais devem se organizar para acolher os bebês e as crianças em encontros diários com as(os) profissionais da educação.

Este documento é fruto das diversas discussões e dos percursos históricos de uma rede de ensino que tem ampliado as reflexões sobre as infâncias, necessidades e potencialidades, documentação pedagógica, recursos humanos e materiais, de modo a atender às demandas do público-alvo.

O Currículo é um documento que está disponível para as(os) profissionais das unidades escolares, a fim de que possam implementá-lo a partir da observação e registro das vivências dos bebês e crianças, bem como da análise dos contextos educativos, tempo, espaços e materialidades. É, portanto, um documento reflexivo.

O presente documento apresenta orientações que têm como objetivo auxiliar as(os) profissionais da educação nas escolhas curriculares que devem ser realizadas diariamente nas creches e pré-escolas, de modo a apoiar o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, por meio de práticas lúdicas e emancipatórias.

Às(Aos) profissionais da educação, cabe a responsabilidade de contribuir e compartilhar as experiências e conhecimentos pedagógicos advindos, principalmente, no que confere com aquilo que lhes é mais específico em suas funções de educar e cuidar.

Desejamos um bom trabalho a todas e todos, certos de que a participação efetiva das crianças, das(os) profissionais da educação, dos pais ou responsáveis no cotidiano de creches e pré-escolas, a partir de ações pedagógicas numa perspectiva crítico-reflexiva de uma cidade educadora, serão fatores determinantes para a concretização do Currículo.

JOSÉ LUIZ CASSIMIRO
Secretário de Educação

Canção Óbvia¹

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura
espera vive um tempo de
espera vã. Por isto,

enquanto te espero trabalharei os campos e
conversarei com os homens.

Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos
caminhos; meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de que fazer.

Desconfiarei daqueles que virão
dizer-me, em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque êsses (sic) recusam a alegria de tua
chegada. Desconfiarei também daqueles que virão
dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste,
porque êsses (sic), ao anunciar-te ingênuamente (sic),
antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

¹ Paulo Freire, Pedagogia da Indignação (compilado do texto original) - Genève - março – 1971

As cem linguagens da criança²

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem, modos de escutar,
de maravilhar de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem
linguagens (e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias de amar
e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.*

² Poesia de Loris Malaguzzi: Invece il cento c'è publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas.

Introdução

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma colecção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.

Mia Couto³

O presente documento, denominado Currículo da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Mauá, orientará reflexões e práticas pedagógicas nas escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses - creche e pré-escola. Nele estão expressas as concepções que apontam para as experiências que supomos imprescindíveis para o desenvolvimento integral das(os) estudantes nessa faixa etária. A ideia aqui é apresentar, inicialmente, a cidade que recebe o título de Cidade Educadora, a qual nos desafia a pensar, planejar e incorporar, nas rotinas escolares e no território, ações que possibilitem às crianças vivenciarem uma infância saudável.

O compromisso da Secretaria de Educação com a qualidade dos trabalhos na Educação Infantil compreende um processo de ensino e aprendizagem que respeite os tempos e espaços das crianças, em que a brincadeira e as interações permeiam as discussões e as práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Este documento é produto de um esforço coletivo, visto que seu texto vem sendo tecido pelas(os) profissionais da educação de toda a rede municipal, desde as primeiras publicações, em 2021, por meio dos documentos orientadores para os planejamentos e replanejamentos. No ano de 2022, os(as) profissionais da educação iniciaram o processo de ressignificação curricular nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Assim, este é considerado um documento afetivo, pois apresenta memórias da nossa rede, com um percurso histórico que nos trouxe até aqui, ano de 2023.

A nossa rede tem mais de 40 anos, período em que os movimentos curriculares foram sendo organizados, ajustados e implementados. Este é, pois, o momento de sua ressignificação. Assim, entendemos que reconstruir os percursos e deixar nossas marcas são movimentos que apoiam as reflexões sobre como a educação se configura, influenciada pelos aspectos políticos, éticos, estéticos e culturais. Nessa

³ Quanto menos entendemos, mais julgamos. Portal Geledés, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quanto-menos-entendemos-mais-julgamos-mia-couto/>. Acesso em: 21 mar. 2024

perspectiva, ressignificar o currículo é atribuir um novo sentido, redefinindo e alinhando as concepções, é considerar o papel da escola na vida das pessoas, destacando sua função transformadora e emancipadora.

Esse movimento propõe olhar as necessidades e potencialidades das(os) estudantes e, a partir destas eleger os objetos de conhecimento e as práticas pedagógicas para uma educação de qualidade.

As demandas de ressignificação curricular devem ser consideradas no Programa de Formação Continuada com todas(os) as(os) profissionais da rede. As discussões com as(os) profissionais da educação, nos espaços formativos, são fundamentais para o planejamento de pautas e práticas reflexivas no processo ensino e aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Na elaboração do currículo, há que se considerar os princípios da Secretaria de Educação a saber:

- Gestão Democrática;
- Qualidade Social da Educação;
- Valorização dos Profissionais da Educação;
- Democratização do Acesso e Condições de Permanência;
- Integração Intersetorial;
- Inclusão e Diversidade;
- Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Mauá - espaço e a territorialização

A cidade de Mauá está localizada na Grande São Paulo, em região de Mata Atlântica, com uma extensão territorial de aproximadamente 62 km² e, conforme dados do Censo 2022/IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população é de 418.261 habitantes. O município abriga várias nascentes de rios e córregos, como sua principal bacia, a do rio Tamanduateí, e diversas áreas de proteção permanente além da área urbanizada.

O espaço e a territorialização desempenham uma função dialógica com a cidade. Nesse sentido, é importante considerar a relação escola/espaço-território no espaço geográfico para a significância das ações estabelecidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

A partir de um espaço concreto e real que se configura como parte integrante

de sua multidimensionalidade, o espaço geográfico e a instituição escolar (seu espaço físico) reproduzem a relação em seu espaço-território, o que a cidade estabelece em sua organização espacial, construindo territórios, regiões e lugares.

O sentido da palavra território traz a ideia de apropriação de uma parcela do espaço geográfico pelos seres humanos, individual e coletivamente.

No interior desse espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice-versa.

A escola e todas as suas imbricações se comportam dentro de um sistema de redes. Essas, são um veículo de um movimento dialético que, de uma parte, ao mundo opõe o território e o lugar e, de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo. A existência de redes é inseparável da questão do poder.

Outro aspecto importante é a questão do lugar, isto é, o local próximo. Essa não se limita a uma mera definição das distâncias; ela tem que ver com a contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações. Não são apenas as relações econômicas que devem ser apreendidas numa análise da situação de vizinhança, mas as totalidades de relações.

Desta forma, quando se define o Projeto Político Pedagógico (PPP), além da caracterização do espaço em que se encontra, faz-se um diagnóstico do público atendido e se estabelece o currículo a ser desenvolvido; em outras palavras, o implementamos a partir dos objetos que nos cercam.

Portanto, na perspectiva sistêmica de rede, o Projeto Político Pedagógico será construído e/ou revisitado em constante diálogo com o espaço. O espaço-território da escola deve estabelecer continuamente o diálogo com a cidade e com seu entorno.

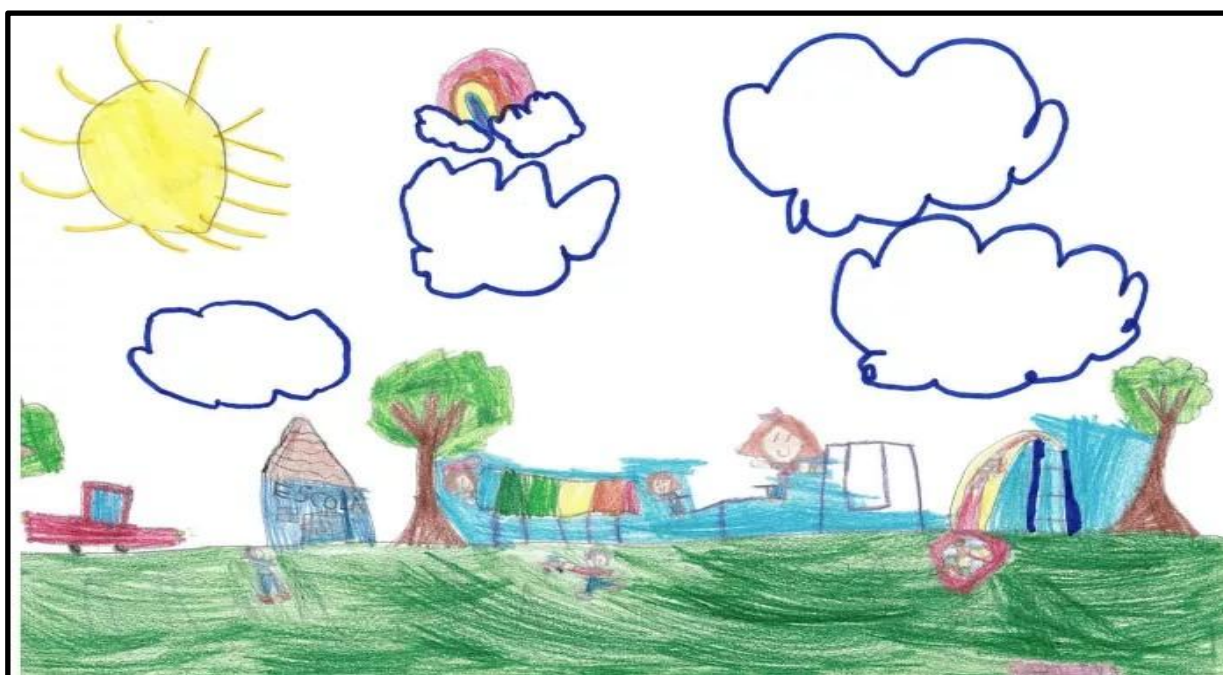
Desde 2016, Mauá assumiu o compromisso de tornar-se uma *Cidade Educadora* e passa a integrar o grupo que, atualmente, conta com a participação de 34 países, em diferentes continentes, totalizando 511 cidades, sendo 22 brasileiras.

Desse modo, tem desenvolvido políticas públicas em todas as áreas da administração municipal em prol da educação, propondo ações que incentivem a apropriação pela comunidade de todo o trabalho educativo.

A Cidade Educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia – outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países –, com o objectivo [sic] de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes (AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, 1990, p. 1).

Uma cidadania completa não existe sem o componente territorial, uma vez que dependemos do lugar onde nos encontramos. A “geografização” da cidadania, conforme Milton Santos (2014), considera não só os direitos territoriais, mas também, os direitos culturais, inclusive os direitos ao entorno. Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços necessários sem os quais a existência não é digna. Esses bens e serviços constituem um encargo da sociedade, por meio de instâncias do governo e são devidos a todos e todas. Sem isso, não existe cidadão e cidadã.

A cidade que se pretende educadora integra o currículo. E esse, se faz com a cidade em movimento. Todos os dias. Sempre. Seus espaços educam e possibilitam experiências diversificadas à população.



Carolina Nogueira Fernandes - 5 anos

Um olhar sobre as desigualdades sociais: a práxis como desafio ético contemporâneo

O currículo necessita dialogar com a realidade à qual se aplica. Logo, é necessário considerar a multiplicidade de aspectos que caracterizam a sociedade. Como sabemos, fatores que indicam vulnerabilidade social têm forte implicação nas aprendizagens. Desse modo, devem ser considerados na elaboração de políticas públicas para a educação, entre elas o currículo.

A seguir, analisamos alguns dados que podem subsidiar as discussões e a elaboração de um documento orientador para o sistema municipal de ensino.

A tabela 1, apresenta o ranking de IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, publicado no relatório do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Nesse ranking, o Brasil ocupa a 87^a posição, entre os 191 países avaliados, abaixo de outras nações da América Latina como Chile (42^a), Argentina (47^a), Uruguai (58^a), Cuba (83^a), Peru (84^a) e México (86^a).

Lembramos que, no ano de 2020, o Brasil foi classificado na 84^a posição. O relatório aponta que houve uma queda generalizada nos níveis de IDH em 2021 e 2022. Esses dados refletem diversas crises, em especial a pandemia da COVID 19. Ainda podemos observar que o IDH do Brasil sofre uma queda vertiginosa, quando o valor é ajustado à desigualdade, ou seja, quando são consideradas as distorções em saúde, educação e renda. O IDH brasileiro despenca de 0,754 para 0,576, uma perda de 23,6%, o que faz o Brasil cair 20 posições quando comparado ao restante do mundo. Se a desigualdade de um país é grande, as perdas serão refletidas no IDH.

Tabela 1 - IDH 2021-2022

		Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	IDH Ajustado à Desigualdade (IDHAD)		
		Valor	Valor	Perda Global (%)	Diferença da Classificação de IDH
Classificação de IDH		2021	2021	2021	2021
Desenvolvimento Humano Muito Elevado					
1	Suíça	0,962	0,894	7,1	-3
2	Noruega	0,961	0,908	5,5	0
3	Islândia	0,959	0,915	4,6	2
4	Hong Kong, China (RAE)	0,952	0,828	13,0	-19
5	Austrália	0,951	0,876	7,9	-6
6	Dinamarca	0,948	0,898	5,3	3
7	Suécia	0,947	0,885	6,5	0
8	Irlanda	0,945	0,886	6,2	2
9	Alemanha	0,942	0,883	6,3	1
10	Países Baixos	0,941	0,878	6,7	1
19	Coréia (República da)	0,925	0,838	9,4	-3
21	Estados Unidos	0,921	0,819	11,1	-5
42	Chile	0,855	0,722	15,6	-8
47	Argentina	0,842	0,720	14,5	-6
52	Federação russa	0,822	0,751	8,6	1
58	Uruguai	0,809	0,710	12,2	-3
Desenvolvimento Humano Muito Elevado					
79	China	0,768	0,651	15,2	-3
83	Cuba	0,764	-	-	-
84	Peru	0,762	0,635	16,7	-3
86	México	0,758	0,621	18,1	-3
87	Brasil	0,754	0,576	23,6	-20
88	Colômbia	0,752	0,589	21,7	-14

Fonte: Relatório PNUD 2021-2022

Como se vê, embora tenhamos uma boa média de IDH, as desigualdades presentes na sociedade brasileira causam distorções que geram índices preocupantes de vulnerabilidade social.

Isso posto, há que se considerar esse cenário na elaboração de qualquer programa curricular, de modo que, minimamente, não se reproduzam situações que reforcem as desigualdades existentes.

Tratando das desigualdades, na imagem da figura 1 (Pirâmide Concentração de Renda) podemos observar o gráfico de Distribuição de Renda e da Riqueza no

Brasil, em 2019, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. É evidente a concentração de renda no topo da pirâmide, onde menos de 1% da população, mais exatamente 58 pessoas, acumula fortunas que chegam a 660 bilhões de reais.

Figura 1 - Pirâmide de concentração de renda



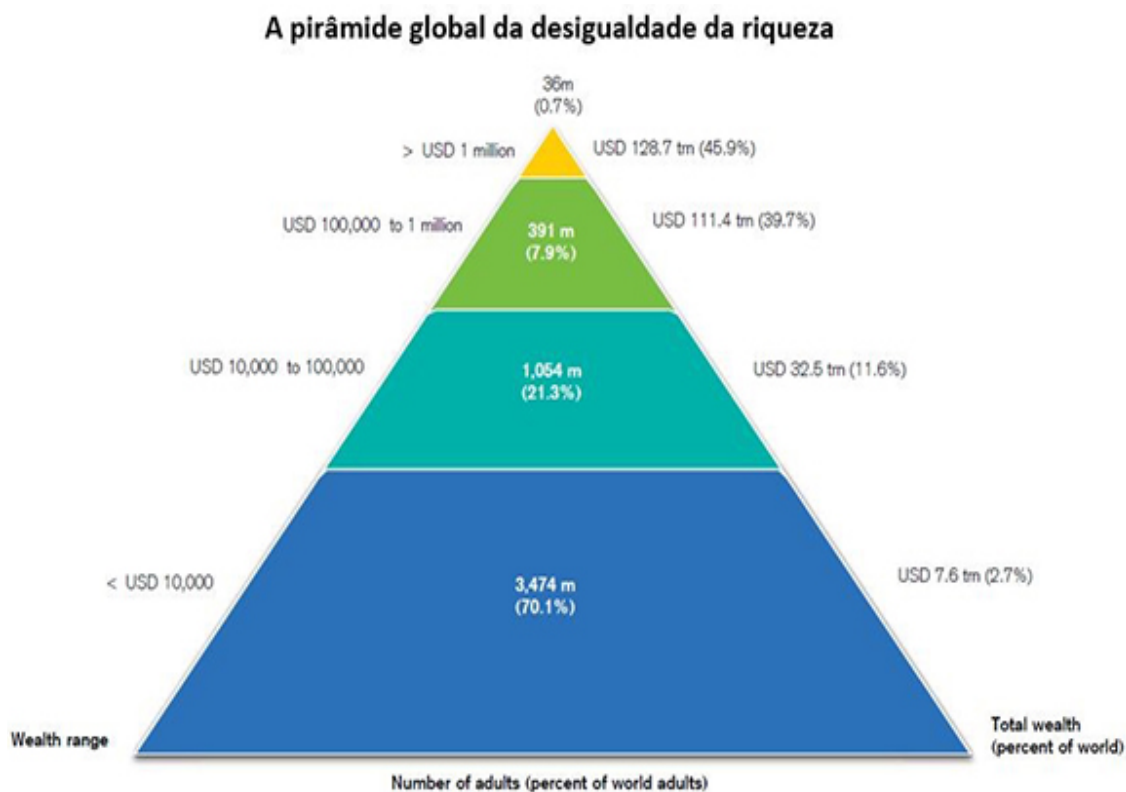
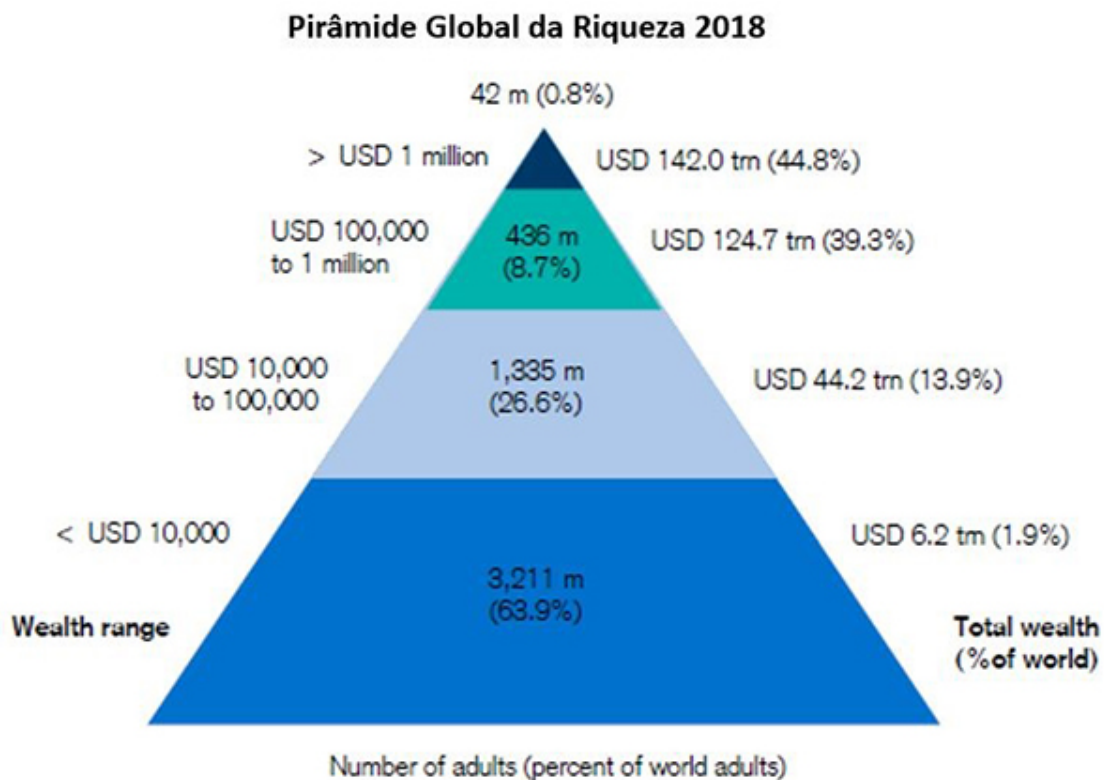
Fonte: PNAD-IBGE/jornalggn.com.br

Se fizermos um recorte das pessoas que ganham até R\$7.425,00 por mês, teremos 90% da população. Nesse recorte incluem-se os segmentos F, G, H e I. No entanto, só no segmento H, o maior entre os que constituem a “base da pirâmide”, estão mais de 50% da população, com salários que chegam a pouco mais de R\$1.122,00 por mês.

