

**PROPOSTA PEDAGÓGICA
DA REDE MUNICIPAL DE
GASPAR**

**EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**PREFEITURA DE GASPAR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
GASPAR | SC | 2010**



Prefeito
Pedro Celso Zuchi

Vice-Prefeita
Mariluci Deschamps Rosa

Secretário de Educação
Neivaldo da Silva

Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação na coordenação da
Educação Infantil
Patrícia Helena dos Santos
Sanira Cristina Dias

Assessoras da Rede na formação continuada
Julice Dias - Doutora em Educação - PUC-SP, Professora do Departamento
de Pedagogia da UDESC
Maristela Pitz - Especialista em leitura e letramento FEHH, Professora de
Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau

Arte / Diagramação: Big Print Comunicação Visual Ltda.

Revisão ortográfica: Madalena Parisi Duarte - RMT-SC 00774-JP

Ficha catalográfica elaborada por Marta Catarina Araldi - Bibliotecária CRB14/1103
Biblioteca Pública Municipal Dom Daniel Hostin - Gaspar - SC

Gaspar. Secretaria Municipal de Educação
G249 Proposta pedagógica da rede municipal: educação
infantil / Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos
Santos e Sanira Cristina Dias. - Blumenau : Editora, 2010
96p. : il. ; 25cm

ISBN:

1. Educação - proposta pedagógica. I. Título.

CDD: 373.12981642





DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



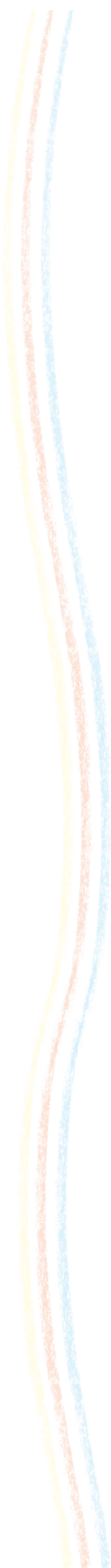
ATENÇÃO INDIVIDUAL



BRINCADEIRA



AMBIENTE ACONCHEGANTE,
SEGURO E ESTIMULANTE





CONTATO COM A
NATUREZA



HIGIENE E SAÚDE



ALIMENTAÇÃO SADIA





MOVIMENTO EM ESPAÇOS AMPLOS



DESENVOLVER SUA CURIOSIDADE, IMAGINAÇÃO E CAPACIDADE DE EXPRESSÃO



PROTEÇÃO, AFETO E AMIZADE





EXPRESSÃO DE SEUS SENTIMENTOS



ESPECIAL ATENÇÃO DURANTE O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO



DESENVOLVER SUA IDENTIDADE CULTURAL, RACIAL E RELIGIOSA



APRESENTAÇÃO

O Governo Municipal preconiza a construção de um trabalho com a participação ativa e coletiva dos sujeitos em direção a uma educação para o município de Gaspar, em que o ser humano seja protagonista do processo.

Nesse sentido, a Secretaria da Educação tem como premissa promover, por meio da gestão democrática, uma educação pública de qualidade e inclusiva, contemplando a valorização profissional, boas condições de trabalho, formação continuada e inovação pedagógica, na busca da transformação social.

O presente documento tenta consolidar o que há muito tempo se desejou na Rede Municipal de Educação Infantil: uma proposta norteadora da organização do trabalho pedagógico para e com as crianças pequenas.

A Proposta de Educação Infantil que ora se apresenta é fruto de um processo coletivo e democrático elaborado e discutido com os professores e professoras da Rede, no espaço da formação continuada.

A importância deste documento ocorre devido a podermos contar com um alicerce teórico-metodológico; um referencial que atenda às especificidades da pequena infância, orientando o professor no seu fazer pedagógico; e um instrumento de ação – reflexão – ação, buscando-se concretizar os direitos fundamentais das crianças nos espaços coletivos de Educação Infantil.

Agradecemos aos profissionais da Educação Infantil pelo empenho no exercício do olhar atento, comprometido com a infância e as culturas infantis; às formadoras que juntas compartilharam seus saberes; e à Coordenação da Educação Infantil da SEMED, que com empenho e responsabilidade encaminhou todo o trabalho que hoje se materializa neste documento.

Pedro Celso Zuchi
Prefeito Municipal

Neilvado da Silva
Secretário da Educação







ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	07
INTRODUÇÕES	11
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM E PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GASPAR	11
A CAMINHADA DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA QUE RESPEITA A INFÂNCIA	15
1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA	19
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO: ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA (0 A 5 ANOS)	23
3. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	27
4. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	31
5. CURRÍCULO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
6. PLANEJAMENTO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	39
7. A ROTINA DIÁRIA	45
8. INTERAÇÕES	49
9. CULTURAS INFANTIS E LINGUAGENS	59
10. BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA	71
11. ABORDAGEM DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO	75
12. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	79
13. RELAÇÃO CDI-FAMÍLIAS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	91
CRÉDITOS DAS FOTOS E PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS	95







INTRODUÇÕES

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM E PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GASPAR

Julice Dias¹
Mariste la Rtz²

A proposta pedagógica para e com a Educação Infantil de Gaspar, que ora se apresenta, abrange quatro aspectos centrais:

1. **O contextual:** o contexto da Rede Municipal de Educação de Gaspar, resumido em duas questões: o compromisso do Governo Municipal com a infância, a criança, a profissionalização dos e das profissionais da Educação Infantil, e a política educacional da cidade.

2. **O institucional:** notadamente marcado pelo compromisso com a qualidade da Educação Infantil oferecida nos Centros de Desenvolvimento Infantil (CDIs), cuja reflexão crítica de seus e de suas profissionais tem sido foco cotidiano da reinvenção das práticas pedagógicas para e com a criança de 0 a 5 anos e 11 meses.

3. **O formativo:** a investidura que a Secretaria Municipal de Educação tem feito na formação continuada de seus servidores que atuam na Educação Básica, em especial na educação formal da criança pequena.

4. **O investigativo:** que tem, gradativa e criticamente, se debruçado no cotidiano institucional dos CDIs e no espaço coletivo da formação continuada em serviço. E utilizado a pesquisa, a reflexão e a crítica sobre a organização do trabalho pedagógico na e com a Educação Infantil – estratégia prioritária da formação de professores na Rede Municipal de Gaspar.

Pensar a proposta pedagógica na ótica desses quatro aspectos constitui, em nosso ponto de vista, inovação curricular e formativa, o que justificamos por três razões.

Em primeiro lugar, assistimos nas últimas décadas, por força da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), mudanças anunciadas no campo da educação formal em espaços coletivos da criança de 0-6 anos. Os saltos qualitativos, que não só a LDB, mas também um conjunto de regulamentações que a sucederam, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998, 2009), desafiaram as Secretarias de Educação. Foram levadas a

¹ Doutora em Educação pela PUC-SP: História, Política, Sociedade; Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

² Professora da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Especialista em Leitura, Literatura e Letramento - FEHH





reavaliar o perfil profissional, para que pudesse atender ao preconizado nos documentos oficiais, cujo mote tem sido, nas décadas de 1990-2000, a qualidade da educação básica.