A extrema concentração de renda, por parte de um pequeno percentual da população, evidencia a desigualdade apresentada pelo IDH no relatório do PNUD.

A imagem da figura 2 (Pirâmides Riqueza e Desigualdade Global) apresenta um gráfico com a situação de concentração de renda no mundo. Na base da pirâmide estão as pessoas que ganham até US\$10.000,00, valor bem acima do limite de R\$7.425,00, que constitui uma base estendida da população brasileira e que, como vimos, agrupa os segmentos F, G, H e I (figura 1).

Figura 2 - Pirâmides da riqueza e desigualdade global



Fonte: James Davies, Rodrigo Lluberas and Anthony Shorrocks, Credit Suisse Global Wealth Dat

Em 2018, a riqueza média dos brasileiros foi estimada em US\$16.664,00, bem menor do que o valor médio global de US\$63.100,00.

Um governo que se preocupa em equalizar a distribuição de renda, propiciando à população em estado de vulnerabilidade social condições dignas que lhe garantam acesso à moradia, alimentação, saúde, educação, cultura, entre outros, deve se apoiar em políticas públicas de transferência de renda, de melhoria dos serviços públicos, em especial de saúde, desenvolvimento social e educação.

Na educação, há que se garantir, às populações excluídas, condições de acesso e permanência na escola. Isso se faz com um bom programa de alimentação escolar, com a disponibilização de materiais escolares e com o aprimoramento qualitativo do trabalho pedagógico. Assim, o currículo deve considerar as necessidades e potencialidades das crianças, que constituem o corpo discente do sistema de ensino.

Mensurar a privação nos permite comparar a situação dos indicadores de pobreza e questionar quem produz e determina essa práxis perversa. Tal medida baseia-se em três aspectos: curta duração de vida (calculada como possibilidade de viver menos de 40 anos); falta de educação elementar (calculada pela taxa de analfabetismo de adultos); falta de acesso a recursos públicos e privados.

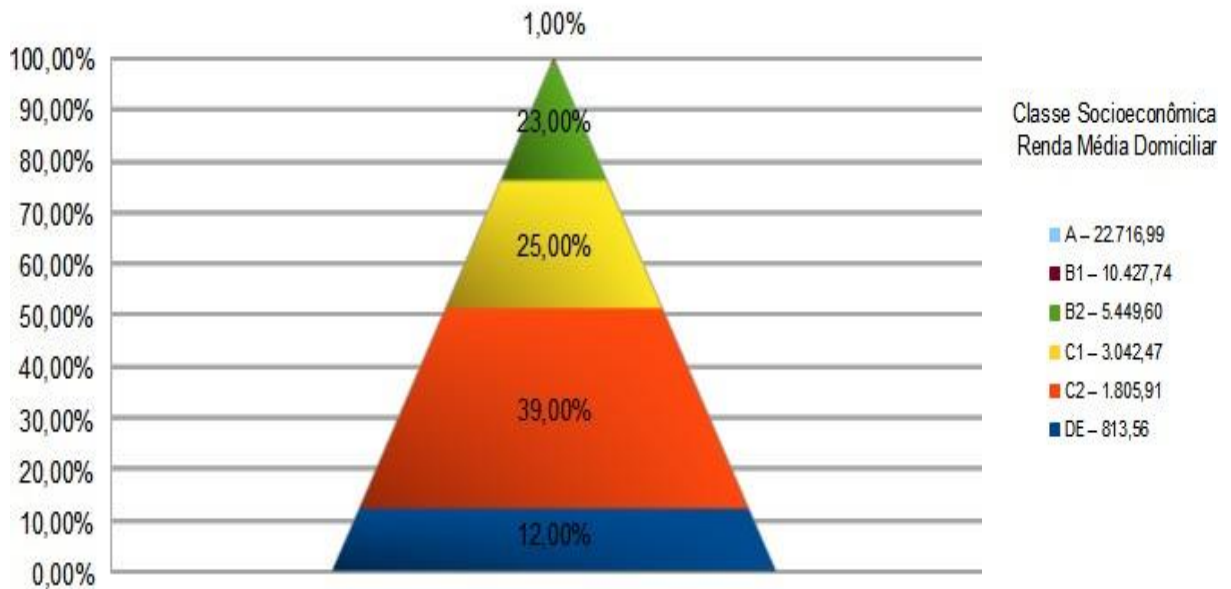
Dessa forma, comparando como se dá a concentração de renda e a pirâmide da riqueza mundial, conseguimos entender como essa distribuição ocorre no Brasil e espelha a lógica social, econômica, cultural, ambiental, psicológica, ideológica, que se internaliza pelo inconsciente coletivo e individual do que somos, fomos e buscamos ser.

Assim, retornamos ao educador Paulo Freire (2005) e à sua tese de que todo ato educacional é, ou deveria ser, um ato político, e que não deve, simplesmente, transmitir os fundamentos da leitura e da escrita, mas aos modos de se apropriar dessa leitura e dessa escrita de forma crítica, ou seja, uma maneira que possibilite uma leitura sistêmica da condição social que, por sua vez, propõe atos de mudança.

Analisando a situação econômica do município de Mauá (imagem da figura 3), com base em dados do Instituto de Pesquisa da Universidade de São Caetano do Sul (INPES/USCS), temos um perfil socioeconômico caracterizado por uma presença inexpressiva das classes A e B1 que representam cerca de 1% das famílias; 76% da população tem renda média de até R\$ 3.042,47, incluídos nesse percentual os estratos:

- C1, 25% da população, com renda média domiciliar de R\$ 3.042,47;
- C2, 39% da população, com renda média domiciliar de R\$ 1.805,91; e
- DE, 12% da população, com renda média domiciliar de R\$813,56.

Figura 3 - Renda média domiciliar no município de Mauá



Fonte: INPES/USCS, 2016-2019

A tabela 2 apresenta um recorte com dados de IDH de municípios do ABC Paulista, da Grande São Paulo e de outras localidades do Brasil.

Tabela 2 - IDH municípios

Territorialidade	Posição IDHM	IDHM	Posição IDHM Renda	IDHM Renda	Posição IDHM Educação	IDHM educação	Posição IDHM longevidade	IDHM longevidade
São Caetano do Sul (SP)	1	0,862	1	0,891	2	0,811	19	0,887
Curitiba (PR)	10	0,823	11	0,85	17	0,768	551	0,855
Santo André (SP)	14	0,815	33	0,819	16	0,769	390	0,861
Belo Horizonte (MG)	20	0,81	17	0,841	97	0,737	527	0,856
Campinas (SP)	28	0,805	27	0,829	119	0,731	425	0,86
São Paulo (SP)	28	0,805	15	0,843	149	0,725	551	0,855
São Bernardo do Campo (SP)	28	0,805	41	0,807	42	0,752	390	0,861
Ribeirão Pires (SP)	100	0,784	435	0,749	30	0,76	846	0,847
Osasco (SP)	168	0,776	155	0,776	179	0,718	1183	0,84
Mogi Guaçu (SP)	185	0,774	596	0,74	100	0,736	643	0,852
Poá (SP)	220	0,771	1293	0,71	39	0,754	527	0,856
Taboão da Serra (SP)	238	0,769	565	0,742	239	0,71	343	0,863
São Vicente (SP)	249	0,768	639	0,738	193	0,716	501	0,857
Mauá (SP)	274	0,766	1008	0,721	107	0,733	643	0,852
Suzano (SP)	289	0,765	1346	0,708	155	0,723	147	0,873
Guarulhos (SP)	320	0,763	494	0,746	185	0,717	1603	0,831
Diadema (SP)	420	0,757	1111	0,717	193	0,716	986	0,844
Rio Grande da Serra (SP)	562	0,749	2035	0,684	69	0,745	1987	0,823
Cariacica (ES)	1362	0,718	1605	0,699	1433	0,628	986	0,844

Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>

Após a avaliação das desigualdades econômicas e sociais, nos propomos à construção de um currículo que seja instrumento de transformação social. Com base nesse princípio, é fundamental trabalhar conceitos consonantes com uma sociedade mais justa, mais solidária e humanizadora.

Princípios da Secretaria de Educação

A Secretaria de Educação apresenta a seguir os princípios que orientam as ações da Rede de Ensino, de modo a atender à população de Mauá com ensino de qualidade.

Gestão Democrática

A escola é um espaço democrático por excelência e cabe a quem a coordena repensar os modos de gerenciamento, descentralizando e criando mecanismos de participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade escolar.

O processo de vivência e de ampliação de valores democráticos perpassa considerar os problemas da vida coletiva, de forma inteligente e reflexiva (APPLE; BEANE, 2001).

A garantia de um espaço de manifestação de pensamentos, a análise de problemas cotidianos e a busca de respostas coletivas são aprendizados fundamentais desde a educação infantil, percorre todo o ensino fundamental, bem como a educação de jovens e adultos.

Em uma escola que se pretende democrática, é primordial reconhecer e pautar os problemas reais do cotidiano das(os) educandas(os), para que sejam pensadas ações coletivas que melhorem a vida da comunidade.

A dialogicidade, sendo a essência da educação como prática da liberdade, prioriza a participação, a emancipação dos sujeitos e conduz à cidadania. O experienciar democrático somente pode ser possibilitado pela educação, pois de acordo com Freire (1967, p. 96): “Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem”.

São instrumentos importantes no processo democrático: Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Plenárias Mirins e Aulas Públicas.

O Portal da Educação (Portal SEDUC) e o Sistema Integrado de Educação Municipal (SIEM) são ferramentas que possibilitam a circulação e organização das informações do Sistema Educacional de Mauá.

Qualidade Social da Educação

A qualidade social da educação visa garantir para todas e todos os(as) estudantes o direito de aprender e de se desenvolver integralmente, com oportunidades equânimes e valorização da diversidade humana.

Ela considera as dimensões socioeconômicas e culturais da comunidade como elementos importantes na formação dos sujeitos, no sentido de compreender as políticas públicas e as possibilidades de busca do bem comum, transformando o

espaço da cidade “em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

Sendo a escola espaço de convivência, o foco das ações pedagógicas deve ser o de garantir a participação efetiva das crianças, adolescentes, jovens, adultos e comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a rede municipal tem fortalecido suas práticas de educação embasadas numa visão de qualidade social, construída e avaliada de acordo com as necessidades locais fundamentadas no princípio da dialogicidade em uma gestão democrática.

Valorização dos Profissionais da Educação

A valorização dos profissionais da educação é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade.

Quando falamos da importância dessa valorização, diversos fatores devem ser considerados: remuneração adequada; desenvolvimento do plano de carreira; garantia de condições adequadas de trabalho; reconhecimento social da profissão, entre outros.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação promove espaços para a formação continuada, a reflexão da práxis e o desenvolvimento do currículo.

É fundamental que estes investimentos tenham continuidade e que a organicidade das políticas de formação assegure a valorização dos profissionais da educação.

A formação continuada no fortalecimento dos Profissionais da Educação Infantil

A formação continuada é requisito determinante nos processos de constituição dos sistemas educacionais, uma vez que o papel do profissional da Educação está pautado por grandes responsabilidades que lhes são conferidas no cotidiano das escolas.

A formação permanente, muito mais do que mero cumprimento de uma obrigação legal, significa participar da ação dialética, na atuação de ir e vir, na reflexão sobre as práticas e na construção de saberes necessários para o fazer pedagógico.

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Na relação entre educação e realidade social, é preciso que a(o) profissional docente tenha compreensão de seu papel nesse contexto. Além de estudar e pesquisar as teorias, é preciso conectá-las com a vida de todos os bebês e crianças. Faz-se necessário, portanto,

Reconhecer a criança como alguém que tem suas especificidades e, muito mais do que isso, reconhecer seus saberes [...] é um passo muito importante na história da humanidade, que muda - ou, pelo menos, deveria mudar - completamente o cenário da educação, reorganizando todo o modo de se pensar o processo educativo para e com as crianças desde a formação das/os professoras/es até o chão da escola, na forma de se pensar o planejamento, o registro, a documentação, a avaliação, os estudos realizados com o grupo de professoras/es, a vida cotidiana no espaço (GOELZER; HENZ, 2020, p. 198).

No que tange à formação docente, o pedagogo e pesquisador Francisco Imbernón (2011) defende que:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Assim, cabe à(o) professora(or) da Educação Infantil refletir criticamente sobre suas ações e desenvolver um olhar cuidadoso acerca dos processos educativos, conferindo-lhes sentido e significado à sua práxis.

Ressaltamos, ainda, a importância do trabalho e o esforço de todas(os) as(os) profissionais da educação pois,

Quando o educador sabe-se incompleto ou inacabado, está sempre em busca de novos conhecimentos. Ao assumir-se como educador(a) em uma prática dialógica, está aberto às indagações das crianças sobre a vida, indagações cujas respostas não estão prontas. É no debate diário que muitas respostas vão se construindo (MARQUES; SILVA, 2020, p. 154).

Estas(es) profissionais são observadoras(es), pesquisadoras(es), gestoras(es) de suas práticas, investigadoras(es), são contadoras(es) de histórias, poetisas e poetisas, incentivadoras(es), são amigas e amigos das crianças. Fazem a mediação entre os saberes dos pequenos e a ciência, sem descaracterizar a linguagem das infâncias. Muitas vezes, precisam dar colo, pegar na mão e acalmar o choro... Sabem de sua autoridade, mas dosam com amorosidade! A(O) profissional da Educação deixa marcas e é lembrada(o) com carinho pelas famílias e pelas crianças.

Democratização do acesso e condições de permanência

Esse princípio aponta desafios à administração pública, sendo um deles a ampliação de oferta de vagas em creches, considerando a qualidade do atendimento e o bem-estar das crianças e dos profissionais da Educação.

É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que as escolas vão apontar as metas e as ações para que a permanência das(os) estudantes se efetive, possibilitando o acesso aos bens culturais, às manifestações artísticas, às possibilidades de atuação e produção de cultura e desenvolvimento da autonomia.

Integração Intersetorial

A integração intersetorial refere-se a mecanismos que possibilitam ações de diferentes setores da política pública com objetivos comuns de melhor atendimento aos munícipes.

Uma ação importante a considerar nesse princípio é o planejamento das ações de todas as políticas e projetos conjuntos da Secretaria de Educação e outras secretarias da administração.

Para isso, o governo deve assegurar a oferta de políticas públicas que prevejam a ampliação e o fortalecimento delas. Essas, devem estar voltadas à cultura por meio da educação e das condições de acesso, qualidade e gestão, trabalhando conjuntamente com as outras secretarias do governo, visando integração e articulação das ações.

É importante que a educação dialogue com os vários conselhos e órgãos da administração pública, são eles: Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Assistência Social, Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho da Saúde, Conselho do Meio Ambiente, Conselho da Mulher, Conselho do Idoso, entre outros.

Além disso, a integração das políticas entre as secretarias transparece na Cidade Educadora, Projeto Cultura de Paz, Merenda Escolar, Segurança Escolar, Saúde na Escola, Projeto Escola Aberta e Políticas Afirmativas.

Também é importante ressaltar que a Secretaria de Educação participa, por representatividade ou coordenação geral, de várias ações entre as secretarias e ações intermunicipais. São elas: o Consórcio Intermunicipal Grande ABC, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Fórum de Educação, entre outros.

O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), iniciado em 2022, é um

instrumento político e técnico, construído num processo democrático e participativo, com o envolvimento das diferentes secretarias e órgãos públicos da administração municipal, poder legislativo, poder judiciário e sociedade civil, e deve contemplar a escuta e a participação das crianças — sujeitos de direitos a quem se destina o PMPI.

O plano é constituído de um diagnóstico da situação de vida, desenvolvimento e aprendizagem das crianças no município, uma lista de ações das diferentes secretarias para garantir que os direitos delas sejam integralmente atendidos e metas que permitam avaliar as políticas planejadas e em curso.

Inclusão e Diversidade

A inclusão está baseada no princípio de que todas as pessoas têm direitos que são fundamentais e devem ser garantidos, independente de suas diferenças sociais, características ou origens. A diversidade irá dialogar com a inclusão, no sentido de viabilizar que essa convivência seja respeitada. Assim, o princípio básico da inclusão é que todos e todas são diferentes e essa ação se constrói no fato de que essa diversidade nos enriquece.

Com base nesses pressupostos, é comum o pensamento de que as pessoas devem ser tratadas com igualdade, mas o conceito chave da inclusão é a equidade. Isso significa dar às pessoas acesso equitativo para que elas tenham as mesmas oportunidades. Assim, entendemos que as pessoas têm direitos iguais, mas devem ser tratadas respeitando as suas diferenças.

Quando falamos de “educação inclusiva”, ainda há alguns equívocos no entendimento do termo, parte-se do princípio de que ela se refere apenas às pessoas com deficiência. Elas fazem parte do grupo de pessoas que estão incluídas em todos os espaços (escola, sociedade, mercado de trabalho etc.).

A educação inclusiva deve ser efetivada considerando os pressupostos e as inferências dessa ação. Porque o ser humano, tanto em suas características físicas, como intelectuais, deve ser visto como um todo e compreendido em suas necessidades intrínsecas e extrínsecas.

A Secretaria de Educação de Mauá, entende a educação inclusiva como uma ação voltada à transformação da vida das pessoas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da emancipação crítica, de homens e mulheres, de diferentes idades, etnias, religiões, orientações sexuais, condições físicas, psíquicas, sensoriais e intelectuais com respeito à identidade individual, cultural e social de cada um. O

processo educacional da cidade de Mauá, há alguns anos, vem sendo ancorado no princípio de inclusão de todos e todas.

Nesse sentido, é importante que se desenvolva um currículo na perspectiva da valorização da cultura de todos os grupos étnicos que constituíram originalmente a população brasileira — indígenas, europeus e africanos — e todos aqueles que estão representados em nossas escolas, implementando recursos pedagógicos adequados e qualificando os profissionais da escola.

Efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a infância como o período do nascimento até os 11 anos e 11 meses e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade.

A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA) define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Mauá considera as particularidades dessas fases do desenvolvimento e os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na cidade de Mauá estão inseridos.

Partimos da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos. Portanto, a escola precisa acolhê-los na sua integralidade, promovendo sua participação e permitindo que possam fazer suas escolhas — escolhas capazes de influenciar suas trajetórias individuais e coletivas.

Educação Infantil: o percurso histórico das práticas curriculares na Rede de Ensino de Mauá

A história da Educação Infantil em Mauá foi construída e redefinida a partir da história da sua gente, das necessidades e oportunidades surgidas ao longo do tempo e dos desafios postos por uma cidade que acolhe pessoas de todos os cantos do país

e do mundo. Desse modo, a trajetória dessa etapa da educação básica reflete as necessidades socioeconômicas da população. Segundo Dotta (2004), desde o ano de 1955, havia professoras, sem vínculo empregatício com o município, que atendiam à “reeducação de adultos”, ao ensino primário e ao “pré-primário”. Em 1979, foram contratadas as primeiras dez professoras do município, com regime de trabalho celetista. As salas de aula estavam todas dentro dos espaços das escolas estaduais. Algumas foram construídas pela prefeitura e outras eram salas ociosas que foram destinadas ao atendimento das crianças em idade pré-escolar. A partir de 1980, as crianças passam a ser atendidas, também, em espaços cedidos por igrejas e Associações Amigos de Bairro.

Nesse período, o trabalho com crianças de 6 anos de idade era denominado de “educação compensatória”, no qual a preocupação era centrada na coordenação motora e atividades focadas no desenvolvimento cognitivo, buscando preparar as crianças de 6 anos para o ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental. Portanto, a designação recorrente desse trabalho era a de pré-escola.

A primeira escola municipal voltada para a pré-escola, foi a escola do Bairro Feital, posteriormente denominada, Escola Municipal “Clotilde Álvares Dorattioto”, criada em 1979. No ano seguinte, em 1980, foi criada a EMEI “Ruy Côdo”, atual Escola Municipal “Oswald de Andrade”, e, em 1981, foram inauguradas as escolas “José Rezende da Silva”, “Monteiro Lobato”, “Guapituba” (atual “Samir Auada”) e “Jardim Esperança” (atual E.M. “Darci Fincatti”), além das creches “Rá-Tim-Bum”, (atual “Márcia Regina Abraham”), “Catatau” (E.M. “Rosa Maria Frare”), que, à época, eram de competência da Assistência Social e atendiam bebês e crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos.

Os documentos dessa época revelam uma visão de currículo prescritivo, focado numa concepção tradicional do processo ensino e aprendizagem. Nesse modelo, a criança é concebida como ser passivo, dependente dos adultos e pronta a absorver o que lhe fosse transmitido. Assim, o olhar dos profissionais da educação era voltado ao atendimento de suas necessidades cognitivas e biológicas.

Discorrendo sobre a educação tradicional, Aranha nos sugere a seguinte reflexão:

A educação tradicional é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos. O mestre detém o saber e autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta ainda como um modelo a ser seguido (ARANHA, 1996, p.158).

Segundo relato oral de professoras(es) e supervisoras(es) que atuavam na rede municipal nesse período, a pré-escola seguia um currículo pautado em datas comemorativas, com desenhos padronizados e propostas de atividades de pintar, colar, cobrir traçados de letras e conceitos matemáticos como contagem, classificação e seriação.

A formação dos professores, o planejamento e a supervisão dos trabalhos eram, então, realizados pela Equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), ligada à Secretaria Estadual de Educação, em São Paulo.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, com a condução da Universidade Metodista, busca-se a formação baseada em uma concepção de ensino e aprendizagem focada na teoria construtivista, considerando as fases de psicogênese da língua escrita, propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse momento, procurou-se garantir um currículo voltado à relação das crianças com o meio físico e social, sem a ideia de prepará-las para a fase seguinte, antiga 1ª série.

Ao ler e analisar a documentação pedagógica da Rede Municipal de Ensino, percebem-se as transformações nos modos de fazer e implementar as políticas públicas para a educação na infância. Os modelos pedagógicos e a organização das ações curriculares sofreram alterações significativas, intimamente relacionadas à promulgação da Constituição Federal de 1988, que colocou a criança no lugar de sujeito de direitos e fez com que a educação infantil passasse a compor pautas de debates na sociedade brasileira.

A Constituição Federal, no seu art. 227, aponta que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...], com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016, p. 132).

Nessa perspectiva, a educação e os currículos foram organizados e implementados, garantindo espaços e tempos de cuidar, sendo revistos, ao longo dos anos, os papéis da escola, dos profissionais da educação, dos espaços, dos tempos e dos materiais nos contextos das creches e pré-escolas.

No final da década de 1990, a Rede de Ensino ampliou sua visão de “fazer com” as crianças, situando-as como sujeitos do seu processo de aprendizagem. Essa mudança de concepção levou algum tempo para ser consolidada, visto que “fazer com” esbarrava na visão do papel do professor como ator principal do processo de

ensino e aprendizagem.

Na ocasião, os conceitos de “fazer para” ou “fazer com” repercutiram nas discussões entre os profissionais da rede, tendo como norte os eixos: sociabilidade, independência e autonomia. Nessa lógica, a preocupação com o “fazer para” as crianças ainda era central no currículo. Buscava-se aprimorar as práticas a partir de conteúdos mínimos, modelos e sugestões de atividades para subsidiar o dia a dia na Educação Infantil.

Em 1996, foi publicada a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com isso, a rede física de escolas municipais é ampliada a partir da incorporação das creches que estavam subordinadas à Assistência Social. A LDB também possibilita aos municípios a organização de seus próprios sistemas de ensino.

A criação do Conselho Municipal de Educação, por meio da lei nº 2.784, em 24/11/1997 (MAUÁ, 1997), deu visibilidade às políticas públicas municipais, em consonância com a legislação federal. Foi, também, o primeiro de diversos atos normativos promulgados com a finalidade de organizar o sistema municipal de ensino. Entre eles, estão a lei nº 3.622 de 2003, que organizou o sistema municipal de ensino e o estabelecimento do primeiro estatuto do magistério, em 2007, que cria o cargo de Supervisor de Ensino. Esse grupo de profissionais responsabiliza-se pela discussão, acompanhamento e avaliação dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Voltando à década de 1980, como resultado de um movimento de familiares de pessoas com deficiência, criou-se, em 1986, o Departamento de Educação Especial. A discussão das políticas públicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, que foi intensificada na época, ganhou novos contornos ao longo da década de 1990, em que o Brasil foi signatário de tratados internacionais que fomentavam políticas de inclusão social das pessoas com deficiência.

Em 1997/1998, a Educação Especial do município passa a fazer reflexões sobre sua estrutura de funcionamento e revisão das propostas e formas de atendimento. Há uma preocupação com a discussão e o apoio sistematizado para os profissionais da educação.

Em 1999, a Educação Infantil passou a ser a porta para a escolarização de todas as crianças. Manteve-se o acompanhamento dos estudantes que estavam na rede e eram atendidos na Educação Especial.

Em 2000/2001, inicia-se a participação de um membro da equipe da Educação Especial em todos os HTPC, no intuito que espaços de discussão e reflexão fossem constituídos para atender as necessidades específicas do desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando suas características físicas, mentais, psíquicas, culturais e sociais referendadas pelo princípio da Inclusão Social. A proposta era a de que as discussões sobre Educação Especial e Educação Inclusiva permeassem as práticas cotidianas das escolas.

Em 2002, iniciam-se as Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva — OAEDI com o objetivo de discutir e refletir sobre questões relativas às práticas inclusivas. Além das oficinas, eram oferecidos horários de agendamentos para visitas e conversas com os profissionais da rede (municipal, estadual e particular).

Em 2010, a Secretaria de Educação aderiu ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Governo Federal trazendo para o município o Serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE - com abertura de 13 salas nas escolas da rede. Assim, enriquecemos a discussão da necessidade de um currículo inclusivo, onde a flexibilização se fez necessária, viabilizando um trabalho pedagógico que busca atender às necessidades dos estudantes com deficiência, assegurando o exercício do direito à aprendizagem e à promoção de uma educação inclusiva que não seja utópica, porém, prática.

O currículo da Educação Infantil precisa considerar o território, as características locais e as inúmeras possibilidades, com vista a prever experiências pedagógicas que possibilitem às crianças investigarem e validarem suas teorias sobre os fenômenos naturais e socioculturais.

A Secretaria de Educação dispõe de um Programa de Educação Ambiental, há mais de duas décadas, que busca fortalecer vivências escolares que incentivem ações para a sustentabilidade do planeta e a qualidade de vida das pessoas.

Conforme Legan (2006), “a verdadeira educação ambiental só acontece na vivência prática com o ambiente, descobrindo nosso impacto e nosso potencial de restauração”.

Portanto, para que a educação ambiental se efetive nas escolas, toda a comunidade escolar deve estar sensível às ações ambientais que estão integradas e caminham para um ambiente sustentável em seu aspecto ecológico e nas relações humanas. Este programa é constituído de projetos descritos no tópico “Educação Ambiental”.

Em 2001, foi instituído pelo então Secretário de Educação, o Grupo de Trabalho (GT) Gênero, Etnia e Diversidade. Este grupo tinha como atribuição inicial o enfrentamento à violência contra a mulher e, em 2003, com a promulgação da Lei Federal 10.639, passou a desenvolver a formação de professores por meio de ações afirmativas na rede municipal de ensino com as edições do Projeto “Ritmos do Brasil”. Em 2005, é criada a Coordenadoria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial e Étnica, naquela época, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Lei 3.816, de 22/07/2005).

Em 2005, o IDORT — Instituto de Organização Racional do Trabalho — passa a fazer a condução e o acompanhamento pedagógico da rede municipal de ensino. Buscou-se uma abordagem de administração empresarial e tecnicista no trabalho de formação de professores. O instituto propunha a elaboração de um plano de ensino com uma estrutura baseada em quatro dimensões: afetiva-emocional, cognitiva, sócio moral e físico-motora. Esses aspectos podiam ser observados na organização dos planos de gestão e nas orientações para um trabalho pedagógico com caráter positivista, organizado “racionalmente” e que pudesse ser mensurado e avaliado quantitativamente. Durante esse período, abandonaram-se as discussões sobre a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos, em detrimento de modelos propostos pelo instituto.

Em 2010, a Rede Municipal de Ensino de Mauá iniciou a construção de um Referencial Curricular para a Educação Infantil e o 1º Ano do Ensino Fundamental. Esse percurso buscou garantir a participação dos profissionais das unidades escolares, representada pelos gestores que se responsabilizaram em criar as condições para que, conjuntamente, as(os) professoras(es), nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo — HTPC, fizessem as discussões, reflexões e opinassem a respeito do documento.

O Referencial Curricular da Educação foi aprovado no ano de 2012. Nele podemos destacar que:

[...] O texto trata da escola como instituição de ensino, concebida a partir de uma educação em que a Brincadeira e as Interações caminhem juntas em prol do desenvolvimento global da criança e que a apropriação do conhecimento se dê por meio de atividades lúdicas, oferecendo à criança a possibilidade de desenvolvimento da identidade, autonomia e da internalização de regras e valores (MAUÁ, 2012, p.22).

Nessa visão, um currículo não deve restringir os direitos das crianças, deve, sim, intensificá-los, acrescentando mais vida, mais experiências humanizadas, mais

ludicidade e mais espaços para que todas possam usufruir desse período, criando memórias afetivas que as apoiem nas suas escolhas individuais e coletivas.

A revista EducaAção, publicada pela primeira vez em 2012, nasceu da iniciativa da Secretaria de Educação com o objetivo de dar visibilidade ao fazer pedagógico dos profissionais da educação, às produções das crianças e estudantes da nossa rede. A sua apresentação trazia relatos de experiências das escolas municipais e conveniadas, valorizando o empenho dos profissionais no movimento educacional, elencando os processos, dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do currículo do município.

Em 2013, teve início o Movimento do Livro e Leitura, que compõe o calendário escolar, objetivando ações de incentivo à formação de leitores. Esse momento foi marcado por diversos projetos como, por exemplo, a “Maleta de Leitura” que repercutiu em toda a rede municipal, aproximando escola, crianças e famílias, sendo expressos em revistas como práticas exitosas.

Muitos profissionais participaram dos Congressos de Leitura — COLE, que apresentavam possibilidades de ações promissoras no fomento à leitura. Em 2023, a Secretaria de Educação orientou as ações para comemoração dos 10 anos do Movimento Livro e Leitura por meio de propostas integradoras e com a participação da comunidade escolar. A leitura é orientada como princípio, e não como projeto, devendo permear todas as ações curriculares.

Os Seminários de Educação geraram valor cultural e sentimento de pertencimento ao longo da história da rede municipal de ensino e possibilitaram encontros entre os pares, a aproximação com universidades, escritores e pesquisadores de renome, tendo como centralidade os intercâmbios de experiências que abriram espaços para socialização de práticas pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas nas escolas municipais.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação de Mauá orientou, no ano de 2018, a organização de grupos de trabalho com a participação de profissionais da educação para construção do Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino, homologado em 2019.

O ano de 2020 chegou trazendo consigo uma pandemia mundial. De repente, todas as escolas estavam fechadas e, as crianças, em casa, situação sem precedentes no país. E o grande desafio apresentou-se: como dar sequência ao

processo ensino e aprendizagem? Como garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

Devido ao surto global do Coronavírus foram elaboradas diretrizes pela Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico em *home office*, baseadas na Deliberação/CME nº17, de 20 de março de 2020. Em seguida, a Resolução SE nº16, de 30 de março de 2020, dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema Municipal de Educação de Mauá.

Em um curto período, a educação precisou reinventar-se. Professoras(es) e educadoras(es) começaram a utilizar a tecnologia digital para compor uma trilha de enfrentamento ao desafio do afastamento social e principalmente manter o vínculo com as crianças e suas famílias.

Para apoiar (as)os PCPs no desafio de trabalhar de forma remota e de criar experiências pedagógicas mediadas pela tecnologia, utilizou-se a plataforma *Google Classroom* - esse espaço possibilitou criar laços entre os participantes, sugerir atividades, compartilhar materiais e trocar experiências, onde uma solução individual pudesse inspirar outras situações, fazendo surgir novas práticas, estendendo este apoio até as(os) professoras(es)/educadoras(es).

O fechamento das escolas trouxe vários impactos para a educação em diferentes dimensões, principalmente na Educação Infantil, visto que as interações e a brincadeira são eixos norteadores nesta fase. Entretanto, nos mostrou, também, o compromisso das(os) profissionais da educação e famílias que, apesar das impossibilidades, uniram forças a fim de garantir às(aos) estudantes a continuidade do processo educativo, minimizando os prejuízos.

Em 2021, a Secretaria de Educação, em parceria com o Coletivo Tecendo Ideias, coordenou encontros com as Equipes Gestoras, Supervisores de Ensino e Equipe de Formação.

Esse movimento trouxe desafios interessantes como pensar no lugar de fala das crianças e avaliar possibilidades dos fazeres pedagógicos, retomando concepções que permeiam o universo das infâncias.

Na Secretaria de Educação, entendemos que o percurso formativo nos ajuda a refletir sobre o currículo, pensando-o como possibilidades nos encontros diários com os meninos e as meninas que acessam as 42 escolas municipais e as 4 conveniadas, proporcionando-lhes experiências pedagógicas que oportunizem viver a infância na

sua plenitude.

De 2021 a 2023, a Secretaria de Educação vem orientando a avaliação crítico-reflexiva do Currículo da Educação Infantil da rede de ensino de Mauá no sentido de ressignificá-lo, culminando na elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos, com a utilização dos seguintes subsídios:

- Referencial Curricular da Educação de Mauá 2011/2012;
- Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mauá 2020;
- *Lives* formativas “Centenário Paulo Freire”;
- Contribuições do Grupo Tecendo Ideias;
- Documentos Orientadores para o Planejamento com foco no acolhimento dos estudantes, das famílias e dos profissionais da educação — 2021, 2022 e 2023;
- Registros das discussões e estudos do Grupo de Trabalho “Currículo”;
- Reuniões de Território;
- Formação continuada para os profissionais da rede municipal de ensino.

Hoje as plenárias mirins e as aulas públicas, previstas nos calendários das escolas municipais, vêm contribuindo para a ampliação e o fortalecimento das discussões para a ressignificação do Currículo.

Em 2023, ocorreu o 1º Congresso de Educação com o tema “Por Uma Educação Crítica e Emancipatória: em Defesa da Democracia e da Cidadania” com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas a partir dos princípios que orientam a Secretaria Municipal de Educação, rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, debatendo as concepções e as conjunturas educacionais.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Mauá conta com 42 escolas de Educação Infantil e 4 conveniadas compostas por, aproximadamente, 15 mil estudantes. Estas escolas acolhem crianças que, por meio dos seus olhares, sorrisos, falas e jeitos peculiares de ser, estar e agir no mundo, interagem e brincam, sendo responsabilidade das instituições colocá-las como centralidade do currículo.

Premissas de uma Educação voltado para o Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano permite aos profissionais da educação basear suas concepções na heterogeneidade, considerando as especificidades do desenvolvimento de cada sujeito, possuidor de uma história pessoal situada social e historicamente.

Sociedade em Transição

Em sua obra *Educação e Mudança* (2013), Paulo Freire apresenta o conceito de sociedade em transição. Inicialmente, argumenta que cada época histórica tem seus valores e que a sociedade está em constante mudança. Assim, no seu processo de desenvolvimento e nas relações com outras sociedades, uma nação pode assumir diferentes posições políticas.

Nas “sociedades fechadas”, as decisões econômicas, que lhe dizem respeito, são tomadas por outra nação, que Freire chama de “sociedade matriz”. Cria-se, pois, uma relação de dependência, em que a sociedade fechada, também chamada de “sociedade objeto” ou “alienada”, atua sob o comando da sociedade matriz ou “sociedade-sujeito”.

Freire esclarece que “nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares” (FREIRE, 2013, p. 29).

A respeito da alienação, discorre Freire:

Quando o ser humano pretende imitar outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. (...) O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso o ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade (FREIRE, 2013, p. 30).

O autor esclarece que uma sociedade fechada só se abre quando iniciado um processo de desalienação que propicie o surgimento de novos valores. É nesse processo de desalienação e conseqüente emancipação dos indivíduos de uma sociedade que a educação se constitui numa importante ferramenta de mudança.

Em síntese, na transição de uma sociedade fechada e alienada para uma sociedade aberta, humanizada, faz-se necessária uma educação que atenda à vocação de homens e mulheres de serem sujeitos de sua história e que, concomitantemente, esteja atenta às peculiaridades e contradições da sociedade de

transição. Uma educação que liberte o indivíduo, que o torne protagonista na sociedade em que vive, também contribui para a formação de uma sociedade emancipada, que cultive seus próprios valores e que propicie a humanização dos sujeitos que a constituem.

Educação Transformadora

A educação transformadora se configura como forma concreta de olhar para o conhecimento e para os saberes construídos no contexto da escola, visando assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, entendemos que a educação é um processo contínuo na formação e desenvolvimento do ser humano. Deve ter caráter ético, humanizado e inclusivo, comprometido e inovador, proporcionando oportunidades de aprendizagem a todos e todas e valorizando a construção do conhecimento. É um processo que envolve formação e mediação.

A educação transformadora busca a emancipação dos indivíduos para que se tornem mais independentes, críticos, inovadores e possam resolver os problemas atuais e emergentes e saibam lidar com os desafios e exigências da sociedade e do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, é importante entendermos os humanos como seres de necessidades e potencialidades.

Educação Antirracista

Uma educação antirracista diz respeito às relações étnico-raciais e culturais dos povos afrodescendentes e indígenas do Brasil. Nosso país foi o último a encerrar o tráfico de cidadãos africanos para o nosso território. Foram mais de 350 anos de escravidão. Segundo dados do IBGE, não existe minoria de população negra no Brasil, mais de 54% da população brasileira é preta e parda. Outro dado importante é que a população feminina brasileira atinge o percentual de 50,79%, sendo que 44% desse total são mulheres pretas e pardas, o que evidencia a necessidade de uma educação que abranja o enfrentamento ao racismo e ao sexismo.