Em segundo lugar, a preocupação e compromisso com a construção e consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999) que respeite os direitos fundamentais das crianças e as tome como sujeitos indivisíveis, ricos em potencialidade, constituídos, historicamente, nas e pelas relações sociais, mediados pela linguagem. Dessa forma, a formação do professor, bem como a busca da qualidade da educação ficam estreitamente ligadas a novas formas de organizar o trabalho pedagógico nas instituições educacionais.

Em terceiro lugar, o valor e a relevância decisivos, neste mundo globalizado que se torna a cada dia mais competitivo e desumanizador, atribuídos à formação do professor, articulados com a formação cultural e humana que o considere, assim como à criança, sujeito de direitos; e, portanto, protagonista das decisões pedagógicas e curriculares.

Ao participar da construção (2002-2004) e da revisão (2009-2010) da presente proposta pedagógica, encontramos colegas professores e professoras que nos permitiram refletir sobre a Educação Infantil, as crianças, as infâncias, e discutir coletivamente um projeto ético-político-profissional para a educação da pequena infância na cidade de Gaspar. A pertinência dos temas apresentados neste texto destaca pontos fundamentais para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Assim como atende integralmente aos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais são estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e considerados fundamentais, não só para a organização do trabalho pedagógico, como também para a condução da formação dos professores e professoras em serviço.

A Educação Infantil, tal como a formação de professores é uma realidade dinâmica e contingente. Ambas, calcadas em ações coletivas, visam à construção integral de indivíduos, grupos, que, em interação, vivem a pluralidade, a diversidade, a riqueza das trocas de pontos de vista e das diferentes manifestações culturais. Portanto, configurando uma construção social, tanto a formação de professores quanto o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil são um fazer histórico, produzido e reproduzido pelos atores sociais – crianças e adultos.

No entanto, a qualidade da Educação Infantil não se resume à re-elaboração do trabalho pedagógico, à formação em serviço dos profissionais, à sistematização de uma proposta pedagógica. Essa qualidade é processo complexo de mudança nas mentalidades sociais de gestores educacionais, professores, famílias e diferentes organizações relacionadas direta ou indiretamente ao contexto profissional que cuida e educa crianças pequenas.

A proposta ora apresentada traz as bases conceituais e metodológicas para a construção dessa qualidade. É fundamental avançar na formação continuada, aprofundando os saberes necessários a um exercício profissional na Educação Infantil que tome a criança e suas produções, linguagens, brincadeiras e suas interações; portanto, suas culturas infantis como núcleo central do trabalho pedagógico.





Educação Infantil Frei Godofredo
Período da Infância III.
Eduardo Sapelli da Silva 5 anos.





A CAMINHADA DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA QUE RESPEITA A INFÂNCIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Esta não foi uma conquista fácil no cenário educacional brasileiro. Por décadas, a educação da criança pequena foi impregnada do caráter médico-higienista, sustentado por políticas assistencialistas e filantrópicas. Para fugir desse estigma, os currículos e as práticas pedagógicas voltados para a Educação Infantil inspiraram-se nos elementos da escolarização. Isto porque, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os serviços voltados para a pequena infância deveriam, obrigatoriamente, vincular-se às políticas educacionais, e não mais às de desenvolvimento social, desenvolvimento para o trabalho ou políticas de saúde.

Os estudos, debates e pesquisas pertinentes à Educação Infantil têm-se aprimorado, entendendo a criança como produtora de cultura. E, assim, tornando as intervenções pedagógicas fundamentais nesse processo de ampliação de conhecimentos e aprendizado, no qual o papel do adulto é perpassado pela intencionalidade das ações planejadas, tendo um olhar apurado para a infância que, como tempo social, é viva, rica e com possibilidades desafiadoras.

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação promoveu, com as professoras, um movimento sistemático de Formação Continuada, cujo eixo consistiu na defesa dos tempos da infância, na promoção de uma pedagogia que tome como centro o relacionamento adulto-criança, e que tenha como base os direitos fundamentais das crianças.

Com essa formação, fomos desconstruindo a lógica escolarizante que até então conduzia os trabalhos na Educação Infantil Municipal. Rompemos com a ideia de criança como uma semente que desabrocharia pelo trabalho do adulto o qual, orientado por um currículo linear, operacionalizado por uma listagem de conteúdos abstratos, sem sentido e significado infantis, enquadrava as crianças em rotinas estéreis. E com práticas que, além de escolarizantes, eram evitadas de atividades mecanicistas, de caráter reprodutivista e que não potencializavam as iniciativas das crianças. No entanto, naquele momento, acreditávamos que tal entendimento contribuiria com o desenvolvimento, aprendizagem e formação de um bom aluno para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A organização curricular na e para a Educação Infantil tem sua especificidade, que difere da do Ensino Fundamental. O espaço da Educação Infantil tem uma forma escolar, não no sentido escolarizante, mas tem regras, uma organização/sistematização de tempo e espaço, relação pedagógica, planejamento e relação aprendente. Essa educação não se dá em qualquer lugar, e sim, em um espaço específico, com várias funções e papéis definidos, formalmente para a infância, com trabalho pedagógico de qualidade.

Toda essa reorganização só foi possível pelo estudo dos professores,





iniciado em 2002. À época, foram reelaborados os Projetos Político-Pedagógicos dos CDIs (Centro de Desenvolvimento Infantil). Algumas unidades diziam que trabalhavam com projetos, outras, com tema gerador. Então, começamos por uma limpeza conceitual. Diferenciando tema gerador de projeto, percebeu-se que a rede carecia de uma Proposta Pedagógica. O foco de discussão foi a rotina diária dos Centros de Desenvolvimento Infantil, a estruturação do planejamento e a metodologia didático-pedagógica adotada.



Perante as reflexões e depois de ampla discussão, sustentada por referenciais teóricos, os professores optaram pela Abordagem Metodológica de Projetos para sistematizar o planejamento na Educação Infantil da Rede Municipal. Nesses estudos, além de fazermos essa opção metodológica, também definimos eixos específicos para a educação da criança de 0 a 5 anos: Interações, Linguagens e Brincadeiras.



Feitas essas opções, e decididos a sistematizar uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil Municipal até então inexistente, deu-se início ao trabalho. Assim, ano de 2003 os Centros de Desenvolvimento Infantil trabalharam com tarefas específicas, cujas temáticas e textos produzidos foram apresentados na Primeira Conferência de Educação Infantil realizada em fevereiro de 2004. Tendo como tema Desafios e Perspectivas, foi aprovado o documento, com a participação dos profissionais da Rede.



No ano de 2009, a Secretaria da Educação retomou a discussão da Proposta, promovendo a Formação Continuada, alicerçada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que fundamentam a Proposta Pedagógica que ora apresentamos.

Surgiu a necessidade de rever os textos e organizar um material coeso que pudesse dar um norte ao trabalho nas instituições de Educação Infantil; sendo assim, cada instituição reformulou os textos da Proposta Pedagógica.



A Proposta Municipal de Educação Infantil trata de um conjunto de elementos: rotina, estruturação, tempo, espaço, currículo para Educação Infantil, documentação pedagógica, todos sustentados nos três eixos: Linguagens, Interações e Brincadeiras.

Os textos a seguir referendam o que a Rede pensa a respeito dos elementos citados.



O primeiro texto, A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA, de Rosana Mara da Silva Crestani, Coordenadora da Educação Especial da SEMED, aborda os direitos da pessoa humana de usufruir os espaços sociais independentemente de suas condições ou limitações. Traz as legislações que garantem esses direitos, fruto de processos democráticos e pressão da sociedade civil organizada. Ressalta que todas as crianças podem aprender e têm possibilidades de conviver, brincar, interagir, embora de maneiras diferentes.

O segundo texto, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO: ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA, apresenta a criança como um sujeito de direitos. Direitos à educação de qualidade, em espaços adequados e com profissionais habilitados.





O terceiro texto, A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, aponta os compromissos de ser um profissional da infância, suas implicações no que se refere à formação inicial e continuada, estar atualizado à legislação vigente.

O quarto texto, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL, traz a importância desse espaço educacional, lugar de aprendizagem na formação de conceitos, centrado nas relações.

O quinto texto, CURRÍCULO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, aborda a sistematização dos tempos, espaços, agrupamentos, materiais, hipóteses infantis, diferentes formas de expressão, integrando a intencionalidade pedagógica do adulto e a curiosidade da criança, tendo participação ativa na partilha da rotina.

O sexto texto, PLANEJAMENTO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, enfatiza o planejamento heterogêneo que implica decisões, cooperação, participação e desconstrução do individualismo, possibilitando o respeito às diferenças e atendendo à diversidade. Optamos em lidar com a criança em vários momentos de escolha e participação ativa, pois cada uma tem seu ritmo próprio de desenvolvimento.

O sétimo texto, A ROTINA DIÁRIA, indica uma rotina heterogênea, exigindo do nosso planejamento diferentes tempos, espaços, interações. Para que as instituições de Educação Infantil tenham essa dinâmica é preciso construir espaços desafiadores, instigantes, que forneçam, à independência da criança, um lugar pulsante de vida e aprendizagem.

INTERAÇÕES é o oitavo texto, que retrata a dinâmica do trabalho educacional na distribuição dos espaços na instituição em Áreas de Interesse, possibilitando às crianças desfrutar os ambientes, propostas de trabalho, brincadeiras e interações que potencializem suas múltiplas linguagens. As Áreas e os Cantos são ambientes necessários para dar conta da dinâmica da Rotina Heterogênea.

O nono texto - CULTURAS INFANTIS E LINGUAGENS - expõe a compreensão de que a criança encontra-se em permanente ampliação de potencialidades, de conhecimento e descoberta do mundo. E que o espaço da Educação Infantil é especial, promovendo a alegria da descoberta, da surpresa, do belo, do coletivo, da brincadeira e de aprendizagens, bem como privilegiando a existência naquilo que é próprio e específico à infância. As culturas infantis são as manifestações do que as crianças brincam, falam, fazem, reproduzindo o mundo dos adultos e recriando o seu mundo com representação própria. Com base no que é reproduzido pelos adultos, colocam o seu conteúdo próprio, sua forma de expressão.

BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA é o décimo texto, que mostra que em todos os momentos a função do adulto é desafiar as crianças. A brincadeira constitui um instrumento educacional, e é direito da criança. O jogo simbólico é uma ferramenta cultural nos processos de interpretação e recriação do cotidiano.

O décimo primeiro texto - ABORDAGEM DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO - enfatiza os projetos que constituem uma possibilidade de currículo integrado e estimulam



as crianças a investigar com profundidade um assunto. O professor propicia experiências e aquisição de conceitos aproveitando a curiosidade das crianças, suas conquistas, ocasião em que percebem a conexão do que aprendem com o mundo real, pois resolvem uma situação de dúvidas e questionamentos.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA é o décimo segundo texto, que ressalta a importância dessa ferramenta pedagógica. Documentando, o professor desenvolve a capacidade de escuta, orienta a reflexão, dá pistas e vários elementos para planejar-fazer-rever e replanejar. Na documentação tem que aparecer a intervenção do adulto, o que o professor fez em relação a uma determinada situação. A funcionalidade da documentação é alimentar o planejamento. Registro faz história, registro documenta. Existem diferentes formas, não há um padrão.

O décimo terceiro e último texto, RELAÇÃO CDI-FAMÍLIAS, aborda o trabalho de interação e parceria com as famílias. Essa parceria permite a construção de vínculos, estabelece trocas de experiências e informações sobre o que acontece com as crianças nos diferentes momentos da rotina nos espaços aprendentes das instituições de Educação Infantil Municipal.

Este documento foi construído de forma democrática e participativa, por meio da Formação Continuada, desde o ano de 2002, retomada em 2009, tendo-se concretizado neste livro, que constitui um Referencial em que os professores são os principais protagonistas. Este Referencial foi aprovado na II Conferência de Educação Infantil do Município de Gaspar, em fevereiro de 2010, e é parte do processo de vivências, rupturas, reflexões, diversidade e aprofundamento teórico-metodológico das práticas pedagógicas para a Educação Infantil Municipal.

Patrícia Helena dos Santos
Diretora da Educação Infantil
SEMED/Gaspar



CDI Sônia Gioconda Beduschi Buzzi
Ana Carla Soares.
Período da Infância III – 5 anos.



1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Rosana Mara da Silva Crestani¹

1. História e Leis

A história da Educação Especial tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. Na Antiguidade, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono e da morte; porém, isto não representava um problema de natureza ética ou moral. Durante a Idade Média, a concepção vigente era de um castigo divino, em que esta pessoa com doença mental ou com deficiência estaria no mundo purgando pelo pecado do outro, sendo segregada e asilada.

No decorrer da história, a segregação e a exclusão são dois marcos que acompanham a Educação Especial, tendo como marco de mudança a Declaração Universal dos Direitos Humanos, gerando, num contexto pós-guerra, o Direito de equidade entre as pessoas, margeando a criação de novas concepções para o trabalho com a Diversidade que a Educação Especial necessita ter. Fundamenta-se no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos; universalidade, porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos; e indivisibilidade, porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

A Constituição Brasileira de 1988, no seu art. 205, refere que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A Lei 8.069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina no art. 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

¹ Coordenadora da Educação Infantil Especial da Secretaria da Educação, Fisioterapeuta e especialista em Educação Especial





convivência familiar e comunitária.”

No art. 3º, declara que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.”

Educação inclusiva, entendida sob a dimensão didático-curricular, é aquela que proporciona à criança com necessidades educativas especiais participar das atividades cotidianas da turma, aprendendo as mesmas coisas que as demais - mesmo que de modos diferentes.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96), todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares. Isto com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino com as equipes de educação especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e desenvolver ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. Esses direitos expressos em lei são o resultado de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania dessas pessoas.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que manifestam o compromisso do País com “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade...”.

2. A Inclusão na Educação Infantil

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, interagindo com este, construindo-o e elaborando conceitos. A partir das interações sociais, ressalta-se a diversidade de parceiros e experiências, o que potencializa o desenvolvimento infantil, constituindo-o como sujeito, dando-lhe o conceito de identidade.