No contexto da Educação Infantil é necessário um processo ensino e aprendizagem baseado no empoderamento das meninas e dos meninos, quebrando o padrão de uma educação sexista e eurocêntrica. O currículo que se preocupa com a diversidade precisa pensar em propostas que fortaleçam as equipes escolares, por meio da formação continuada, e promovam o debate constante sobre planejamento,

estratégias e atividades além de materiais que permitam um movimento onde todas as crianças se reconheçam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) orientam que é necessário Reconhecer, Valorizar e Reparar.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar.

O processo formativo realizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Mauá, nas temáticas Gênero, Raça e Etnia, se remete ao ano de 2001 quando a Secretaria de Educação constituiu o Grupo de trabalho Inter secretarial *Gênero, Etnia e Diversidade*, para garantir os princípios adotados nas Políticas Públicas do município, que pretendiam a reflexão sobre a necessidade de equidade entre homens e mulheres, brancos e negros, indígenas e não indígenas.

Estes princípios continuam pautando as políticas públicas de educação no município atualmente. Além do fato de a cidade de Mauá fazer parte da Rede de Cidades Educadoras e acatar a sua carta de princípios, bem como os Objetivos da Agenda 2030 da ONU que apontam para uma educação com equidade para todos e todas.

Conhecimento e Cultura

O conhecimento, como capacidade de elaboração e desenvolvimento do pensamento e criação, deve favorecer, em todos os níveis de ensino, a descoberta, a curiosidade, a investigação crítica, a formulação de perguntas, hipóteses e problemas, a articulação de informações e conceitos para responder — e, também, criar — necessidades cognitivas que tenham ou estabeleçam relações com situações sociais e culturais experimentadas pelos estudantes.

As políticas públicas municipais visam contribuir para o fomento, difusão e valorização da cultura, promovendo a diversidade cultural e preservando a memória local. De acordo com Puntchart (2012, p. 44):

Culturalmente Mauá tem contribuído com significativas manifestações em diferentes linguagens. Além da música, literatura, artes plásticas, dança, teatro, cinema, [...] a preservação da sua história e memória.” É dever do poder público “salvaguardar nosso patrimônio cultural e estimular nossos talentos, em todos os campos do conhecimento, as criações intelectuais e artísticas, individuais e coletivas, que se manifestam em quase todos os aspectos da nossa vida e que mantêm as normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais e criações materiais.

Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade não substitutiva da escolarização comum e que perpassa todos os níveis e etapas do ensino.

De acordo com a legislação que viabiliza esse atendimento, o capítulo V da LDBEN 9.394/1996, voltado para a educação especial, foi organizado em quatro artigos que incluem os serviços de apoio, a organização do currículo, os recursos e os métodos para atender as necessidades das(os) estudantes, a formação de professoras(es), o atendimento educacional especializado (AEE), a educação para o trabalho e o acesso igualitário aos programas sociais. Já o capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão (LBI/ 13.146/2015) aponta em seu teor: o direito à educação; a educação especial como uma modalidade de ensino; a garantia de acesso e permanência nas instituições de ensino; o AEE; a oferta do ensino de LIBRAS e de Braille; a utilização de Tecnologia Assistiva; a prática pedagógica inclusiva e as(os) profissionais de apoio à inclusão.

Com o aumento significativo da demanda de atendimento para crianças com deficiência na rede municipal, faz-se necessário que sejam realizadas formações continuadas, junto às(aos) professoras(es) e auxiliares de apoio à educação inclusiva (AAEI), para que as necessidades de aprendizagem deste grupo sejam contempladas. Esta pedagogia deve ser composta por uma gama de estratégias de ensino com objetivos e de flexibilidade para modificar o que for necessário. O trabalho do AAEI, nesse contexto é:

Auxiliar as(os) estudantes na locomoção, higiene (cuidar) e alimentação com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento da autonomia e garantir a plena participação das crianças nas atividades realizadas no âmbito escolar.

Acompanhar as(os) estudantes nas transferências de posturas, no deslocamento de cadeiras de rodas, andadores, bengalas e outros equipamentos de acessibilidade, dentro e fora do espaço escolar, bem como nas atividades

pedagógicas (educar) desenvolvidas no ambiente de sala de aula e no espaço escolar.

Favorecer a interação da criança, que é público-alvo da educação especial, com os profissionais da escola.

Quando pensamos em desenvolvimento da aprendizagem para o grupo de pessoas supracitado, a prefeitura do município de Mauá, por meio da Secretaria de Educação/Divisão de Educação Especial, oferece, desde 2011, o atendimento educacional especializado (AEE) às(aos) estudantes com deficiência da rede municipal de ensino por meio das salas de recursos multifuncionais, hoje instaladas em 15 (quinze) escolas municipais. O trabalho realizado junto às(aos) estudantes com deficiência é ofertado de três modos:

Colaborativo - a(o) professora(or) do AEE, a partir do planejamento e em conjunto com a(o) professora(or) da sala regular, organiza atividades e adaptações curriculares necessárias para que a criança com deficiência participe das atividades propostas junto com as(os) demais colegas.

Itinerância - a(o) professora(or) do AEE perpassa pelas salas onde há público-alvo da educação especial e trabalha diretamente com a(o) professora(or) da sala regular, auxiliando-as(os) em seu planejamento de forma que a criança com deficiência faça parte do processo de ensino e aprendizagem juntamente com as outras crianças, oferecendo, assim, uma formação continuada à(ao) professora(or) titular da sala.

Contraturno - o AEE é realizado nas salas de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, não substituindo a frequência da criança nas classes comuns. Hoje, este atendimento está sendo realizado somente com as(os) estudantes diagnosticadas(os) com TEA (Transtorno do Espectro Autista) que são o nosso maior público (trabalho iniciado em julho/2022).

A Secretaria de Educação/Divisão de Educação Especial também possui um serviço de atendimento de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). São dois tradutores que realizam atendimentos com estudantes, pais e familiares. Fazem, também, interpretação em eventos da Secretaria de Educação e demais solicitações dos órgãos municipais. No setor, temos oito instrutores responsáveis pelo atendimento das(os) estudantes com deficiência auditiva na rede municipal de ensino.

Além desses profissionais, a rede conta com a atuação de uma fisioterapeuta,

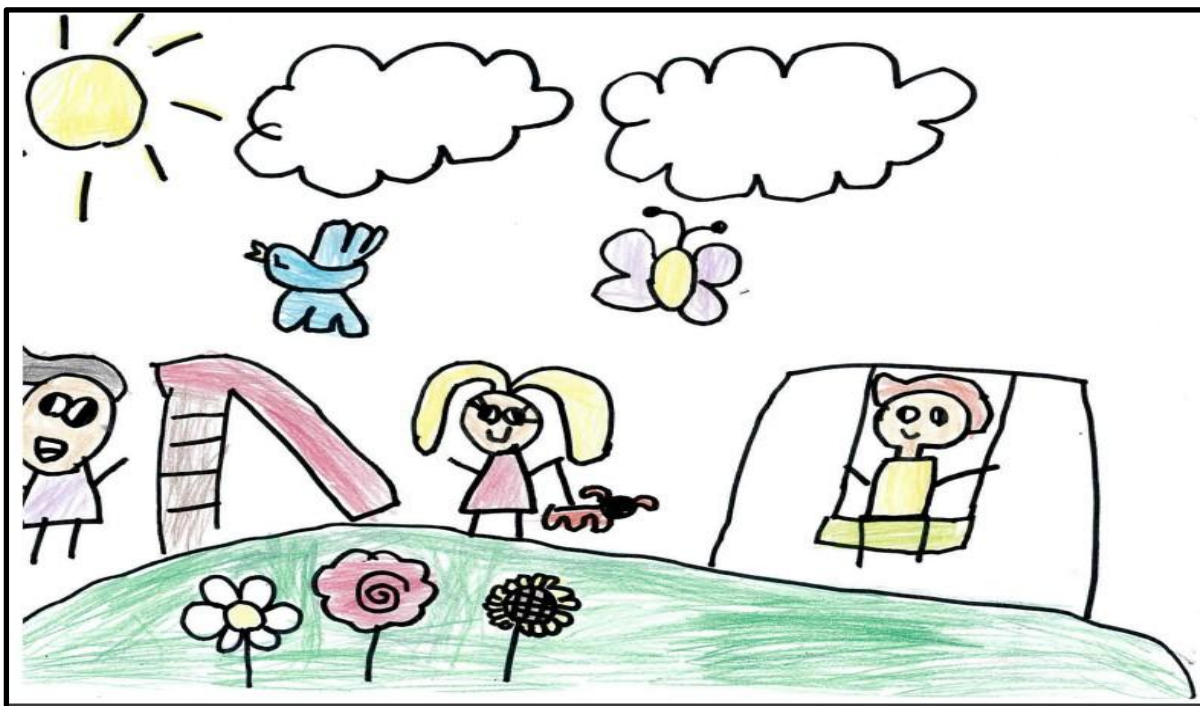
uma psicóloga e três fonoaudiólogas. A equipe realiza observação das(os) estudantes com suspeita de alguma alteração de desenvolvimento e comportamento, que são encaminhadas(os) pelas unidades escolares e/ou pela(o) professora(or) de AEE. Há também o trabalho de uma equipe de formação composta por cinco profissionais que correspondem à área do público-alvo da educação especial, são elas: uma professora especialista em TEA, uma professora especialista em Deficiência Auditiva, uma professora especialista em Deficiência Intelectual, uma professora especialista em Deficiência Visual, uma professora especialista em Altas Habilidades e/ou Superdotação. A proposta de trabalho deste grupo é organizar e implementar formação para a rede municipal de ensino e para as(os) professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado.

Dentre as políticas de educação especial desenvolvidas, destaca-se a parceria com os convênios como o da Equoterapia, trabalho realizado na cidade dos Meninos em Santo André - SP, com o atendimento para 100 (cem) estudantes. Nesses casos, o método terapêutico utilizado baseia-se nos movimentos proporcionados pelo andar dos cavalos, ação que pode impulsionar o desenvolvimento motor e cognitivo das(os) estudantes com deficiência. Toda esta estimulação promove a melhora do equilíbrio, estimula o fortalecimento muscular e viabiliza a interação social das crianças.

A Secretaria de Educação também mantém convênio com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associação de Prevenção, Atendimento Especializado e Inclusão da Pessoa com Deficiência de Ribeirão Pires (Apraespi). Nestes, as crianças/adultos com deficiência da rede municipal de Educação recebem atendimento que facilita o acesso a oficinas terapêuticas e de preparação para o mundo do trabalho. Para o atendimento das(os) estudantes surdas(os) matriculadas(os) na rede de Mauá, também é realizada uma parceria com o convênio da Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Mauá (Apasma).

Com base nos pressupostos anteriores, observamos que o trabalho realizado na educação especial se baseia no desenvolvimento integral das(os) estudantes com deficiência. Assim, a Secretaria de Educação/Divisão de Educação Especial está em constante processo de formação e diálogo com os profissionais da rede, convênios e parcerias para que este grupo de estudantes possa ter uma educação de qualidade.

Infâncias



Heloísa Rodrigues Alves - 5 anos

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2013), a infância não se traduz a um tempo cronológico, não pode ser referenciada apenas por uma etapa de desenvolvimento, mas sim compreendida como um lugar social e simbólico que vai se construindo nas diferentes culturas. Por isso, falamos sobre infâncias no plural, respeitando a diversidade das culturas locais.

As transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos, como a globalização, o desenvolvimento das tecnologias, o uso demasiado da internet, entre outros, vêm corroborando com a pluralização dos modos de ser da criança.

Essa etapa do desenvolvimento humano está muito inclinada às experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, como sujeitos sociais ativos e que atribuem sentidos e significados à realidade que vivem.

A democratização do acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias são de fundamental importância, como citam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p.88):

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental das crianças à provisão [...] e à proteção, como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas.

A pluralidade das infâncias, então, precisa ser compreendida como uma importante contribuição das ciências sociais e humanas para a educação que é a de fazer emergir, nas crianças, as suas diferentes experiências e vivências mediatizadas por muitas variantes como: gênero, “classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.” (SARMENTO, 2007, p. 29).

Consideramos, então, que as práticas educativas precisam ser pensadas com e para a criança “como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (KOHAN, 2023, p. 248).

Perspectivas sobre o desenvolvimento humano e a Educação

O desenvolvimento humano é um processo complexo e multifacetado que se desdobra ao longo da vida de cada indivíduo. Tradicionalmente, tentamos compreendê-lo através de marcos de desenvolvimento, etapas e fases que, supostamente, representam pontos de referência importantes. No entanto, é crucial reconhecer que as etapas do desenvolvimento não podem ser rigidamente contidas em categorias etárias, pois cada criança é única em sua trajetória de vida.

De acordo com Jean Piaget e Lev Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças segue uma progressão gradual, mas variável.

O fundamento básico do desenvolvimento cognitivo na concepção piagetiana é o de que as relações entre o organismo e o meio são relações de troca. Em sua pesquisa, se preocupou, principalmente, com a questão de como o ser humano elabora seus conhecimentos sobre a realidade.

Jean Piaget postulou estágios específicos do desenvolvimento cognitivo. No entanto, ele próprio reconheceu que as crianças podem avançar através desses

estágios em ritmos diferentes e, algumas, até podem “pular” estágios completos em determinadas áreas do desenvolvimento. A criança passa de um estágio a outro de seu desenvolvimento cognitivo quando seus modos de agir e pensar não são mais suficientes para enfrentar os novos desafios que surgem em sua relação com o meio.

Dessa forma, é crucial reconhecer que as etapas do desenvolvimento não podem ser rigidamente contidas em categorias etárias, pois cada criança é única em sua trajetória de vida e “o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe” (LA TAILLE, 2019, p. 16).

Da mesma forma, Lev Vygotsky enfatizou a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento infantil. Para ele, a interação com os outros e com o ambiente desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. As crianças podem se desenvolver de maneiras diversas dependendo das oportunidades de aprendizado e das influências ao seu redor.

Já Marta Kohl de Oliveira (2019, p. 35) salienta que:

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Heloyza Dantas (2019), com base nos pressupostos de Henry Wallon, destaca que o ser humano é biologicamente social, ou seja, sua composição biológica conjectura uma interação cultural para se manter atualizado.” Em sua análise genética, Wallon ressalta que “a motricidade humana [...] começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural (DANTAS, 2019, p. 58).

Paulo Freire (2005), por sua vez, trouxe contribuições valiosas ao destacar a importância da educação como um processo de conscientização e diálogo. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", O autor enfatiza a necessidade de reconhecer as experiências e saberes prévios dos educandos, atribuindo ao ato de educar sua concepção política e libertadora.

Assim, ao considerarmos as perspectivas de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Paulo Freire, compreendemos que o desenvolvimento humano é influenciado pela interação entre fatores biológicos, sociais, culturais e educacionais.

Enquanto os marcos de desenvolvimento oferecem orientações gerais, é essencial reconhecer a diversidade e individualidade de cada criança. Algumas podem atingir certos marcos mais cedo, enquanto outras podem levar mais tempo para alcançá-los. Além disso, as experiências únicas de cada criança, seu ambiente familiar, cultural e socioeconômico desempenha papéis significativos em sua trajetória de desenvolvimento.

Portanto, em vez de nos prendermos rigidamente a divisões etárias, devemos adotar uma abordagem mais holística e flexível para compreender e apoiar o desenvolvimento infantil. Isso implica reconhecer a singularidade de cada criança, valorizar suas potencialidades individuais e oferecer um ambiente rico em oportunidades de aprendizado e crescimento, onde elas possam explorar, experimentar e se desenvolver em seu próprio ritmo. Ao fazermos isso, promovemos não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social e físico, permitindo que cada criança alcance seu pleno potencial.

Desenvolvimento dos bebês e das crianças

Desde cedo, os bebês se comunicam, exploram e interagem com o mundo ao seu redor por meio de seus sentidos e movimentos, utilizando-os para atribuir significado às experiências como tocar, sentir texturas e temperaturas, movimentar o corpo, manipular objetos e perceber formas. Eles são curiosos, observam e interagem com os artefatos culturais, necessitando de um adulto para terem acesso a diversas oportunidades de desenvolvimento.

Com o desenvolvimento da linguagem oral, as crianças continuam a utilizar o corpo como meio de explorar e interagir com o mundo, aprendendo a reconhecer sensações corporais, identificar potencialidades e limites de gestos e movimentos e desenvolver uma autoimagem positiva.

O ambiente em que as crianças vivem é composto por uma variedade de estímulos visuais, sonoros, táteis e cinéticos que influenciam suas percepções, emoções e representações.

As interações com outras crianças, adultos e o ambiente brincante, contribuem para o desenvolvimento do pensamento das crianças, promovendo a construção de

conhecimento, a expressividade, a criatividade e a afetividade.

A promoção de experiências lúdicas na Educação Infantil são fundamentais para a construção e ampliação de saberes. Nesse sentido, as(os) professoras(es), as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva (AAEI) podem contribuir com as crianças no sentido de permitir diálogos respeitosos e afetuosos por meio de uma escuta ativa e sensível.

A rotina na creche

É muito importante para todos os profissionais que trabalham com bebês e crianças (0 a 3 anos) compreender como se dá a rotina de uma creche, para que possam oferecer experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Numa perspectiva de educação humanizada e inclusiva, acreditamos que as capacidades inatas dos bebês e crianças se desenvolvem por meio das descobertas, da exploração e da imaginação.

Sabemos que as experiências precoces têm uma influência profunda no potencial de desenvolvimento das crianças no que diz respeito às oportunidades de aprender.

Neste sentido, é preciso estabelecer uma rotina de cuidados e atenção para que as experiências cotidianas oportunizem o desenvolvimento integral dos pequenos.

Acolhimento dos bebês, crianças e famílias

O acolhimento na creche é determinante para uma relação de parceria entre família e escola, além de ser importante na rotina do trabalho pedagógico em diferentes espaços e tempos na educação infantil.

Os adultos precisam amparar as crianças e seus familiares e preparar os lugares e recursos para que os bebês possam explorar e se sentirem bem, promovendo situações de acolhimento e aconchego, em que possam levar as crianças ao colo, sentarem-se próximas em momentos como depois do parque, durante as refeições e outros.

As famílias exercem papel fundamental no processo de desenvolvimento dos bebês e crianças. É imprescindível que se envolvam e participem da vida escolar de suas filhas(os).

A construção de boas relações é essencial para assegurar que a comunicação entre famílias e escola seja um espaço de interação social e de inclusão.

Alimentação

O momento da alimentação não é apenas uma oportunidade de sanar uma necessidade fisiológica, ele se transforma em currículo a partir do momento em que professoras(es) e auxiliares de desenvolvimento infantil possibilitam boas experiências envolvendo essa ação.

A comida compõe a cultura de um povo, seja pela forma de preparar os alimentos ou pelos hábitos que criamos durante as refeições. Explorar suas variedades pode impactar em boas escolhas alimentares.

As(Os) professoras(es) e as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil compreendem que a alimentação é um componente do currículo. Ela possibilita aprofundar conceitos como cores, sabores, texturas, sendo o “saber que importa” o desenvolvimento de bons hábitos alimentares.

É fundamental apresentar o cardápio das refeições aos bebês e crianças, estimulando-os para que experimentem e apreciem a variedade de alimentos, respeitando os gostos, a seletividade alimentar e as preferências, dando oportunidade para que façam suas escolhas.