É preciso ressaltar que todas as crianças podem aprender, mas não sob qual-



CDI Tia Maria Elisa
Interação das turmas.





quer condição; por esta razão, o trabalho com o planejamento heterogêneo busca atender a todas as especificidades, visando ao desenvolvimento da criança como sujeito social. A educação das crianças se baseia no princípio de que a aprendizagem é fundamental para a ampliação do potencial humano, e que esse processo ocorre mais efetivamente em ambientes que proveem oportunidades de aprendizagem, com interação dinâmica da criança (Crestani, 2010).

Vygotsky (1997) refere o desenvolvimento único e individual não como uma simples variante numérica, revelando-se um só para todos, mas a expressão desse desenvolvimento sendo diferente para cada sujeito.

A criança com deficiência tem possibilidades de conviver, interagir, tocar, aprender, brincar, embora de forma diferente.

Para que a inclusão se efetive na Educação Infantil, há necessidade da construção do princípio da identidade, para a constituição da pessoa humana; a valorização da sensibilidade estética, valorizando o respeito à diversidade para conviver com as diferenças; e a construção de laços de solidariedade, rompendo as barreiras impostas por atitudes não cooperativas dos sujeitos que compõem a instituição de Educação Infantil. Com isso, a inclusão torna-se significado de transformação da prática pedagógica, constituindo respeito à diversidade e à pluralidade como sujeitos.







2. POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO: ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA



Professores do CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte

Nos últimos anos, a consciência cidadã sobre a importância da Educação Infantil e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos têm-se ampliado. Esses direitos, deveres e compromissos decorrentes da Constituição de 1988, inseridos num contexto de debates, fóruns e pesquisas geraram alterações na legislação pertinente à infância, à criança e ao adolescente. Com destaque, sobretudo, quanto à faixa etária de 0 a 6 anos de idade, período de formação humana, que por muito tempo, na legislação educacional do Brasil, foi tratado com superficialidade.

Nas décadas de 1980, 1990 e nos primeiros anos do século XXI, ocorreram, no âmbito da Educação Infantil, saltos qualitativos consideráveis no que tange à formação de professores, organização curricular e documentos oficiais voltados para os direitos fundamentais das crianças. O direito à educabilidade foi um dos centrais, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

(BRASIL, Constituição Federal 1988 - texto consolidado até a Emenda constitucional n° 61, de 11 de novembro de 2009)

A Constituição de 1988 representa a conquista da legitimidade legal para as crianças. O artigo 227 define, mais amplamente, os direitos da infância brasileira:

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 comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência,





discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
(BRASIL, Constituição Federal, 1998. p.137)

São esses alguns dos dispositivos constitucionais que asseguram, na legislação brasileira, os direitos da criança. O texto constitucional impacta profundamente a área educacional, a saber: o desenvolvimento de políticas públicas para a faixa etária; investimentos financeiros para dar conta deste atendimento; profissionais habilitados para exercer a atuação com as crianças; instituições adequadas para o atendimento, e qualidade na área da Educação Infantil.

Com esta mudança de concepção, a educação da infância deixa de ser caridade e assistência para ser obrigação do Estado, passando, então, a integrar a Política Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, considera a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, e tem como objetivo atender, em complementação à ação da família, crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Ao Estado fica a competência de formular políticas em âmbito nacional, estadual e municipal.

A seção II da LDB trata especificamente da Educação Infantil, nos artigos 29, 30 e 31:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB1996, art. 29)

A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade". (LDB, 1996, Art. 30)

Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB1996, art. 31)



Gustavo
5 anos.





As legislações nos mostram o direito da criança em estar em um espaço de educação formal. Com isso, o acesso à instituição de Educação Infantil deixa de ser apenas direito dos pais ou da mãe trabalhadora, e passa a ser um direito das crianças pequenas na promoção da equidade, de oportunidades de usufruírem seus direitos civis, humanos, sociais e culturais.

Vale ressaltar que a partir da Lei n° 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os municípios passaram a responder pelos direitos da infância e adolescência.

O estatuto trata a criança como sendo prioridade absoluta, e a educação um dos direitos fundamentais.

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. (BRASIL, ECA, 1990, art. 4º)

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, aprovadas em 2009, de caráter mandatório, reafirmam que:

Art. 5º “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o primeiro dia de início do ano letivo do respectivo sistema ou da escola.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o primeiro dia de aula do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (DCNEI, 2009 art. 5º)

Se a Educação Infantil constitui primeira etapa da Educação Básica, implica considerá-la de forma mais ampla. Nesse sentido, temos responsabilidades na condição de professor de Educação Infantil: participar da elaboração de uma proposta que respeite as especificidades infantis e as múltiplas linguagens





utilizadas pela criança pequena. Isto a fim de estabelecer, com elas, o diálogo necessário para construir uma prática pedagógica coerente, que permita a ampliação cultural, a construção da autonomia, a convivência coletiva, e que os direitos sejam garantidos em sua plenitude.



CDI Cachinhos de Ouro
Crianças do Período III - 5 anos.
Objetivo: observar e desenhar os
elementos da Natureza.
Linguagem plástica.





3. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Professores do CDI Sônia Gioconda Bedusschi Buzzi

Considerando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, as condições exigidas para o professor tornam-se um fator essencial na formação profissional para que atue com a faixa etária de 0 a 5 anos. O professor de Educação Infantil necessita ser competente na compreensão dos processos psíquicos infantis que abarcam todo o desenvolvimento físico, afetivo-emocional, psicomotor, cognitivo. E, por essa compreensão, ser capaz de planejar sistematicamente o espaço, o tempo, os materiais, os agrupamentos, tendo como núcleo rígido do cotidiano institucional as interações, as linguagens e as brincadeiras numa perspectiva desafiadora, com vistas à ampliação do repertório cultural das crianças.

No entanto, sabemos que, historicamente, no percurso da constituição da sociedade e das instituições que formalmente trabalham com a educação da criança pequena, foram consideradas diferentes imagens da criança e da mulher, que por muito tempo eram tidas como sagradas aos olhos do restante da população.

Concomitantemente a isto, houve a construção da imagem do profissional da Educação Infantil sempre relacionada à ideia da maternidade, da mulher como “educadora por natureza”. A primeira educação institucional deveria, então, ser uma extensão da maternidade.

Esta confusão entre o que é da família e o científico permanece até hoje na mente de muitos envolvidos com a Educação Infantil. Chama-se a “tia” para “cuidar” da criança.

Um primeiro aspecto que precisa ser discutido e internalizado é a profissionalização de nossa ação na condição de professores de Educação Infantil. Para tanto, é necessário deixar de lado a visão materna que marcou a profissão, associando-a ao trabalho feminino, a uma vocação, ou, ainda, a uma suposta missão sacerdotal.

Graças às pesquisas, às legislações educacionais e às lutas dos professores e da sociedade civil organizada pelo direito à educação, o perfil deste profissional mudou bastante. Para ser professor de criança pequena deve-se ter qualificação profissional.

A LDB traz algumas incumbências deste profissional, tais como:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas/aula estabeleci-



das, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, LDB, 1996, art. 13)

Entretanto, o professor de Educação Infantil tem muito mais atribuições que foram demarcadas nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2008, estabelecendo assim uma referência nacional:

Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:

11 Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.

11.1 A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em Nível Médio.

11.2 Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino.

11.3 Professoras e professores de Educação Infantil das instituições públicas são selecionados (as) por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil.

11.4 A substituição eventual ou no período de férias/afastamento de um professor ou professora de Educação Infantil só poderá ser feita por outro profissional que tenha a formação exigida para atuar na área.

11.5 O conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a ser consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil. (BRASIL, PNQEI, 2008, p. 38)

Sob essa orientação, fica evidente que todos os esforços estão voltados a dar sustentação para uma nova forma de compreender a educação da infância. Exige que haja uma mudança de atitude do profissional, porque a este compete propor às crianças desafios, situações-problemas, sendo um desafiador e apoiador das aprendizagens infantis (HOHMANN & WEIKART, 1995).

A identidade profissional está, assim, associada à identidade pessoal. Dessa forma, crenças, valores, projetos de vida são elementos importantes, uma vez que influem consideravelmente na qualidade do trabalho docente – o profissional não dá aquilo que não tem. De qualquer forma, para um atendimento de qualidade faz-se necessário garantir ao profissional tanto a educação prévia (Formação Acadêmica) como aquela realizada continuamente durante o exercício da profissão (Formação Continuada). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que:



Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças, assim como suas singularidades. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 10)

Especificamente, a formação continuada demanda que o professor reflita constantemente sobre sua prática, reflexão essa que ultrapasse o senso-comum. Que considere a prática pedagógica em sua complexidade e singularidade, demandando os esforços docentes para construir os conhecimentos a partir das ações do dia a dia sustentados teoricamente por meio de uma proposta curricular. Novamente nos reportamos ao artigo 8º das Diretrizes, que nos orienta:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

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





bem como o combate ao racismo e à discriminação;
X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.
(Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (*), p. 2)

A execução de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições. Isto porque é por meio de suas iniciativas, planejadas e compartilhadas com seus colegas e profissionais da instituição, que se constroem ações competentes, articuladas com os diversos saberes e fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na sua ação cotidiana.

Nesse sentido, conhecer a legislação e as políticas educacionais para a Educação Infantil torna-se uma das tarefas prioritárias do professor que pretende fazer uma educação diferente, que contribua na construção de uma sociedade solidária, melhor e mais justa.



Formação continuada com os Gestores da Educação Infantil. Fornece subsídios teóricos e provocações necessárias para os gestores darem suporte aos professores da Rede Municipal.





4. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Professoras do CDI Cachinhos de Ouro

Nossa proposta considera a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo.

Desde pequena a criança começa a conviver com a educação; com os pais, com a família, com o professor.



CDI Natália Andrade dos Santos
As crianças viram um barro vermelho.
A Emily estava preocupada: o jacaré tinha morrido.

A criança necessita de espaços e oportunidades que propiciem um desenvolvimento pleno e saudável, levando em conta seu contexto cultural e histórico, sua infância. Para isso, é necessário que o adulto compreenda com profundidade o que é ser criança e como ela se expressa em suas múltiplas linguagens.

A Educação Infantil é um espaço educacional e tem como função propiciar a construção do conhecimento infantil, cujo processo centra-se nas relações adulto-criança; criança-criança; adulto-criança-conhecimento; CDI-Família-Comunidade-Poder Público.

A função social da Educação Infantil compreende duas ações indissociáveis: Cuidar e Educar. O cuidar envolve as relações afetivo-emocionais entre adultos e crianças que partilham os espaços aprendentes das instituições de Educação Infantil. O educar envolve as ações sistematicamente planejadas, focadas em objetivos que visam à ampliação do repertório cultural das crianças. No entanto, não são ações estanques, são interdependentes.





Historicamente, no contexto da Educação Infantil as ações de cuidar e educar foram entendidas durante muito tempo como algo separado. O cuidar, voltado para as ações que envolviam higiene, alimentação e sono; o educar, nas atividades pedagógicas ditas “dirigidas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicam melhor esta relação:



...O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto...”

“... Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, DCNEI, 2009 p. 10)



Diante do exposto, a Secretaria Municipal de Educação e os professores de Educação infantil da Rede de Gaspar concebem o cuidar/educar como sendo todas as ações desenvolvidas na rotina diária de uma instituição de Educação Infantil, em cujo desdobramento a ampliação do repertório cultural das crianças, constitui objetivo central. Tais ações exigem estudo, pesquisa / leitura do contexto por parte do professor e planejamento sistemático.



Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da Educação Infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (CRAIDY, 2001, p.21)



Nesse sentido, o papel do professor de Educação Infantil consiste em proporcionar às crianças de 0 a 5 anos diversidade e qualidade de experiências vinculadas ao universo infantil, oferecendo possibilidades para a ampliação das potencialidades da criança. Nesta dimensão, o professor passa a ser um mediador numa ótica não escolarizante, realizando o seu trabalho educacional a partir dos eixos norteadores: Interações, Linguagens e Brincadeiras.





CDI Tia Maria Elisa
Objetivos: equilibrar, deslocar.
Linguagem motora.

Com duas cordas paralelas amarradas nas árvores, sendo as duas suspensas do chão, as crianças deslocaram-se de um lado para o outro, equilibrando todo o seu corpo.

Período III 5 anos.
Professora: Simone.







5. CURRÍCULO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Professores do CDI Natália Andrade dos Santos

A partir das questões postas até aqui e considerando as finalidades da Educação Infantil preconizadas na legislação vigente, entendemos que pensar o currículo na e para a Educação Infantil implica desenhar sistematicamente os tempos, espaços, agrupamentos, materiais, hipóteses infantis, diferentes formas de expressão traduzidas nesta proposta curricular como linguagens.

Na Educação Infantil, a função social do professor é basicamente criar situações que desafiem o pensamento da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo. Ele tem um papel ativo e decisivo, pois precisa conhecer as necessidades e interesses das crianças. E a partir destes, articulados aos objetivos educacionais observando a faixa etária, elaborar propostas de trabalho que deem prioridade à ampliação do repertório cultural infantil, diversificando os materiais, os espaços e a organização dos ambientes. Além disso, oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com os outros e consigo mesmas, em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança.



Educação Infantil Municipal no Frei Godofredo
Organização da sala em Cantos.
Período da Infância III.

O modo como o espaço está organizado reflete as ideias, os valores, as atitudes e o patrimônio cultural de todos os que nele trabalham. É através da comunicação, cooperação, partilha de atividades e ideias que a criança constrói o seu conhecimento do mundo. A função do professor é ampliar o reper-





tório cultural, promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, proporcionando um espaço de relacionamento entre todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe da instituição, pais e crianças. Neste sentido, os espaços comuns permitem a todas as crianças e adultos estabelecer interações, envolver-se em atividades comuns, partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais.

Na Rede Municipal de Educação Infantil de Gaspar, o currículo baseia-se em três eixos: Interações, Linguagens, Brincadeiras, e na abordagem de projetos que sustenta toda a organização do trabalho pedagógico, constituindo um currículo integrado.

O currículo integrado é aquele que engloba tempo, espaço, interações, linguagens, brincadeiras, ou seja, não é organizado meramente pela lógica disciplinar. É um currículo que parte não de uma lista de conteúdos isolados entre si, mas que integra a intencionalidade pedagógica do adulto e a curiosidade da criança.