Para que a experiência de se alimentar seja agradável e significativa, é preciso não ter pressa e conversar com os bebês e crianças numa atitude afetuosa e humanizada.

O choro

O choro é a linguagem dos bebês e crianças. Há uma grande variação natural no tempo que passam chorando. Contudo, em geral, os bebês choram por algum motivo. Se o choro for contínuo e insistente, pode indicar que está faltando algo nos cuidados oferecidos a eles: fome, dor, sono, algum desconforto (físico ou não), estímulos em exagero, mal-estar e outros.

As(Os) professoras(es) e as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) precisam incentivar o bebê a expressar afeto, desejos e necessidades físicas, acolhendo-o, afagando-o e aproximando-se em situações de choro, manha, birra, entre outros.

É necessário proporcionar momentos em que os bebês possam interagir com os outros bebês e entre eles e os adultos. Este vínculo pode ser útil para orientar as(os) profissionais em relação à maneira como cuidam e educam os bebês.

A troca de fraldas e o banho

As atitudes de cuidado nos momentos de troca de fralda e/ou banho são fundamentais numa prática educativa humanizada. É um momento de intimidade, cumplicidade e afeto que vai se constituindo no cotidiano das relações das crianças com as(os) professoras(es) e as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil.

A demonstração de delicadeza com falas e gestos amorosos e carinhosos faz-se necessária nesses momentos!

É preciso expressar calma e paciência procurando pelo olhar do bebê ou da criança, estabelecendo, assim, um contato afetivo.

Durante a troca, a(o) profissional pode conversar com os bebês e crianças, prevendo o que irá acontecer, sinalizando o que está sendo feito, percebendo as reações deles nos momentos de cuidado.

Não é somente fazer a higienização, diz respeito, sobretudo, à subjetividade e ao desenvolvimento da integridade infantil.

Sono e Descanso

Os bebês e as crianças passam um período longo nas creches, necessitando de momentos de relaxamento, descanso e sono. Essas ações implicam em possibilitar que recuperem a energia gasta em suas atividades de brincar com os colegas e os adultos.

Essas pausas são de suma importância para o desenvolvimento da criança, o pesquisador Gianfranco Staccioli, (2013, p. 173) afirma que:

Um ritmo intercalado por pausas longas, breves, brevíssimas; o sono, o descanso da tarde, os momentos de 'distanciamento' e de 'solidão'. As cadências do ritmo dependem de muitos fatores, tanto biológicos como ambientais. Alguns fatores estão ligados à idade da criança, ao seu limiar de cansaço, aos hábitos adquiridos nos primeiros anos de vida, às necessidades físicas e afetivas individuais. Outros dizem respeito a fatores alheios à criança: o que os adultos organizaram para lhe garantir uma maior ou menor tranquilidade de crescimento dentro de um contexto social. Esses elementos externos compreendem desde a organização dos espaços e todas as relações sociais que nele se desenvolvem até a programação das atividades e sua distribuição durante o dia.

Há crianças que não conseguem dormir devido ao ambiente agitado da creche. Algumas demoram a pegar no sono, pedem companhia e/ou seu objeto de apego, como paninhos ou bichinhos de pelúcia e, outras, dormem sozinhas.

É de suma importância que as creches disponibilizem espaços acolhedores, ventilados e limpos com cortinas que amenizem a luz (preferencialmente do tipo *blackout*).

Nesse sentido, devemos considerar que as transições entre os momentos e a vivência do tempo de cada uma das experiências na rotina das creches necessitam ser cuidadosamente planejadas.

Objeto de transição

Os objetos de transição ou transicionais são aqueles que crianças e bebês atribuem significados. Muito comuns na primeira infância, caracterizam-se como qualquer objeto que o bebê e a criança se apeguem quando começa a entender que ela e a mãe não são a mesma pessoa.

Donald W. Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, definiu o objeto de transição como aquele utilizado pela criança para suportar a ausência materna: um paninho, um bichinho de pelúcia, uma chupeta, um cobertor.

Um objeto transicional pode proporcionar o caminho entre o mundo interior da criança e a realidade exterior, sendo o espaço da brincadeira o princípio da constituição de si próprio.

As famílias, professoras(es) e as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) podem, aos poucos, auxiliar a criança a lidar com suas inquietudes, sem precisar de um objeto real para se tranquilizar. Para isso, é importante conversar sempre com ela e oferecer um espaço acolhedor e afetuoso, onde ela possa falar abertamente sobre seus sentimentos e necessidades.

Vacinação infantil

A vacinação infantil é uma forma simples, segura e efetiva de proteger bebês e crianças contra doenças. Ativam as defesas naturais do corpo para construir uma resistência específica para cada infecção e tornam o sistema imunológico mais forte.

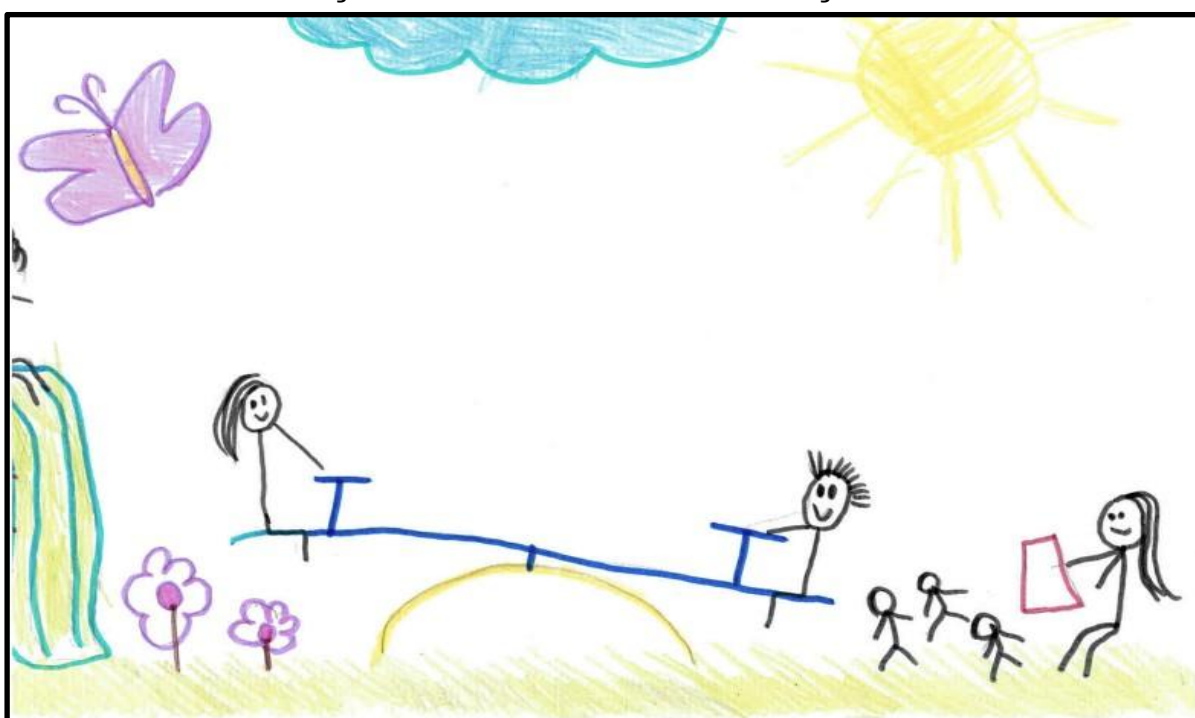
As vacinas, também chamadas de imunização, agem no sistema imunológico, estimulando a produção de anticorpos e de células de defesa contra doenças específicas.

Ao nascer, os bebês precisam ser estimulados a construir defesas contra os microrganismos que estão no meio ambiente, para que não fiquem vulneráveis a contrair doenças que podem apresentar riscos e chances de complicações.

Durante a infância, na maioria dos países, as pessoas recebem uma caderneta de vacinação, onde são registradas as vacinas que o bebê já tomou, as doses de reforço e as próximas vacinas que devem ser aplicadas, sendo essencial manter essa caderneta sempre atualizada para garantir a proteção integral.

É imprescindível que os pais e/ou responsáveis sejam orientados sobre os cuidados com a saúde e proteção integral dos bebês e crianças. Nesse sentido, um aspecto que precisa de especial atenção e acompanhamento é o calendário vacinal, sendo essencial manter a caderneta de vacinação sempre atualizada.

O currículo na Educação Infantil: brincadeira e interações



Ana Clara da Silva Ferreira - 4 anos

O currículo é formado pelo conjunto de situações cotidianas organizadas com as(os) estudantes em cada unidade escolar, com base em seu Projeto Político Pedagógico, partindo da realidade local e cultural. Nessa concepção, o currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas inclui os elementos que as viabilizam: espaços, tempos, materiais e, especialmente, as relações que, no cotidiano da unidade, os estudantes estabelecem, com a mediação do educador, na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmos por meio de diferentes linguagens. Paulo Freire nos ajuda a “pensar o ser humano, as crianças, (...) como seres históricos e produtores de cultura, (...) seres capazes de saber, de saber que

sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como eixos as interações e a brincadeira. A centralidade nas brincadeiras explicita uma concepção clara de infância, sendo que a criança age e interage em seu meio a partir do brincar. Esses desdobramentos firmados nas brincadeiras devem apoiar as(os) professoras(es)/educadoras(es) à discussão, reflexão e incursão sobre o mundo infantil, respondendo à seguinte indagação: Como a criança aprende?

Compete à Educação Infantil a oferta de experiências e a aproximação das crianças de contextos significativos e prazerosos para elas. Experiências que reconheçam a criança como protagonista, como sujeito histórico que pesquisa, questiona, coopera, constrói conhecimentos e produz cultura.

Nessa perspectiva, essas experiências possibilitam diversas situações de vivências e experiências para as crianças.

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.196)

A Secretaria de Educação do Município de Mauá considera, na resignificação do currículo para a Educação Infantil, os seguintes princípios que valorizam a cultura das infâncias e as experiências das crianças:

- Dar voz às crianças e incluir nas propostas pedagógicas seus saberes, desejos, necessidades e potencialidades;
- A valorização da cultura infantil, reconhecendo-a como forma de linguagem e expressão;
- A organização dos tempos, espaços e materiais;
- A integração das múltiplas linguagens.

Criança, sujeito de direitos



Milena Lins Martins - 3 anos

A criança é sujeito de direitos considerando-se os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos. Dessa forma, é primordial a busca de experiências pedagógicas que propiciem espaços e tempos para que elas interajam e brinquem de forma livre ou dirigida, que possam explorar os diversos recursos materiais, sendo ouvidas em suas necessidades e acolhidas em suas hipóteses sobre o mundo.

As(Os) professoras(es), as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva (AAEI) devem ser parceiros nessa jornada, respeitando e acolhendo os bebês e as crianças em suas vivências, histórias e individualidade, numa relação mais humanizada, mediando e promovendo possibilidades, fazendo possíveis intervenções de maneira coletiva e individual além de aprimorar, também, sua práxis pedagógica.

O Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) aponta que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. .22).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos gera mudanças na concepção de infância, promovendo novas formas de relacionamento.

A escola pelo olhar da criança — ouvindo as vozes infantis

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373-374).

Enquanto brinca, a criança expressa seus desejos, anseios e necessidades que devem ser priorizados com a escuta atenta da(o) educadora(or) infantil por meio das diversas linguagens. A linguagem é social e as falas que permeiam o cotidiano das crianças vêm carregadas de histórias e apelos. Elas querem ser ouvidas! A criança, que conta suas peripécias, busca no interlocutor o olhar, o acolhimento de suas ideias, suas histórias, suas descobertas e hipóteses sobre o que lhes confere. E o que pensam esses pequenos estudantes sobre o que ensinar e aprender?

Nesta perspectiva, as escolas precisam garantir estratégias que possibilitem a participação efetiva dos bebês e das crianças das creches e pré-escolas, bem como dos pais e ou responsáveis, o que torna possível a realização de Plenárias Mirins e Aulas Públicas.

As Plenárias Mirins são encontros de crianças com o objetivo de oportunizar momentos que considerem a participação e o protagonismo das mesmas onde possam ser escutadas, expressando suas interpretações, opiniões, sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas, fazendo emergir as possibilidades e encaminhamentos no processo educativo, exercitando sua cidadania e desenvolvendo o papel de sujeitos de direitos e deveres.

As Aulas Públicas são vivências que oportunizam aos pais e à comunidade escolar o compartilhamento de saberes e experiências individuais e coletivas a respeito de temas pertinentes ao contexto educacional e condizentes com a realidade local, de forma a construir senso de corresponsabilidade, comprometidas com os sujeitos e com o território.

Educar para a cidadania é reconhecer que crianças e adultos atuam e interferem na comunidade, comungam do mesmo território e constroem suas realidades. Podemos aprimorar o atendimento às nossas crianças, com a certeza de

que a transformação da sociedade passa pela educação.

Estas estratégias apresentam-se como um exercício da cidadania, garantindo o princípio da gestão democrática. As falas e ações das crianças e dos adultos, por meio de uma escuta sensível e um olhar atento, revelam infinitas possibilidades para se pensar um currículo condizente com os direitos legais e que considere as vivências infantis para a organização e o planejamento de situações de aprendizagens contextualizadas e significativas. Tendo como base o pensamento de Paulo Freire, as plenárias mirins e as aulas públicas são formas de apropriação do espaço público e educativo.

A seguir, apresentamos um texto para assinalar alguns direitos das crianças. O texto nos chama a atenção sobre questões cruciais sobre a primeira infância e vem carregado de beleza poética. Ele é de autoria da escritora Ruth Rocha, e nos convida à uma reflexão.

O Direito das Crianças⁴

Ruth Rocha

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de **COLORIR**...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantili,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer NÃO!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,
Pão lambuzado de mel,
Ficar um pouquinho à toa...
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro-quente.

Festejar o aniversário,
Com bala, bolo e balão!
Brincar com muitos amigos,
Dar pulos no colchão.

Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem...

Festinha de São João,
Com fogueira e com bombinha,
Pé-de-moleque e rojão,
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreira de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-Barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo para fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinho,
Sensação de bem-estar...
De preferência um colinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser FELIZ!!!



⁴ Os direitos das crianças. São Paulo: Editora Salamandra, 2014. 48 p.

O Brincar como experiência de cultura

As experiências infantis são alimentadas pelas relações que a criança estabelece no processo do brincar. O psicólogo e pensador bielo-russo Lev Vygotsky afirma que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 2007, p. 37).



Lorena Marques Silva Celice - 5 anos

Brincar, portanto, é uma importante forma de comunicação. Por meio deste ato, a criança pode reproduzir o seu cotidiano. Brincar facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1995), a partir da imersão na cultura humana os indivíduos têm a possibilidade de desenvolver dois processos importantes que envolvem as funções psíquicas superiores, as quais são próprias apenas dos seres humanos: o primeiro, domínio do desenvolvimento cultural e do pensamento,

por intermédio da aprendizagem da linguagem, da escrita, do cálculo e do desenho; e, o segundo, o desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, por intermédio da atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, abstração, entre outras, desenvolvidas a partir das relações sociais e da cultura. Nesse sentido, o eixo Brincadeira e Interações estrutura as práticas nas instituições de educação infantil para que a criança de zero a cinco anos usufrua e construa, nos espaços educacionais, experiências individuais e coletivas que favoreçam o conhecimento de si e do mundo.

A tarefa dos profissionais da educação da rede municipal de ensino é criar estratégias educativas a partir da inclusão, da escuta sensível, do diálogo, da autonomia, da responsabilidade, da autoconfiança, do respeito e da afetividade, aspectos centrais das relações que a criança constrói com seu grupo social, produzindo cultura, elaborando formas criativas de ser, estar e agir no mundo, pois é no BRINCAR e na BRINCADEIRA que a criança acessa o patrimônio cultural da humanidade, a linguagem e o processo de significação do mundo.

A indissociabilidade do cuidar e educar

A proposta pedagógica da rede municipal de educação tem como objetivo garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e com os adultos.

Destacamos, portanto, a importância das relações intersubjetivas nas práticas de cuidar e educar, sustentadas pela escuta respeitosa, atenta e solidária com os modos de pensar da criança.

A Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Desse modo, foi necessário pensar em sua identidade, visto o impacto da retirada da creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”

Segundo Barbosa (2009, p. 68-69) as Práticas Cotidianas na Educação Infantil, como o cuidar e o educar:

[...] ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a

criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Cuidar e educar, portanto, firmam-se como práticas indissociáveis, compreendendo a participação voluntária e legítima das crianças, a valorização das experiências coletivas e colaborativas, portanto um processo pedagógico democrático que dê voz às singularidades infantis.

A qualidade das relações estabelecidas entre os profissionais da educação e as crianças age sobre a magnitude do desenvolvimento infantil, sendo concretizada nos vínculos afetivos que se estabelecem, nas experiências significativas, na convivência, na afetividade, no diálogo e nas práticas de cuidar e educar.

As múltiplas linguagens e suas contribuições para o desenvolvimento infantil

A poesia de Malaguzzi (1995) diz que as crianças possuem “cem linguagens”. Esta metáfora refere-se aos inúmeros potenciais de criação, de comunicação e manifestação, por meio da apropriação das múltiplas linguagens pelas crianças. Para que haja entendimento desse potencial criador, precisamos compreendê-lo como estratégia para a construção de conceitos que permitam às mesmas expressarem-se.

Quando falamos em linguagem, é comum nos remetermos à linguagem verbal, palavras escritas ou faladas. No entanto, as linguagens não verbais ou híbridas são importantes para o desenvolvimento infantil, proporcionando novas vivências e experiências que ampliam o conhecimento do mundo.

Stela Barbieri (2012) também enfatiza que trabalhar na educação infantil com as diferentes linguagens propicia um mundo de descobertas, criações, conhecimento e estímulo à imaginação.

A multiplicidade de linguagens está prevista nos documentos que normatizam as práticas pedagógicas nas infâncias:

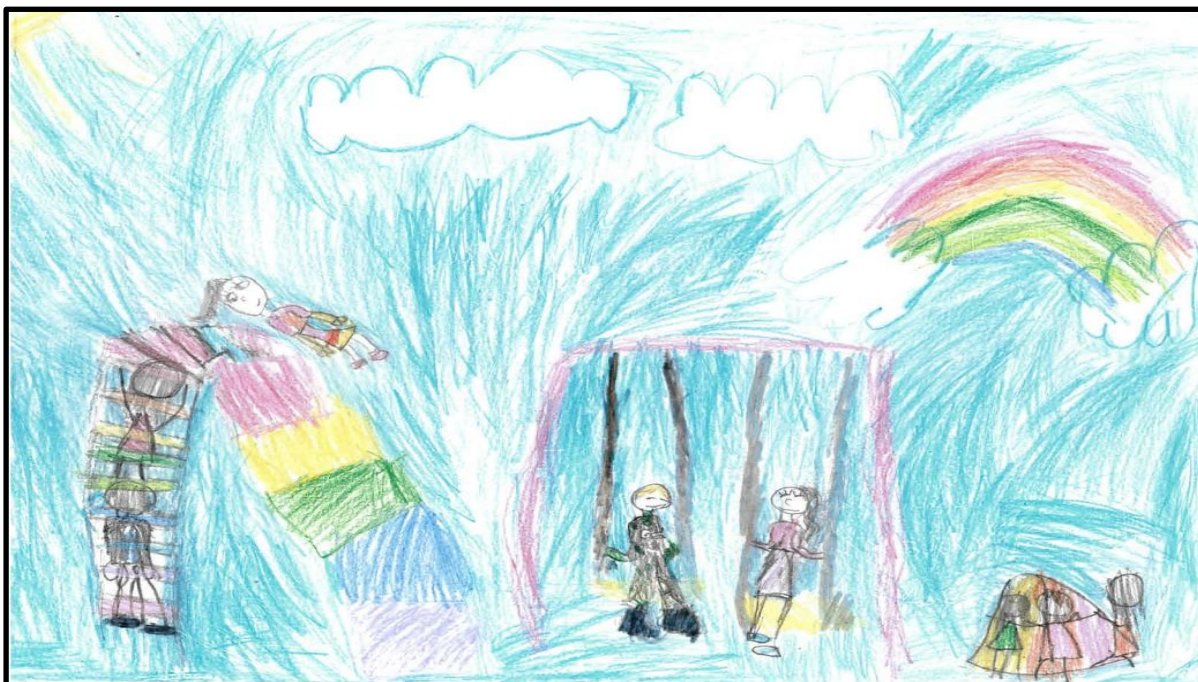
[...] um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL/MEC, 2009a).