Nesse contexto de organização curricular, as crianças têm participação ativa no controle partilhado da rotina, tomando iniciativas e decisões apoiadas e incentivadas pelo adulto professor. Nessa operacionalização curricular, as crianças escolhem modalidades de interação, sendo que podem ou não trabalhar com o professor, com outras crianças de outras turmas e, ainda, organizar-se em pequenos grupos, havendo, assim, um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno ou grande grupo.

A atividade do professor na efetivação do currículo consiste em uma rotina diária planejada desde o momento que a criança chega à instituição de Educação Infantil até quando ela vai embora; ou seja, o tempo de permanência na instituição é constituído de experiências desafiadoras, ricas e interações positivas, pois aprendizagem e desenvolvimento constroem-se na riqueza das significações partilhadas. O professor organiza a ação distribuída na rotina, proporcionando condições para a criança ser independente, ativa e autônoma.

Para que o trabalho pedagógico seja organizado com coerência é preciso planejamento. Planejar é organizar objetivos, espaços, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e comunicação entre crianças, professores e famílias.

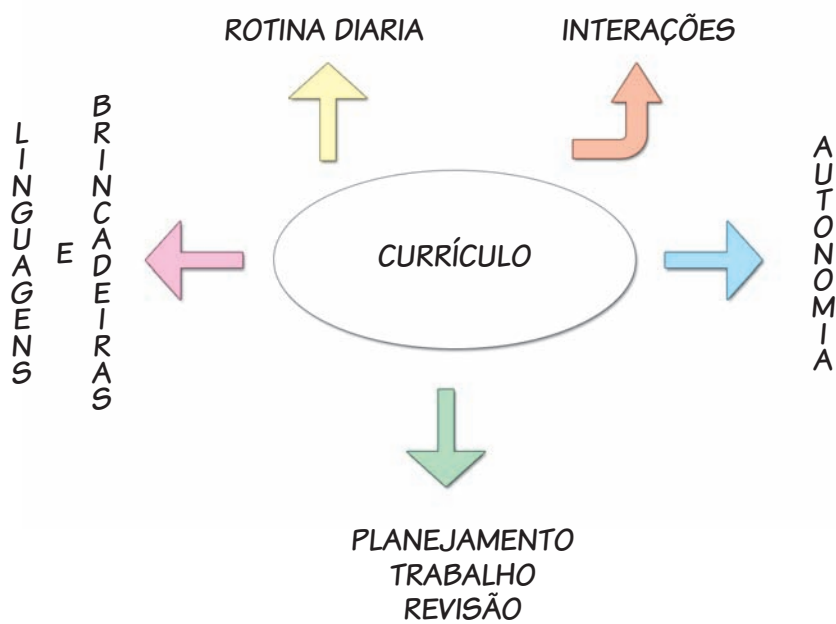
Ao planejar, os professores formulam hipóteses acerca do que pode acontecer, baseando-se no conhecimento que têm das crianças (documentação pedagógica) e na sua experiência de trabalho. São as crianças que dão forma às experiências pedagógicas, em vez de serem modeladas por elas. É interessante proporcionar um currículo que se vá adaptando progressivamente aos interesses dos adultos e das crianças. Algumas sugestões para os professores:

- Proporcionar espaços/materiais que incitem a exploração ativa (Áreas).
- Planejar para pequenos grupos, grande grupo e individual (Interações).
- Explorar a curiosidade das crianças, seus conhecimentos e o que aprenderam (Projetos).

O papel do adulto é observar e apoiar e, posteriormente, analisar a documentação e tomar decisões para novas propostas de trabalho. Não há ação pedagógica que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a documentação



pedagógica como base para PLANEJAR – FAZER – REVER E REPLANEJAR. É que isso permite o conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.







6. PLANEJAMENTO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Professores do CDI Dep. Francisco Mastella

Os Centros de Desenvolvimento Infantil da Rede Pública Municipal têm uma responsabilidade para com a pequena infância, a ampliação de repertório cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem, o que requer dos professores um trabalho pedagógico intencionalmente planejado e de qualidade. E, para que esse trabalho aconteça no cotidiano da Educação Infantil, necessário se faz, primeiramente, compreender conceitualmente a perspectiva que referencia o trabalho educativo–pedagógico (MACHADO,1996), no que diz respeito à nossa compreensão sobre criança e infância.

CRIANÇA: cidadã, sujeito de direitos, determinada historicamente, reprodutora e produtora de culturas próprias da infância.

INFÂNCIA: condição de ser criança, tempo social vivido em contexto; portanto, a infância é uma categoria social.

A partir destes conceitos, podemos pensar em traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo com o qual se trabalha.

O planejamento na e para a Educação Infantil deve proporcionar situações em que a criança possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões e socializar suas descobertas. Trata-se de uma organização objetiva, na qual o adulto, partilhando o controle com as crianças na rotina diária, sistematiza as atividades a elas oferecidas. O planejamento precisa ser apresentado para as crianças desde bebês. Nesse planejamento, todos têm papéis ativos.

Portanto, o planejamento na Educação Infantil da Rede Pública Municipal deve ser marcado pela intencionalidade do processo educacional. Conforme Ostetto (2000, p.177):

A intencionalidade aqui mencionada traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do professor. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.

Acreditamos em uma Educação Infantil na perspectiva de interações, de participação ativa dos sujeitos (adultos/crianças); de construção de conhecimento; e de respeito às especificidades de cada um, o que impõe para nós





desconstruir um planejamento homogêneo, deixar de lado a forma de trabalhar sempre “todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo”. Defendemos um Planejamento Heterogêneo, que implica decisões, cooperação, participação, desconstruir a lógica da turma “ser minha” e da sala “ser minha” – as crianças são da instituição de Educação Infantil e todos os adultos que ali trabalham respondem por todas as crianças. Esse planejamento permite desconstruir a rotina estereotipada, uma rotina em que cada professor planeja unicamente para si e para suas crianças, em sua sala.

O Planejamento Heterogêneo vem ao encontro desta proposta de Educação Infantil, pois possibilita o respeito às diferenças e atende às diversidades, propiciando formas de ampliar o desenvolvimento das crianças. Implica um planejamento no qual o professor planeja para sua turma com base nos eixos: linguagens infantis, interações, brincadeiras e projetos de investigação e construção; e num planejamento coletivo do grupo de professores das instituições de Educação Infantil, já que os espaços são estruturados em Áreas de trabalho nos diversos locais da instituição, as quais podem ser: no refeitório, na sala, no parque e em outros, que devem ser frequentados e explorados por todos da instituição de Educação Infantil.

Para que esse planejamento aconteça, é necessária a realização de trabalhos em grande grupo, pequenos grupos e individualmente, conforme a proposta de atividade e necessidade das crianças. Quando a proposta é realizada em grande grupo, todas as crianças fazem a mesma atividade em um mesmo momento. Já em pequeno grupo ocorre quando a proposta é realizada com algumas, selecionadas com as próprias crianças no planejamento do dia, ou escolhidas pela professora. Enquanto se trabalha com o pequeno grupo, as demais crianças participam de outra proposta ou organizam-se nos ambientes estimuladores, os cantos da sala ou nas áreas. O trabalho individual acontece de acordo com a necessidade de alguma criança ou da própria professora em observá-la melhor e oferecer a ela o suporte necessário para obter saltos qualitativos em seu desenvolvimento ou para suprir individualmente suas necessidades, descobertas, curiosidades.

A intervenção do professor é, nesta forma de trabalho, de fundamental importância para estruturar os desafios cognitivos, as relações socioafetivas, para encorajar e apoiar as hipóteses infantis, suas iniciativas, para mediar a realização dos trabalhos em: grande grupo, pequeno grupo e individual.

Para a organização do planejamento, a Rede Municipal de Educação Infantil entende ser necessário traçar objetivos pertinentes a cada período de formação humana a partir das linguagens infantis.

Como esquema básico curricular, no início do ano letivo a instituição de Educação Infantil elabora objetivos gerais, esboçando as metas curriculares que pretende alcançar. Com base nos objetivos gerais, organizam-se os objetivos específicos, pertinentes ao conceito/faixa etária/grupo/turma/projeto.

Com base nesses objetivos e a partir da documentação pedagógica do grupo de crianças, o professor planeja semanalmente. O planejamento deve ser orientador do trabalho docente, e deve ser assumido como processo ativo e refle-





EEB Prof Dolores Luzia dos Santos Krauss
Linguagem matemática.

Objetivo específico: compreender o conceito de quantidades,
estabelecendo relações com a grafia dos números.

Interação: pequeno grupo.

Espaço: Área de Jogos e Blocos.

Professora: Sirlei Alexandra.

xivo constante. Para isso, faz-se necessário documentar todas as observações feitas em relação à criança e ao grupo de crianças com o qual trabalha, para que possa planejar–fazer–rever e replanejar.

Portanto, o planejamento não é flexível; a flexibilidade está nos profissionais e na dinâmica das propostas de trabalho, ou seja, os objetivos traçados têm que ser alcançados durante o período planejado. Exemplo: o objetivo é arremessar bolas, e está programado para ser realizado no gramado e nesse dia chove; a intencionalidade do professor deve ser redirigida para outro espaço. O planejamento educacional é uma prerrogativa de todos os profissionais da instituição de Educação Infantil que atuam diretamente com a criança e exercem, portanto, função pedagógica.

Diante disto, é necessário aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre a criança e o adulto para motivá-la a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a expor as dúvidas e a buscar soluções. É preciso facilitar contextos ricos, que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular, observar e ampliar seu repertório cultural.

Para facilitar o entendimento, relacionamos os pares fundamentais para o planejamento semanal, que são:

**Objetivos específicos****Espaço e tempo****Materiais****Brinquedos****Propostas**

Os objetivos e as propostas devem partir do registro do que as crianças dizem, fazem, brincam, de forma a:

- Provocar a curiosidade da criança
- Criar conflitos e trocas de pontos de vista entre as crianças
- Promover projeção/construção
- Ampliar repertório cultural e formar conceitos



CDI Natália Andrade dos Santos
Projeto Nosso Amigo Peixe Betta.
Período da Infância II B – 3 anos.
Professora: Rosângela.

Exemplos de atividades desafiadoras: pintar e desenhar com diferentes materiais e em diferentes planos; classificar explorando diferentes atributos dos objetos; criar esculturas, modelagens, cabanas, fantoches, bonecos, espantalhos, bruxas, dentre outros personagens que constituem a imaginação e a inventividade das crianças; dançar em diferentes ritmos; e muitos outros, que não tenham cópia e modelos a seguir. O professor tem sempre que perguntar: as propostas de ativi-



dades têm desafiado as crianças a analisar, explicar? Planejar, construir? Analisar, criticar, interpretar, verificar? Descrever, conceituar, exemplificar?

Interações - de grande grupo, pequeno grupo e individual (de que forma eu me relaciono - nós, adultos, e as crianças; crianças com as crianças; adultos e os adultos; crianças com os materiais e brinquedos).

Documentação Pedagógica – Constitui-se em um registro diário das ações das crianças e das intervenções dos adultos acerca do que as crianças dizem, fazem, pensam, sentem, manifestam. A professora a utiliza como suporte para poder reavaliar seu planejamento, realizando, assim, o replanejamento. O registro pode ser feito de diversas formas: em áudio, vídeo, fotos analisadas e comentadas, escritos no papel pardo, desenhos e outros, dependendo da situação.

O registro é a base para o bom andamento do trabalho pedagógico. Porém, não basta apenas registrar, sem haver uma análise por parte do professor. O registro faz parte do dia a dia do professor. Torna-se uma linha do tempo, na qual podemos rever a história da turma e das crianças que fazem parte dela. Por meio do registro podemos analisar o que deu certo, errado e pensar, analisar, com o objetivo de constatar se o que foi planejado ocorreu, se os objetivos foram alcançados, bem como indícios de ações possíveis de ser replanejadas, e até mesmo as ações não planejadas. Registrar o que as crianças dizem, fazem e brincam. Em quais ambientes; materiais; linguagens; brinquedos; interações. Selecionar tempo; grupos; materiais; interações, para que a dinâmica planejar–fazer–rever–replanejar seja operacionalizada de fato no cotidiano da Educação Infantil.

Na documentação pedagógica tem que aparecer a intervenção do adulto, o que o professor fez no apoio e no desafio lançado à criança ou ao grupo. A funcionalidade da documentação é alimentar o planejamento.



CDI Sônia Gioconda Beduschi Buzzi
Alex Lopes.
5 anos.





7. A ROTINA DIÁRIA

Professores do CDI Vovó Lica

Muito se vem falando a respeito da organização do tempo e do espaço para a educação e os cuidados das crianças nos contextos de Educação Infantil, e que devemos pensar e planejá-los de modo a respeitar a individualidade de cada criança e a subjetividade do grupo.

Com esses princípios em mente, descobrimos muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro, no qual possamos passar horas ativas. Assim, foram criados espaços em nossas Instituições de Educação Infantil que refletem sua cultura e as histórias de cada local em particular.



EEB Mário Pederneiras

Brincando de soltar pipas.

Projeto Passado e presente: uma analogia entre brinquedos e brincadeiras, realizado com as crianças do Período III – 5 anos, com base em entrevista realizada com os familiares. Professora: Rosângela.

Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre. (GANDINI, 1999, p.147)

De acordo com essa autora, percebemos que a organização do espaço deve se tornar um local que fique mais próximo da realidade das crianças e que possa favorecer a interação social, a exploração e a aprendizagem delas. O espaço deve ser organizado de forma que as crianças possam fazer escolhas e, assim, desenvolver a sua autonomia.