Entendemos que as manifestações culturais se transformam em ações lúdicas movidas pela curiosidade das crianças, dialogando com a materialidade presente nas experiências e nos espaços e tempos dos cotidianos das escolas.

Consideramos que a organização dos processos criativos e experiências estéticas assentam-se em uma concepção de criança criativa e potente que participa das práticas sociais como protagonista e não apenas como espectadora ou aprendiz.

Sendo assim, as experiências escolares devem estar pautadas na vida cotidiana, sem ser algo prescritivo ou fragmentado, articulando os conhecimentos prévios com o patrimônio cultural e o próprio conhecimento do mundo da criança que valoriza a multidimensionalidade humanas.

Experiências significativas no cotidiano da Educação Infantil



Lorena Rodrigues dos Santos - 5 anos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) concebem o currículo 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, científico e tecnológico.

Compreender a criança como sujeito histórico e de direitos - que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura - significa entendê-la como protagonista do processo educativo (BRASIL, 2013, p. 12).

As práticas educativas, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil e consideram a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

O reconhecimento das características individuais e coletivas dos estudantes aponta experiências de aprendizagens, respeitando as particularidades da criança conforme o seu desenvolvimento e têm como eixos as interações e a brincadeira.

Tais aprendizagens não acontecem de forma natural e espontânea. Ao contrário, é essencial imbuir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas. Essa intencionalidade consiste em organizar os tempos, espaços, materiais, interações e artefatos culturais de modo a favorecer e ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento

das crianças.

Esses modos de aprender da criança provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e espectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.

Corroborando com esta concepção de criança, Rinaldi (2012, p. 227) afirma:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são co-protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa, estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012, p. 227).

Desse modo, organizar o trabalho pedagógico, a partir dos eixos estruturantes “Interações e Brincadeira” (DCNEI, 2013) e das experiências infantis provocadoras de investigação do cotidiano, possibilita às crianças apropriarem-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, com os objetos e a natureza, assegurando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A partir de um referencial histórico-crítico e histórico-cultural, Pasqualini e Martins (2020) discorrem sobre o que chamam de “pedagogismo espontaneísta”, que consiste na prevalência, no currículo de educação infantil, de conhecimentos do senso comum camuflados por expressões de “pedagogês” como “respeito à criança”, entre outros. Esse pragmatismo é, segundo as autoras, acentuado na BNCC pelo que chamam de caráter minimalista e assistemático na organização de conteúdos por campos de experiência e na redução dos direitos de aprendizagem:

[...] a prática pedagógica de orientação histórico-crítica e histórico-cultural garante plenamente o que na BNCC se identifica como direito a conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e se expressar; a divergência, ou crítica, como veremos, reside no aspecto assistemático e minimalista (no que se refere aos conteúdos) do arranjo curricular por campos de experiência, o que deriva de diferenças em termos do horizonte de formação esperada para as crianças, e da própria compreensão do que seja a experiência humana no mundo. O olhar histórico-crítico nos faz questionar a ausência, entre o rol de direitos de aprendizagem, do direito a conhecer o mundo (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Sendo assim, considerando a prática pedagógica orientada por uma visão histórico-crítica e histórico-cultural, é necessário garantir na formação dos profissionais da educação ações que propiciem o perceber, refletir, projetar e desenvolver o cotidiano pedagógico.

Desconstruir uma prática já cristalizada para reconstruí-la envolve criar estratégias que contribuam para que os atores pedagógicos das escolas estejam constantemente percebendo, refletindo, projetando e desenvolvendo o cotidiano pedagógico (...) o *ethos* das pedagogias participativas é saber como observar, ouvir e responder às crianças na forma como o cotidiano pedagógico é desenvolvido e, portanto, reforça que a documentação pedagógica desempenha um papel importante, na medida em que contribui para a construção da reflexividade sobre o fazer e narrar a aprendizagem das crianças e o cotidiano pedagógico (OLIVEIRA; FORMOSINHO apud FOCHI, 2021, p. 140).

A formação inicial do professor, nas universidades, muitas vezes é carregada de deficiências que, aliadas ao pragmatismo do cotidiano escolar, reproduzem o que o autor chama de “prática já cristalizada”.

Assim, todo o movimento de formação dos profissionais da educação deve buscar um caráter de continuidade e qualificação do trabalho escolar. Essa qualificação requer ações que contribuam para a formação de um professor reflexivo, que tenha um comprometimento praxiológico com a ressignificação do ato educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Princípios

No processo de ressignificação do currículo para a Educação Infantil do nosso município, as propostas pedagógicas devem ainda considerar os princípios éticos, políticos e estéticos, tal como dispõe o Artigo 6º das DCNEI (BRASIL, 2009b). Tais princípios concretizam-se nas práticas cotidianas e nas experiências significativas de promoção, da igualdade e respeito à diversidade de todas as crianças, devendo os Profissionais da Educação pautarem suas práticas nos mesmos.

Por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Esse documento traz reflexões e definições importantes para esta etapa de ensino, assim como os princípios que devem ser respeitados nas propostas curriculares. Com base neste documento Oliveira (2017) salienta que:

O **princípio ético** pode ser garantido quando é possibilitado à criança, a liberdade de expressão do pensamento, respeito às suas origens como também “[...] respeito ao bem comum, tanto no espaço da instituição e na comunidade, na relação com o outro, investindo na construção de referências para o reconhecimento e o respeito das singularidades” (p.46).

O **princípio político** torna-se possível quando a participação ativa das crianças e as experiências democráticas são valorizadas, quando podem fazer escolhas (de

livros de histórias infantis, no compartilhar de alimentos, etc.), quando podem expressar seus desejos e interesses, bem como suas formas de concordar, discordar, expressar-se, uma vez que “[...] as práticas educativas são atravessadas por ideais políticos de garantia do direito da criança [...] de ser respeitada em sua singularidade e atendida em suas especificidades.” (p. 46).

É possível vivenciar o **princípio estético** quando possibilitamos às crianças expressarem sua criatividade por meio das experiências com as brincadeiras, desenhos, pinturas, dramatizações e outras formas de expressão, assegurando uma “[...] organização pedagógica lúdica, valorizando a criatividade das crianças e suas singularidades.” (p. 46-47).

Práticas pedagógicas que garantem os princípios éticos, políticos e estéticos nas experiências do cotidiano das crianças



Valentina do Carmo dos Santos - 3 anos

Com base no art. 9º da DCNEI (2010, p. 25), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” e garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Abaixo, apresentamos estas práticas pedagógicas.

Conhecimento de si e do mundo



Victoria Marioti Machado Amanti - 4 anos

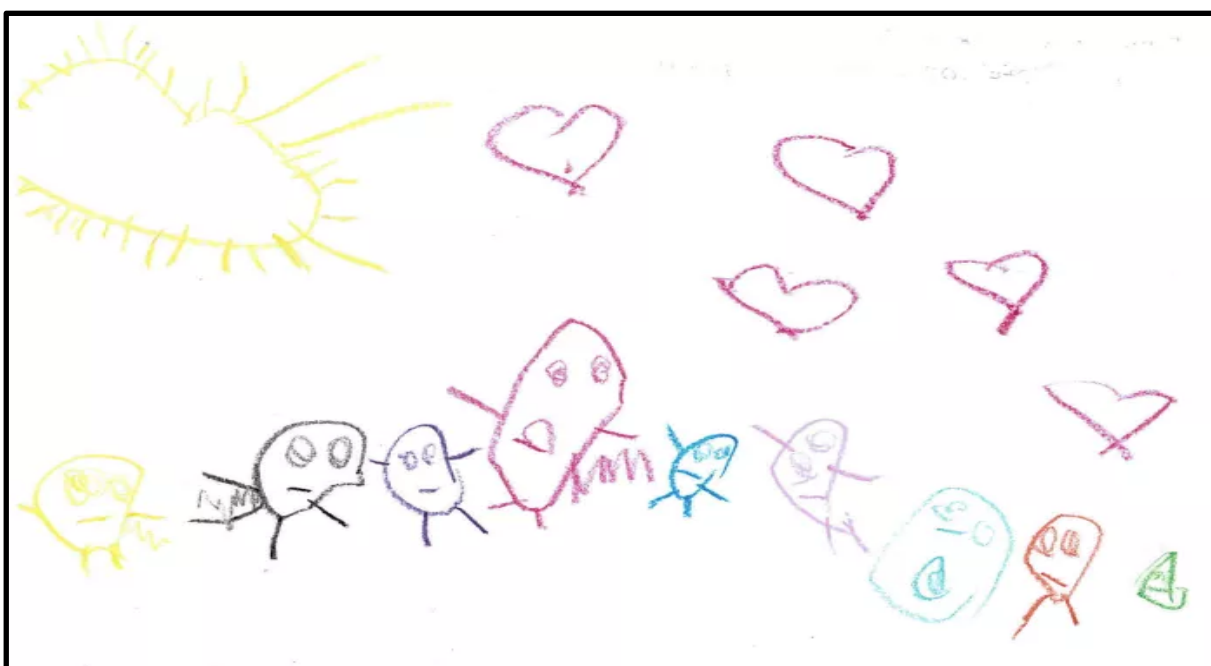
Ao tratar da existência do indivíduo no mundo, o educador Paulo Freire enfatiza a necessidade de uma atitude de consciência e reflexão sobre si mesmo, o outro e o mundo. Para ele, a ideia central da educação é a conscientização da situação vivida.

Na Educação Infantil, as atividades pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas e organizadas de forma que os bebês e as crianças tenham seus direitos garantidos como, por exemplo, a liberdade de expressão e que sejam fortalecidas na sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo mundo, no acolhimento das diferenças entre as pessoas, nas escolhas dos brinquedos e brincadeiras, na apresentação de suas dúvidas e afirmações e na relação com outras crianças e adultos.

A proposta, portanto, é de um currículo que possibilite aos bebês e às crianças envolverem-se em experiências significativas que as façam viver a infância em sua plenitude.

No livro **Alice no País das Maravilhas**⁵ encontramos um trecho que mostra a importância das interações: *“O segredo, querida Alice, é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração. É então, e só então, que você estará no país das maravilhas.”*

O trecho acima é da obra Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e nos possibilita pensar na qualidade das relações no cotidiano das creches e pré-escolas, em espaços que acolhem meninas e meninos diariamente. Acolher é oferecer proteção e conforto, amparar as necessidades e propiciar as condições para que a construção dos vínculos criança-adulto e criança-criança ocorra de modo saudável. Os bebês e as crianças precisam vivenciar interações com outros grupos, com os profissionais que cuidam e educam. O acolhimento deve ser relevante tanto na chegada quanto na permanência e na saída da escola, nos encontros desses com os diversos profissionais da instituição quando circulam pelos diferentes espaços.



Henrique Alves de Paula - 3 anos

⁵ CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. 2. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019. 112 p.

Linguagens e formas de expressão, narrativas e gêneros textuais, orais e escritos



Lorena Mantovani Puertas - 5 anos

Os bebês e as crianças precisam participar e fazer uso das diferentes práticas de linguagem em experiências significativas, lúdicas e instigantes. Por meio de vivências relacionadas aos gêneros textuais, orais e escritos, podem conhecer um conto maravilhoso, as fábulas, os textos teatrais, as narrativas, os livros científicos, as cantigas, as rimas, os poemas e as parlendas.

A linguagem oral contribui para a capacidade de organização do pensamento e compreensão do mundo por meio do compartilhamento de ideias, sentimentos e desenvolvimento de argumentações.

Encontramos a língua da infância em "Poeminha em Língua de Brincar" de Manoel de Barros, um poeta que devaneia em brincar com as palavras e mostrar para o mundo como pode ser saboroso voar na poesia escrita em "língua de ave", numa linguagem solta, fluida, livre das tensões gramaticais. O poema nos convida a pensar sobre o desenvolvimento da linguagem pela criança e, conseqüentemente, nos impulsiona a criar os meios e as condições para que elas vivenciem experiências contextualizadas de leitura e escrita que são propiciadas pelo trabalho com gêneros orais e escritos em virtude do dinamismo das interações sociais.

Quando ia em progresso para árvore queria florear.
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do
que de fazer idéias com elas.



Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que de pensar com elas.
Dispensava pensar.



Ian Miguel Cabral de Moraes - 6 anos

A brincadeira e o conhecimento do mundo matemático



Valentina Ferreira de Paula - 6 anos

Na educação infantil, a aprendizagem matemática se dá a partir da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce em função das experiências vivenciadas no cotidiano das unidades escolares.

Apesar de haver muita “matemática” ao redor das crianças, nem sempre as ideias matemáticas aparecem espontaneamente. Isso acontece porque essas noções são elaboradas ao longo do tempo, estruturando-se na criança e organizando-se em uma trama de relações construídas todos os dias, cotidianamente.

Uma proposta de trabalho com a matemática para a Educação Infantil deve possibilitar a ampliação das capacidades de analisar, observar, interpretar, comparar, tomar decisões e resolver problemas. É necessário, portanto, compreender como os bebês e as crianças pensam, como elaboram suas hipóteses e quais conhecimentos trazem de sua experiência no mundo, numa perspectiva de ludicidade e conexão com a realidade.

A pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto (2016) defende, em seus estudos, a importância da ludicidade por meio dos jogos e das experiências que as crianças trazem para a escola, quando afirma:

[...] Ao permitir a manifestação do imaginário da criança, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 2016, p. 22).

Assim, torna-se imprescindível que bebês e crianças sejam apresentados a

contextos significativos que façam parte do ambiente educativo. Dessa forma, perceberão a matemática como comunicação, como linguagem e como forma de interação com o meio, o que permite acessar os conhecimentos que importam para resolver os problemas da realidade concreta e atribuindo sentido matemático às experiências vividas.

Brincadeiras planejadas e orientadas para o cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar

As situações de aprendizagem para o desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças favorecem as ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.



Mayumi de Castro Yamamoto - 3 anos

Enquanto brinca, a criança se apropria da cultura, desenvolve atitudes saudáveis em relação às outras crianças e a si mesma, porém, a brincadeira livre ou espontânea não é inata às crianças. De acordo com o MEC (BRASIL, 2012), precisamos planejar os espaços, tempos e recursos para apoiá-las em suas ações, assim “as brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que as crianças possam vivenciar durante esse processo experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização” (BRASIL, 2012, p. 37).

O estabelecimento de combinados e a criação de hábitos de autocuidado são práticas a serem incorporadas na rotina das escolas.

Desse modo, as crianças aprendem a tomar consciência do próprio corpo e das próprias emoções e a se organizar de maneira mais autônoma.

Brincadeiras e vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade, a inclusão e a diversidade

A interação e o conhecimento das diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura possibilitam o desenvolvimento integral das crianças.



Isaac Gabriel de Oliveira - 6 anos

A preservação da identidade de uma comunidade está intrinsecamente ligada à manutenção dos costumes e tradições de cada grupo étnico.

Os projetos político-pedagógicos das unidades escolares devem contemplar os valores culturais da comunidade. É necessário discutir como conciliar os princípios norteadores da educação infantil com as experiências dos diversos grupos culturais existentes no território onde a escola está inserida. Faz-se necessário garantir a criação de memórias significativas para as crianças, envolvendo-as em práticas que

valorizem a diversidade cultural, por meio de músicas, narrativas, contações de histórias, jogos e atividades. A maneira mais significativa de possibilitar a formação ética dos estudantes é vivenciando ambientes inclusivos.

Os profissionais das escolas são responsáveis por criar um ambiente educacional em que os valores tradicionais sejam respeitados.

As crianças acolhem a diversidade e nada melhor do que valorizar suas histórias, de seus familiares e amigos, deixando-as mostrar como são diferentes e interessantes suas escolhas culturais.

A escola pode possibilitar leituras de obras sobre temáticas que envolvam questões étnico-raciais com personagens negros, indígenas, princesas e príncipes africanos, ampliando o acervo com diversos brinquedos como as(os) bonecas(os) negras(o) que representem a diversidade.

A escritora Kiusam de Oliveira (2023), em entrevista ao Portal Geledés, disse que “A contribuição para ampliar o repertório de crianças negras e não negras na literatura precisa ser pensada, reconhecida e valorizada. O mérito da minha literatura, para além da escrita, é o cuidado com a ilustração. As crianças negras precisam se ver bonitas, belas e encantadoras na literatura. As ilustrações devem ser a imagem delas e isso é fundamental.”

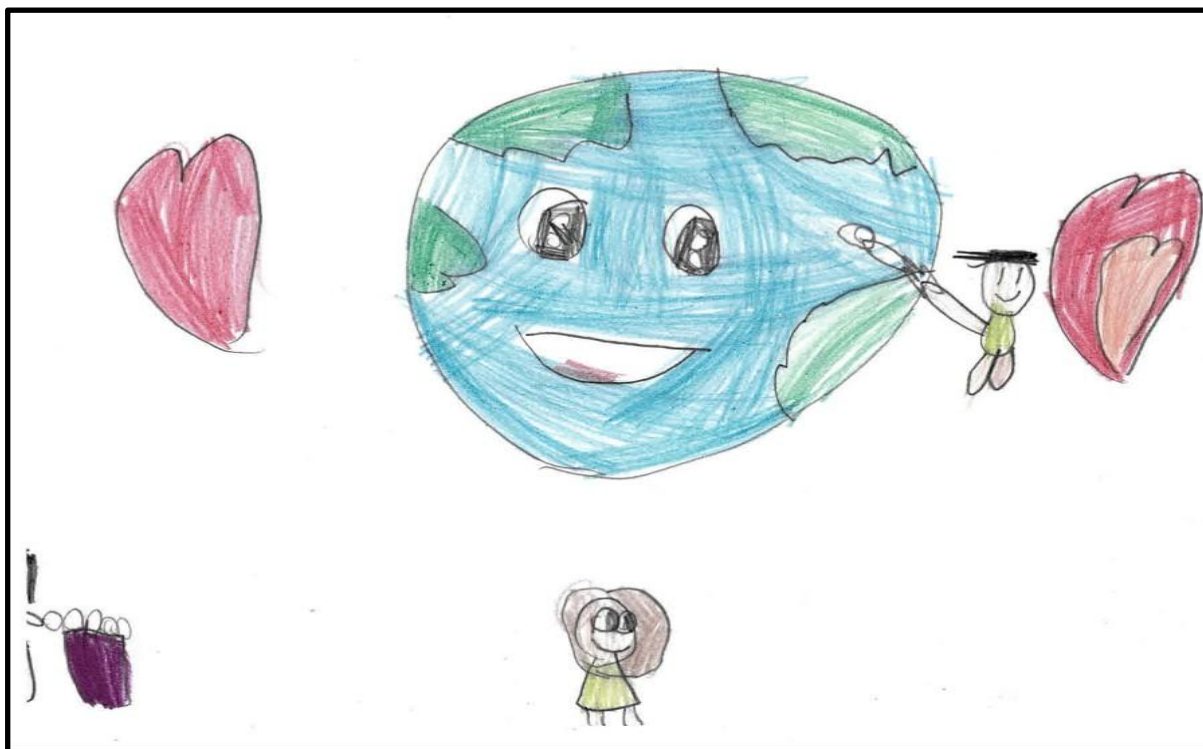
Outro aspecto que precisa ser considerado é o trabalho com as datas afirmativas, não se trata de cumprir datas estipuladas em calendário, mas de favorecer diferentes experiências que contribuam para o conhecimento da matriz histórica e cultural brasileira.

Além das datas tradicionais, presentes nos calendários comuns, há um calendário instituído legalmente que deve direcionar nossos olhares para comemorar ou refletir sobre determinadas questões. As chamadas datas afirmativas resultam de tratados elaborados em conselhos e organizações internacionais, como a ONU - Organização das Nações Unidas, e orientam ações desenvolvidas nos países signatários, como o Brasil. Partem do conceito de equidade expresso na Constituição Federal.

Como exemplo de datas afirmativas, podemos citar o “Dia do Indígena Brasileiro” e “Dia da Consciência Negra” que têm como embasamento legal as leis 10.639/03 e 11.645/08 e que surgiram pela necessidade de políticas de reparação. Não se trata unicamente de transformar um foco etnocêntrico europeu por um africano

ou indígena, mas de expandir os currículos e fazer com que a escola tenha base para conhecer, respeitar e valorizar a diversidade racial e cultural.

Brincadeiras: o tempo, mundo físico e social



Isabela do Prado Bassani - 5 anos

Como nos revela a ilustração acima, crianças são curiosas, ativas e estão em pleno desenvolvimento. Podemos fortalecer o contato delas com o mundo, com os seres e com aquilo que lhes é inusitado, vivo e que lhes dá prazer.

“O mundo físico é compreendido como a forma que a criança experimenta situações em que percebe, pelos sentidos físicos (tato, paladar, olfato, visão, audição), como é a realidade à sua volta.” (BRASIL, 2012) Por meio do brincar, os bebês e as crianças exploram, experimentam e vão compreendendo o mundo.

Segundo Kishimoto (2016), o mundo social surge quando a criança interage com outras crianças e adultos e se expressa por meio das brincadeiras.

Deste modo, precisamos voltar nosso olhar para os espaços e suas infinitas possibilidades de aprendizagem: um cantinho especial, um jardim de borboletas, um minhocário, um aquário, uma árvore, apoiando e incentivando a investigação dos pequenos cientistas.

Brincadeiras: natureza, biodiversidade e sustentabilidade



Aylla Luíze Gomes Lopes - 3 anos

A Educação Ambiental está pautada no equilíbrio das relações sociedade/ambiente e deve estar fundamentada em uma educação social transformadora e de qualidade na qual os envolvidos assimilam, desde cedo, os princípios básicos da sustentabilidade⁶ e solidariedade. Ela tem sua concepção alicerçada em bases teóricas e metodológicas que possibilitam desenvolver a investigação cognitiva das crianças, consideradas as suas necessidades e potencialidades.

Segundo Legan (2006), “a verdadeira educação ambiental no contexto atual só acontece de fato por meio da vivência prática em interação com o ambiente, possibilitando assim, que possamos descobrir nosso impacto e, também, o nosso potencial para reparar os danos causados.”

Os conhecimentos que importam têm como base a curiosidade natural das crianças sob um enfoque eminentemente prático, por meio dos projetos desenvolvidos em nossa rede:

⁶ Considerar a sustentabilidade como princípio vinculado à participação e à democracia na gestão educacional é pensar em uma proposta na qual os autores, adultos e crianças, possam encontrar acolhida e, ao mesmo tempo, expressar seu potencial. Um estabelecimento educacional sustentável necessita ser ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente adequado (BARBOSA, 2009).

- **Olho Vivo** — água e óleo não se misturam: o projeto prevê a destinação correta do óleo usado e a sensibilização sobre os cuidados com os rios e o ambiente.
- **Horta nas Escolas:** são estruturas que além de estimular a alimentação saudável, devem ser usadas como espaços pedagógicos (sala de aula ao ar livre).
- **Observando os Rios:** monitoramento mensal da água do rio (bacia do Rio Tamandateí, localmente) com a realização de análises físicas e químicas, na qual as(os) estudantes atuam como voluntários numa ação socioambiental que retrata a qualidade da água nas bacias hidrográficas da Mata Atlântica.
- **Guaruzinho:** são visitas de estudo semanais ao Parque da Gruta de Santa Luzia, ao Parque Alfredo Klinkert Júnior (Parque do Guapituba) e à Estação de Tratamento de Esgoto de Mauá.
- **Educação Patrimonial:** é um instrumento que possibilita ao munícipe fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.
- **Jardim de Borboletas:** são jardins formados com plantas que atraem as borboletas criando um espaço que possibilita a interação com o meio natural e a conscientização sobre a conservação da biodiversidade. A camélia branca surge como símbolo da liberdade e paz, enquanto espaço pedagógico (ecoalfabetizando com o ambiente).
- **Coleta Seletiva:** faz parte do Programa Mauá Recicla e visa a destinação correta dos resíduos sólidos.

Dessa forma, a investigação prática e a avaliação crítica são tecidas junto à solução de problemas reais da vida cotidiana.

Alfabetizar-se ecologicamente é uma atividade divertida, prática e fundamentada no princípio de colaboração. Quando baseamos nossas intervenções a partir desse aspecto, a favor da natureza, chegamos perto de uma otimização da qual a natureza é a mestra. Facilitamos processos pedagógicos e o fortalecimento da implementação de ambientes escolares mais harmônicos e que ofereçam um maior contato com os elementos da natureza.

Assim, assumimos também a ideia de uma educação ambiental na concepção de uma cidade educadora e transparente, uma vez que Mauá faz parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Brincadeiras e Tecnologias na Educação Infantil



Miguel Rizzato Palombo - 3 anos

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve atender às mudanças ocorridas no cenário tecnológico. As crianças estão cada vez mais envolvidas no mundo digital, desde a tenra idade, não raro observa-se bebês e crianças de posse de celulares e tablets, estímulos que mudam o jeito de aprender e apropriar-se de informações.

Para Gadotti (2000, p. 38), a escola precisa ser o centro de inovações e tem como papel fundamental “orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.”

No contexto da Educação Infantil, as crianças devem ter acesso à diversidade de recursos tecnológicos e midiáticos como: filmes, vídeos, áudios, imagens, gráficos, animações, entre outros, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo.

Por meio de atividades lúdicas, as crianças podem desenvolver potencialidades como: a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e o pensamento crítico.

A tecnologia pode ser utilizada como recurso para promover a inclusão de todas as crianças, respeitando seus interesses e necessidades.

Quando as crianças exploram os diversos recursos, como computadores e sites de jogos educativos, elas aprendem de forma criativa, incentivando a

independência infantil.

Para Vygotsky (2007, p. 115):

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço da madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

Dessa forma, a utilização da tecnologia na Educação Infantil, quando pensada e planejada, se torna um importante instrumento para o desenvolvimento integral das crianças.

O brincar heurístico na Educação Infantil

A palavra “heurística” origina-se da palavra “Eureka” que é o passado, em grego, do verbo infinitivo “heuriskéin”, significando “Descobri!”, ou seja, o uso desta palavra significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo”.

O brincar heurístico, portanto, configura-se como uma abordagem do brincar em que os bebês e as crianças aprendem com a exploração espontânea de objetos do cotidiano, denominados *loose parts* (partes soltas), os chamados materiais/brinquedos não estruturados.

O princípio fundamental da brincadeira heurística, bem como das outras modalidades como os **cestos de tesouros**, o **jogo heurístico** e as **bandejas de experimentação**, é oferecer à criança oportunidades de exploração e investigação em experiências sensoriais e lúdicas com diversidade de materiais não estruturados, ou seja, objetos do mundo real.

Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), pesquisadoras da primeira infância e dessa abordagem, afirmam, em sua obra “Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche” que:

[...] as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 148).

Neste sentido, as(os) profissionais da educação podem criar condições adequadas a partir da organização do espaço e das materialidades, disponibilizando objetos de diferentes formas, cores, cheiros, sabores, para que os pequenos explorem

de acordo com a vontade e a ordem que escolherem.

A(O) professora(or) ocupa, portanto, um papel importante para assegurar a atividade espontânea das crianças. Isto exige uma postura de escuta sensível e atenta por parte das(os) mesmas(os).

Vygotsky (2018, p. 24), salienta que:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação”.

O brincar heurístico torna-se, então, uma estratégia para ajudar os profissionais de sala a compreender melhor todas as dimensões do trabalho pedagógico na creche e permitem, às crianças, que se apropriem da cultura local, tornando-as protagonistas de suas histórias.

Cesto de tesouros

O cesto de tesouros é uma abordagem exploratória do brincar heurístico, desenvolvida por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. Essa estratégia permite a exploração e a interação, o que resulta em aprendizado, emoções, curiosidades, inventividade, ideias, fantasias e jogos simbólicos.

A utilização de cesto de tesouros permite aos bebês e crianças manipularem, se envolverem e aprenderem com diversos materiais como caixas, tecidos, objetos que rolam, que se encaixam ou que possam ser empilhados.

A composição do cesto deve conter, no mínimo, seis materiais diferentes (conchas do mar, colheres de pau, colheres de metal, peneiras, panelas pequenas, tampas, bandejas de ovos, caixas de papelão de variados tamanhos, novelos de lã, bichinhos de pelúcia ou pano etc.), possibilitando experiências táteis, olfativas, auditivas, de paladar e visão.

Por meio desta e outras experiências significativas, os bebês e as crianças vão criando percepções sobre o mundo e os objetos culturais que compõem o universo individual e coletivo, pois, explorando, sentindo e ouvindo vão conceituando o mundo à sua volta.

O jogo heurístico

O jogo heurístico é uma modalidade do brincar heurístico centrada na ação das crianças, em que elas são estimuladas a descobrirem as coisas.

De acordo com Fochi (2015, p. 7), é relevante “apoiar os meninos e meninas em suas descobertas de modo a inferir o mínimo possível, mas criando as condições adequadas através da organização do espaço e dos materiais e, durante a brincadeira, sustentando a atividade”.

Para que o jogo heurístico aconteça, a depender da intencionalidade da professora(or) que “consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro [...]” (BRASIL, 2017, p. 35), as materialidades e os espaços precisam ser planejados com cuidado e atenção para que despertem o interesse das crianças.

As bandejas de experimentação

As bandejas de experimentação são outra modalidade do brincar heurístico, que consiste na exploração de materiais contáveis (pedrinhas, prendedores de roupa, sementes diversas, macarrão, tampinhas, rolhas, entre outros) e não contáveis (areia, arroz, sal grosso, farinhas etc.).

A ideia é disponibilizar o material e deixar os bebês e crianças experimentarem e descobrirem as texturas, os volumes, os cheiros, o manuseio, fazerem suas investigações, testarem suas hipóteses.

Constitui-se em uma brincadeira de descobrir por “si mesma”, em que as crianças constroem suas aprendizagens com a mínima intervenção das(os) educadoras(es) e ampliam suas experiências de investigação nas interações com variados materiais.

Relações, Tempos, Espaços e Materialidades

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse delas.

Desse modo, o cotidiano das nossas unidades escolares, como contextos de experiências, vivências, desenvolvimento e aprendizagem, requer a organização de diversos elementos: as relações, os tempos, os espaços e as materialidades,

considerados indissociáveis. Na concepção de Vygotsky (1998):

- O desenvolvimento humano está ligado com funções aprendidas nas **relações** sociais, em que dependemos do outro para compreender sentidos e significados. Isto demonstra que a condição humana é construída ao longo de um processo histórico-cultural definido pelas interações entre os homens e o meio em que vivem. As crianças interpretam e atribuem significados ao mundo e a si mesmas a partir de suas experiências e vivências reais e virtuais.
- Os **tempos** de realização das atividades: o tempo que se repete diariamente, o que chamamos de rotina, deve ser construído a partir de atividades que possibilitem o protagonismo, a autonomia, a segurança, a confiança e, sobretudo, de um planejamento de contextos significativos pensados com e para as crianças.
- Os **espaços** em que as atividades transcorrem (considerando que esses espaços não são apenas físicos e, sim, espaços que transpassam as relações humanas): devem ser organizados pelos profissionais de sala de modo a favorecer as interações infantis na exploração do mundo como um ambiente acolhedor e prazeroso, onde possam criar brincadeiras e explorar materiais.
- As **materialidades** devem ampliar as possibilidades imagéticas com objetos do cotidiano que permitam espaços de relações, percursos de aprendizagem e o trabalho de autoria e criação das crianças. Com propostas diversificadas e elementos variados e/ou não estruturados (sucatas, panos, caixas, blocos, madeiras, gravetos, bacias, potes, panelas, grãos, sementes, pedrinhas, elementos da natureza etc.), amplia-se a dimensão estética, o que contribui para o desenvolvimento da criatividade individual e de grupo e da sensibilidade dos pequenos.

As crianças, em espaços potenciais de aprendizagem, constroem mais do que paisagens estéticas, constroem percepções diferentes do mundo, constroem atitudes de escuta, constroem relações afetivas mais humanizadas.

Orientações Curriculares: conhecimentos que importam e saberes significativos

O quadro com as **orientações curriculares** apresenta a síntese das diretrizes e princípios que sugerem as legislações atuais, possibilitando aos profissionais da educação refletirem sobre como lidar com os bebês e as crianças, considerando os **conhecimentos que importam** e os **saberes significativos**, permitindo a organização das rotinas escolares por meio das **experiências significativas**.

Nessa lógica, todo o processo se inicia com a escuta das crianças, as conversas com os pais e/ou responsáveis e uma análise aprofundada das questões do território. Esse movimento dará as condições para que as escolhas curriculares sejam adequadas às necessidades e potencialidades dos bebês e das crianças.

Apresentamos um quadro com esses princípios a partir dos eixos estruturantes **Interações e Brincadeira** em consonância com as **Experiências Significativas no Cotidiano da Educação Infantil** que visam abranger diversos e múltiplos espaços de aprendizagem e as diferentes linguagens.

Os **conhecimentos que importam** serão acessados de acordo com as necessidades de ampliação dos saberes dos bebês e das crianças. Esses conhecimentos possibilitam a resolução de problemas reais da vida cotidiana. Exemplo: a distorção da visão em relação às crianças de etnias diferentes, a ausência de exemplos das histórias de êxito de homens e mulheres negras(os), a falta de informações em relação aos desafios e conquistas dos povos indígenas.

Sob essa ótica, o trabalho com o **conhecimento de si e do mundo (Resolução nº 5 de 17/12/2009, Art. 9º, inciso I, p. 99)** promoverá o fortalecimento da identidade de meninas e meninos, fortalecendo-os a reconhecer e valorizar as suas subjetividades e intersubjetividades. Precisamos saber o que pensam sobre a diversidade étnica, como se veem e se relacionam.

Os **conhecimentos que importam** são aqueles acumulados pela humanidade ao longo da história e devem ter relação com os saberes e as hipóteses levantadas pelas crianças sobre o mundo físico e social e os temas contemporâneos.

Os **conceitos fundantes** são aqueles conceitos nucleares e complexos que sustentam os **conhecimentos que importam** e os **saberes significativos**. Eles generalizam ideias que abarcam o todo de algo que está sendo conhecido e/ou estudado.

Quais são os conhecimentos que importam no cotidiano das creches e pré-escolas?



Rafaela Oliveira Sampaio - 5 anos

Quadro 1 - Eixos Estruturantes: Interações e Brincadeira

Conhecimentos que importam/ Saberes Significativos	Experiências Significativas no Cotidiano da Educação Infantil	Práticas Pedagógicas (Com base na Resolução nº 5 de 17/12/2009, Art. 9º)	Conceitos Fundantes
1. Conhecimento de si e do mundo	Experiências corporais e afetivas Experiências com cores e sons Experiências expressivas Exploração e conhecimento do mundo.	Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da expressão da individualidade, respeito pelos ritmos e desejos da criança, ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais.	Identidade Corporeidade Expressividade Colaboração
2. Linguagens e formas de expressão, narrativas e gêneros textuais, orais e escritos	Expressão gestual, verbal, dramática, plástica e musical Experiências de narrativas veiculadas pelas linguagens oral, escrita e visual	Possibilitem experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; a imersão nas diferentes linguagens artísticas como música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.	Oralidade Escrita Leitura Percepção Sensibilidade Criatividade

<p>3. A brincadeira e o conhecimento do mundo matemático</p>	<p>Contextos significativos no mundo social, matemático e artístico</p>	<p>Recriem, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.</p>	<p>Raciocínio lógico-matemático Resolução de problemas</p>
<p>4. Brincadeiras planejadas e orientadas para o cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar</p>	<p>Experiências de cuidado com o corpo que propiciem bem-estar e oportunidade de auto-organização</p>	<p>Possibilitem situações de aprendizagem nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.</p>	<p>Responsabilidade Autonomia Estima/Pertencimento</p>
<p>5. Brincadeiras e vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade, a inclusão e a diversidade (Leis 8069/1990, 10.639/2003, 11.645/2008 e 13.146/2015)</p>	<p>Experiências no espaço do brincar possibilitando vivências éticas e estéticas</p>	<p>Possibilitem brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras típicas da comunidade, ações de responsabilidade e de democracia, regras para o convívio no dia a dia, uso dos objetos ao modo individual de cada criança e de acordo com a cultura estética de sua família e de sua comunidade.</p>	<p>Identidade Coletividade Inclusão Diversidade</p>

6. Brincadeiras: o tempo, mundo físico e social	Experiências que propiciem a percepção da realidade, espaço e temporalidade	Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social.	Tempo Espaço Sociedade
7. Brincadeiras: Natureza, Biodiversidade e Sustentabilidade*	Experiências de BRINCAR com brinquedos industrializados, artesanais (materiais estruturados e não estruturados); experiências de exploração da natureza por meio dos sentidos físicos (visão, audição, olfato, tato e paladar); experiências significativas de sustentabilidade	Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.	Natureza Sustentabilidade* Biodiversidade
8. Brincadeiras e tecnologia	Experiências que propiciem conexões com o mundo digital de forma lúdica e interativa	Permitam à criança a utilização das ferramentas digitais configuradas em atividades significativas.	Tecnologia Vivências interativas

O ato educacional reflexivo - perguntas fundantes para boas escolhas curriculares

Vale ressaltar que o currículo não estabelece uma prescrição de ações a serem realizadas e/ou cumpridas pelas professoras e professores no trabalho com as crianças. Todas as práticas e ações devem ser pensadas com e para as crianças, conforme destaca Oliveira (2017, p. 183) “O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa.”

Partindo dos pressupostos contidos nos incisos do art. 9º, Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI/2013, p. 99) que tratam das **práticas pedagógicas** que compõem o Currículo da Educação Infantil do município de Mauá, apresentamos algumas indagações que preservam e sustentam a organização das atividades pedagógicas e dos ambientes de aprendizagem, amparando a prática docente reflexiva.

Educação Infantil - 0 a 5 anos e 11 meses

I - Promover o conhecimento de si e do mundo por meio da expressão da individualidade, respeito pelos ritmos e desejos da criança, ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais.

Para observar, refletir e documentar...

- As crianças são convidadas a ampliar suas relações de convivência com outras crianças e adultos que compõem o cotidiano da unidade escolar?
- Na rotina estão presentes diferentes formas de organizar o grupo de crianças (turma completa, duplas, trios, pequenos grupos, individual)?
- As crianças são convidadas a escolher as atividades cotidianas que vão desenvolver?
- Como as crianças interagem, umas com as outras e com os adultos, nas diferentes propostas ofertadas pela professora/professor, auxiliares de desenvolvimento infantil e auxiliares de apoio à educação inclusiva?
- Há elementos da organização do ambiente e da rotina que favorecem tanto a individualidade quanto as interações?
- As professoras e os professores, as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os)auxiliares de apoio à educação inclusiva, promovem a participação de todos os bebês e todas as crianças nas experiências do cotidiano, respeitando o direito ao convívio coletivo?

II - Possibilitar experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e a escrita; convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; a imersão nas diferentes linguagens artísticas como música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Para observar, refletir e documentar...

- Têm sido oportunizadas aos bebês experiências que envolvam práticas de leitura?
- Têm sido oportunizadas às crianças experiências que envolvam práticas sociais com a leitura e escrita?
- As professoras e os professores, as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva incentivam as crianças, individualmente e em grupos, a narrarem suas experiências, suas histórias de vida, a contarem e recontarem histórias?
- As vivências e experiências oportunizadas, tais como: leitura de histórias, filmes, apreciação de obras de arte e artistas, músicas e músicos e expressões corporais contemplam a diversidade e permitem que bebês e crianças construam a percepção positiva das diferenças étnico-raciais?
- As ideias e as hipóteses dos bebês e crianças são consideradas? São propostas questões que mobilizam novos pensamentos e hipóteses?
- As produções das crianças demonstram protagonismo, experimentação ou são todas parecidas?
- Como pensar uma rotina para garantir a liberdade de expressão por meio das brincadeiras e das diversas linguagens (artística, verbal, gestual, oral, outras)?
- Os bebês e as crianças são convidados para comunicar suas ações, necessidades, desejos, hipóteses e fazer escolhas?
- Suas hipóteses são consideradas como pontos de partida para as problematizações e investigações?
- As professoras e os professores, as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva exploram as diversas possibilidades de linguagem musical com os bebês e crianças, utilizando a voz falada e voz cantada assim como canções sem palavras, com sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações?

III - Recriar, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.

Para observar, refletir e documentar...

- Têm sido oportunizadas aprendizagens que envolvam práticas sociais com espaços, tempos, objetos e suas relações?
- As ideias e as hipóteses dos bebês e crianças são consideradas? São propostas experiências que mobilizam novos pensamentos e hipóteses?
- As possibilidades de brincadeiras e jogos com bebês e crianças são estudadas e garantidas nos ambientes de aprendizagem e no cotidiano das unidades escolares?
- É utilizado vocabulário que dê sentido às relações espaço-temporais, chamando a atenção das crianças para as experiências com a matemática?
- As(Os) professoras(es), as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva, criam oportunidades para que os bebês e as crianças vivam experiências por meio de jogos, brincadeiras, histórias e situações cotidianas significativas?

IV - Possibilitar situações de aprendizagem nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

Para observar, refletir e documentar...

- As(Os) professoras(es), as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva oportunizam às crianças cuidarem de si mesmas e do próprio corpo, valorizando as diferenças e motivando cada conquista neste processo?
- As(Os) professoras(es), as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva incentivam os bebês e as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários apoiando-as e respeitando-as nesse processo de aprendizagem?
- Os bebês e as crianças são incentivados a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente?
- São consideradas na prática cotidiana como e onde os bebês e as crianças preferem brincar, com quais tipos de materiais e o que eles buscam quando brincam, respeitando seus ritmos e interesses?

V - Possibilitar brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras típicas da comunidade, ações de responsabilidade e de democracia, princípios (grifo nosso) e regras para o convívio no dia a dia, uso dos objetos ao modo individual de cada criança e de acordo com a cultura estética de sua família e de sua comunidade.

Para observar, refletir e documentar...

- O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos dos bebês e crianças?
- As propostas pedagógicas da Unidade Educacional preveem e realizam ações e reflexões, de forma permanente com os bebês e as crianças, as famílias/responsáveis e os demais profissionais, que valorizem as diferenças entre negros, brancos, indígenas e imigrantes?
- As(os) profissionais da educação ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais 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?
- As(Os) professoras(es), as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?
- A escola promove encontros com outros profissionais da educação ou pais/responsáveis para oficinas de construção de brinquedos e oficinas de brincadeiras tradicionais?

VI - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social.

Para observar, refletir e documentar...

- Nas propostas de brincadeiras, há incentivo para exploração e questionamento do mundo físico e social?
- Os espaços, materiais, objetos, brinquedos estão acessíveis para todos os bebês e todas as crianças?
- O ambiente externo é planejado e organizado de modo a proporcionar aos bebês e crianças o contato com o sol, em horários adequados, e outros elementos da natureza, possibilitando atividades livres, interações entre as crianças e experiências com água, terra, ar, plantas e outros?
- 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?
- As crianças participam com os professores e professoras na organização dos ambientes para realização de suas futuras experiências?

VII - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Para observar, refletir e documentar...

- As(Os) professoras(es), as(os) auxiliares de desenvolvimento infantil e as(os) auxiliares de apoio à educação inclusiva compartilham com as famílias/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?
- O ambiente externo é planejado e organizado de modo a proporcionar aos bebês e crianças o contato com o sol, em horários adequados, e outros elementos da natureza, possibilitando atividades livres, interações entre as crianças e experiências com água, terra, ar, plantas e outros?

VIII - Permitir à criança a utilização das ferramentas digitais configuradas em atividades significativas.

Para observar, refletir e documentar...

- 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?
- Têm sido oportunizadas às crianças aprendizagens que envolvam o uso das ferramentas digitais?
- As ideias e as hipóteses dos bebês e crianças são consideradas? São propostas questões que mobilizam novos pensamentos e hipóteses em relação às tecnologias?
- As crianças estão interessadas e motivadas pelas atividades com tecnologia?
- O tempo de utilização de TV e vídeo é planejado considerando a ampliação do repertório cultural de bebês e crianças, evitando que fiquem expostos somente a estes recursos em detrimento de outras experiências?

Documentação Pedagógica - avaliação ética e estética

A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado.⁷

Numa perspectiva de avaliação formativa, configurada como acompanhamento das aprendizagens infantis e reflexão sobre o trabalho pedagógico por parte dos docentes, são necessários um olhar e uma escuta focados na compreensão do desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, a documentação pedagógica possibilita a compreensão do registro refletido e problematizado das aprendizagens infantis e a reflexão da práxis pedagógica. Enquanto estratégia, traz uma conotação de avaliação ética e estética que permite dar voz e vez aos bebês e às crianças, pois se transforma em memórias vivas dos processos de ensino e aprendizagem compartilhados com elas.

Assim, num currículo que considera a criança como protagonista de sua história, a documentação pedagógica promove mudanças e transformações na forma de lidar com os processos pedagógicos ao evidenciar as possibilidades de tornar visível as aprendizagens de todos(as) os bebês e as crianças.

O artigo 10 da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, salienta que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

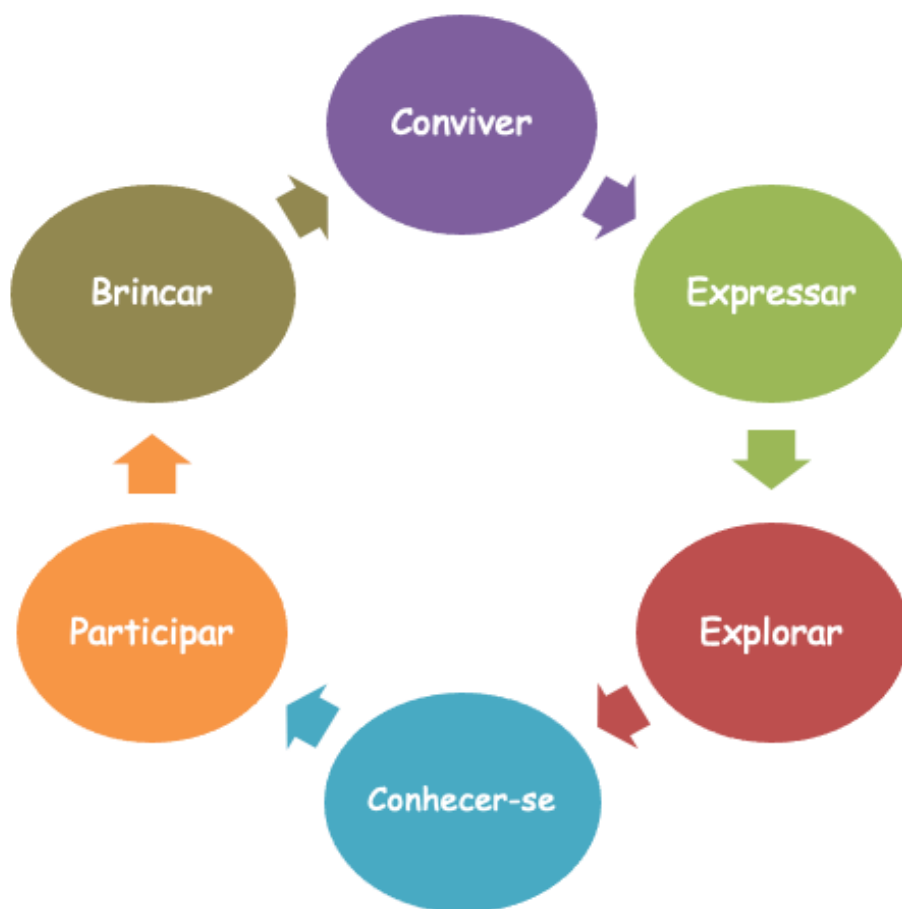
- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças: observação e registros escritos diários (do grupo e individuais), registros fotográficos, relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, gravações de áudios, *portfólios*, produções infantis, mini histórias etc.;
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino

⁷ RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (org.). Avaliação Institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p. 37-51. (p. 50).

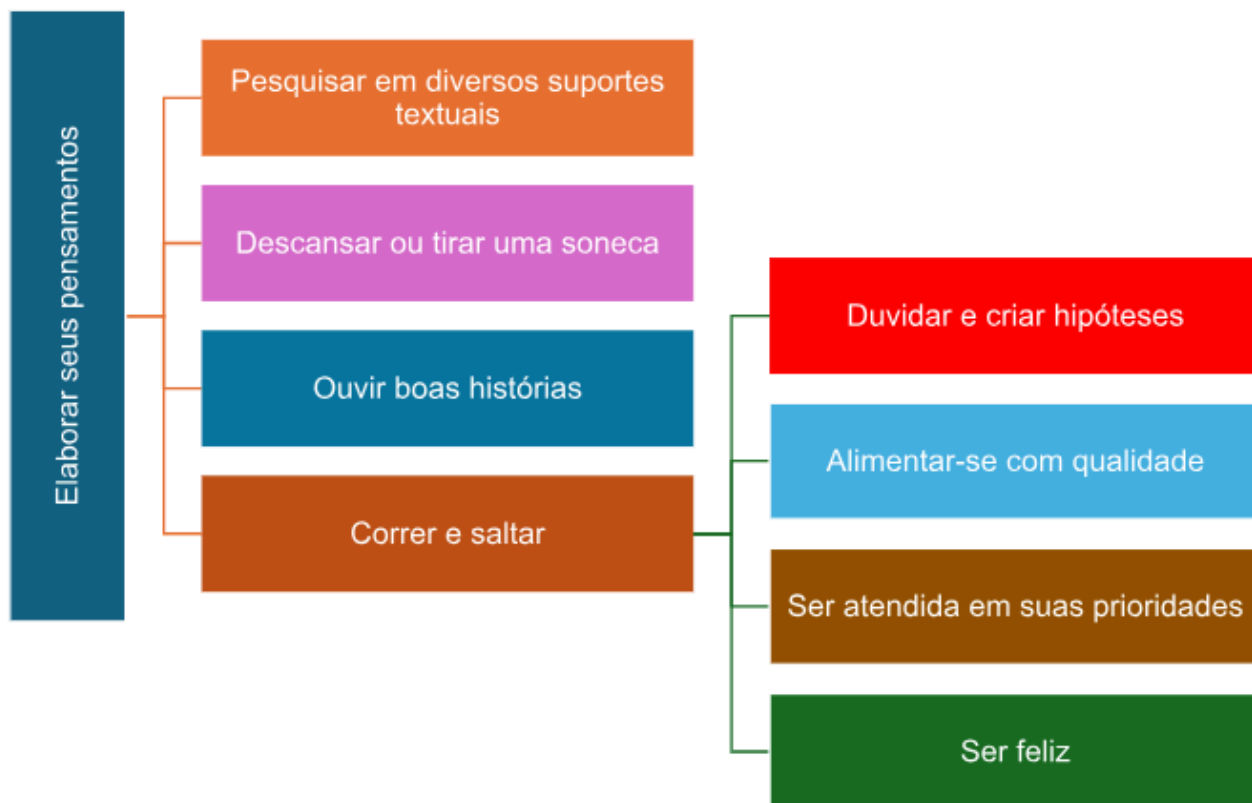
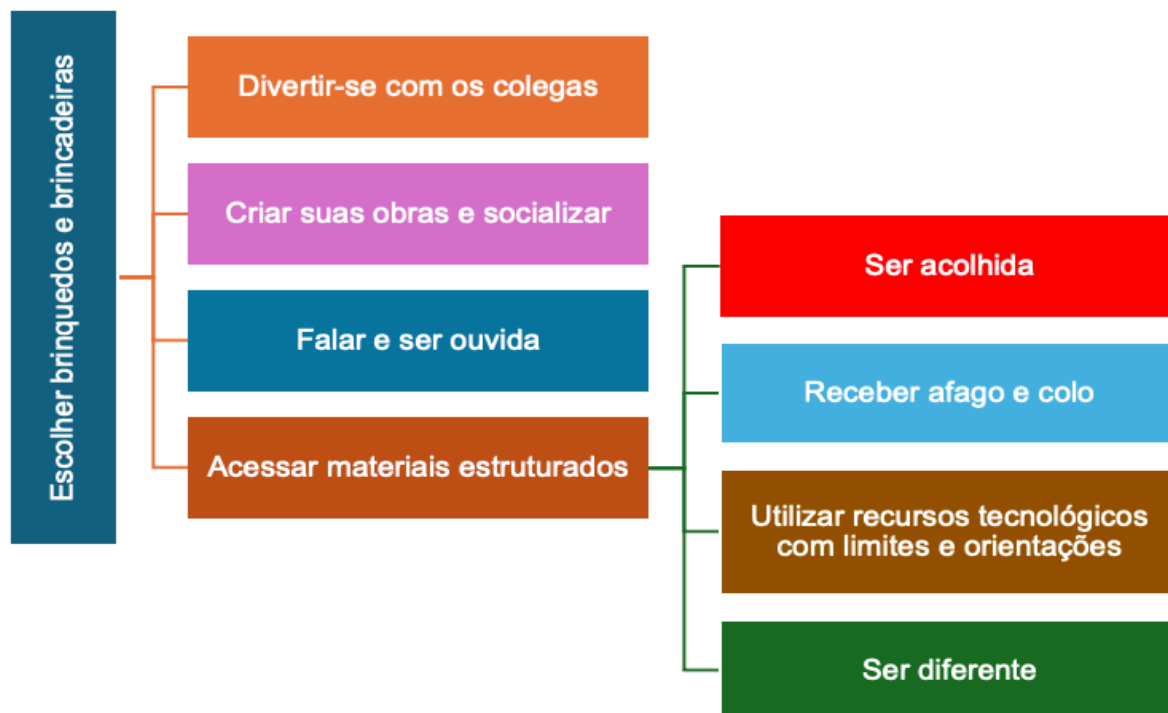
Fundamental);

- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil”.

Apoiada nos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e a brincadeira, a Base Nacional Comum Curricular traz seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento:



Complementamos esses direitos, destacando outras possibilidades da vida cotidiana nas creches e pré-escolas:



Referências

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras** – Declaração de Barcelona (1990), 1994. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf Acesso em: 20 fev. 2024.

APPLE, M. W; BEANE, J. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 176 p.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. 256 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 512 p.

BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Editora Blucher, 2012. 162 p.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. 111 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 02 fev. 2024

BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. B.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. cap. 1, p. 185-198.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, volumes: 1 e 2.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional De Educação. Brasília-DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 3 mar. 2024

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009a.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dez. de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientações pedagógicas. Brasília, DF: MEC, 2012.

158 p.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei Federal nº 13.146, de 6 de jul. 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019. pp. 53-68

DOTTA, R. A. A trajetória do Ensino Municipal. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ. Coordenadoria de Cultura. Núcleo de História e Memória (Org.). **Cem anos de educação: das escolas isoladas ao sistema municipal**. Coleção Mauá 50 anos de emancipação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2004. p. 65-100

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2015. 160 p.

FOCHI, P. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 139-157

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 127 p.

_____. **Educação e mudança**. 34. ed. Trad. de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 112 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 63 p.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectivas, 2000. 300 p.

GOELZER, J.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professoras(es) e o esperar em "um mundo mais bonito", em que todas e todos "possam rir". In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT

Acadêmicos, 2020. p. 292-327.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche Tradução: Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre, PS: Grupo A, 2006. 304 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 128 p.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Editora Cengage, 2016. 63 p.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2023. 264 p.

La TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019. pp.16-32

LEGAN, L. **A escola sustentável**: eco-alfabetizando pelo ambiente. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Pirenópolis, 2006, 172 p.

MARQUES, R. F. B.; SILVA, M. R. P. Os círculos de cultura na educação infantil. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 151-170

MAUÁ. LEI nº 2.784, de 24 de nov. Cria o Conselho Municipal de Educação. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 24 nov. 1997.

_____. Lei 3.622, de 28 de out. Dispõe sobre a organização do sistema de educação do município de Mauá. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 28 out. 2003.

_____. Lei 3.816 de 22 de jul. Cria no município de Mauá a coordenadoria de políticas públicas para a promoção da igualdade racial e étnica, na forma que dispõe, e dá outras providências. Câmara Municipal de Mauá. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 22 jul. 2005.

_____. **Referencial curricular da educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação, Mauá: SME, 2012.

_____. **Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Mauá**. Secretaria Municipal de Educação, Mauá: SME, 2019.

_____. Deliberação nº 17, de 20 de mar. Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do contágio pelo COVID-19. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial**, Mauá, SP, 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, K. A criança precisa poder qualificar o que ela ouve, diz, repete e vive. **Portal Geledés**, São Paulo, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-crianca-precisa-poder-qualificar-o-que-ela-ouve-diz-repete-e-vive-entrevista-com-kiusam-de-oliveira/> Acesso em: 03 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 35, p. 9-14, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019. pp. 33-51

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2017. 264 p.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? RPGE – **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago, 2020.

PUNTSCHART, W. **Mauá**: entendendo o passado, trabalhando o presente e construindo o futuro. São Paulo: Noovha América, 2012. 104 p.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 398 p.

SANTOS, M. **O espaço cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora USP, 2014. 176 p.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007. p. 25-46.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, nov., 2009.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. 224 p.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 326 p.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 200 p.

*É que ninguém caminha
sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer
o caminho caminhando,
sem aprender a refazer,
a retocar o sonho por causa
do qual a gente se pôs a caminhar.*

Paulo Freire



Laryssa Loiola Silva - 5 anos