Além disso, o ambiente educa a criança juntamente com os professores; assim, ele precisa ser flexível, com constantes modificações, conforme as necessidades. Levar em consideração, na organização do espaço físico, o imagi-



nário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo da criança, a fim de que ela possa expressar suas potencialidades, suas vontades. O espaço tem que se tornar um lugar desafiador, instigante, fortalecedor da independência da criança. Um lugar que, “mesmo sendo seguro, não precise ser ultraprotetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona”. (FARIA, 1999)

Sabendo que a criança quer um lugar de brincadeira, de liberdade, de movimentos, de encontros, Agostinho (2003) nos fala a respeito do espaço na instituição de Educação Infantil. Afirmo que ele deve ser socialmente construído pelas crianças e adultos que nela convivem, principalmente das crianças, pois podemos tirar o máximo das falas delas. Continua a autora, argumentando que:

As crianças de zero a seis anos, sujeitos de pouca idade, precisam que o espaço físico das instituições de educação infantil atenda às suas necessidades, às diferentes necessidades das crianças quanto a gênero, idade, classe, religião, etnia, culturas, etc.; necessitam que levem em conta todas as suas dimensões: a lúdica, a afetiva, a artística, a cognitiva, a social, a física, etc. (AGOSTINHO, 2003, p.6)

Quando o espaço da instituição de Educação Infantil se torna um lugar, as crianças e os adultos que o habitam transformam-no em um lugar de vida pulsante e rica. O espaço não é neutro; ele contém indicações que as crianças nos dão para que possamos tornar esse espaço um lugar em que elas vivam suas infâncias.

A organização do espaço na instituição de Educação Infantil deve garantir vivências heterogêneas às crianças, respeitando os ritmos e escolhas de cada uma, desenvolvendo atividades significativas e prazerosas. E considerando que as crianças dão significados diferentes, inventam jeitos novos de lidar com os objetos e com as pessoas a partir de suas ideias, pensamentos, imaginações e fantasias.



Educação Infantil Municipal
no Frei Godofredo
Período da Infância III -
crianças de 5 a 6 anos.
Proposta de trabalho:
Elementos da Natureza.
Professora: Cleide.





Sabe-se que organizar o tempo-espaço nas instituições de Educação Infantil não é algo fácil, mas os diferentes momentos vividos nos contextos educativos devem ser planejados, como, por exemplo, os momentos de sono, alimentação, higiene, entre outros.

Falando sobre as rotinas, utilizamos como referência para nossa reflexão algumas ideias de Barbosa, presentes em sua obra “Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil” (2006), o qual nos lembra que a rotina na Educação Infantil já é algo pedagógico e central, mas é muito pouco estudada e explicitada. A rotina é vista como algo para organizar o cotidiano, pois nos seria muito difícil viver se todos os dias fôssemos obrigados a refletir sobre os atos cotidianos.

Rotinas também são as ações e pensamentos mecânicos que todos os dias são realizados da mesma maneira (hora do sono, da higiene, da alimentação), caracterizando-se como “atos, comportamentos que se repetem sempre do mesmo modo, nos mesmos horários; repetição monótona das mesmas coisas. Hábito de agir que se torna mecânico”. (BARBOSA, 2006, p.42)

Não se sabendo lidar com a rotina, esta pode se tornar uma alienação, levando as pessoas a agirem com procedimentos que não estão sob seu domínio, não deixando espaço para a reflexão. O excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, e a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer.

Dessa forma, podemos observar que nem sempre a rotina é algo bom, principalmente nas instituições de Educação Infantil, pois ela transforma a organização necessária em uma normatização da subjetividade das crianças e dos adultos, fazendo com que todos façam as mesmas coisas ao mesmo tempo (rotina homogênea), sem respeitar a individualidade.

Procurando superar esta perspectiva de rotina mecanizada, Barbosa (2006), apoiada nas ideias de Bertolini, indica a necessidade de:

[...] combinar rotina e variação, oferecer à criança um andaime, uma estrutura feita de tempo, espaço, fórmulas verbais que lhe permitam a exploração, a inferência, e a decifração do que acontece, o experimento mental sobre quando sucede. (BARBOSA, 2006, p.45)

Como se pode perceber, trata-se de oferecer condições para que as crianças (e também os adultos) se organizem, sem que para isso sua subjetividade seja desconsiderada; afinal, defende-se o espaço para a variação.

Frente ao exposto, precisamos considerar que cada criança é um ser único e que tem ritmos diferentes.

Por isso, temos que respeitar e conhecer as crianças, ter um olhar observador e reflexivo de quem propõe, e sempre saber por que está se propondo e para quem. Caso contrário, se ampararmos as nossas práticas pedagógicas tão somente naquilo que supomos conhecer sobre a infância, “é certo que haverá desencontros entre o proposto por elas [as professoras] e o vivido pelas crianças, que continuarão a atuar em movimentos de rupturas e acomodações”. (COUTINHO, 2002, p. 93)





A rotina é estruturada a partir das atividades, desde o momento que a criança chega, até a hora que vai embora. Sendo estruturada nas Linguagens, Interações e Brincadeiras. Acontece onde? Nas áreas, cantos, espaços internos e externos. De que forma? Nas interações de grande grupo, pequeno grupo, individual. Por isto a chamamos de “rotina heterogênea”, a qual exige, de nosso planejamento, diferentes tempos (o tempo mais importante não é o do relógio, mas sim, o das interações); espaços (Cantos e Áreas); interações (pequeno grupo, grande grupo, individual).



Educação Infantil Municipal no Frei Godofredo
Período da Infância III.
Reestruturação do espaço físico.
Pintura do muro com a participação de todas as crianças.





8. INTERAÇÕES

Professores do CDI Vovó Leonida

Sabemos que nas instituições de Educação Infantil a criança exige dos professores conhecimentos presentes nas interações, levando-se em conta a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais. Sendo assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vem contribuir, quando afirma:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. (BRASIL, RECNEI1998, p. 31)

Acreditamos, de fato, na importância da presença das atividades lúdicas no contexto educacional. Cabe ao professor, então, garantir esses momentos em que as crianças possam compartilhar as situações sociais, suas ideias, suas trocas de experiências e vivências. Assim sendo, “propiciar a interação” quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. (BRASIL, RECNEI, 1998, p. 31)



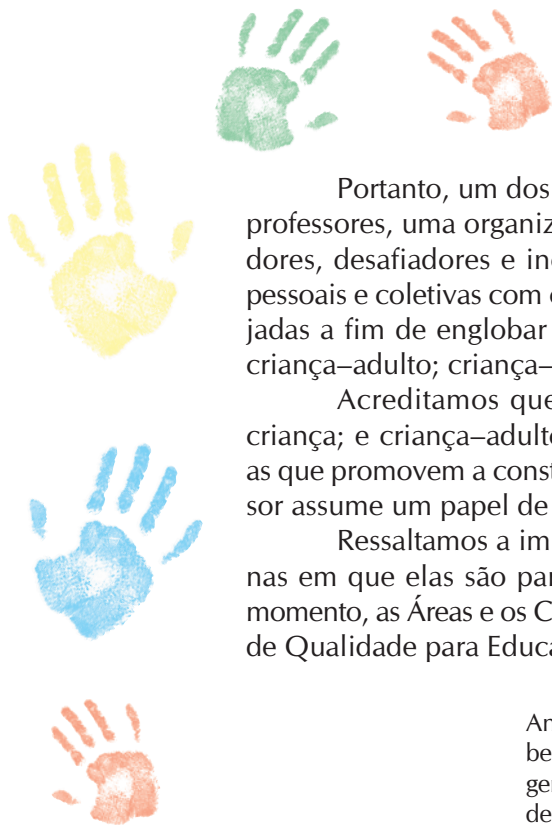
CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte

Projeto: Todo pintinho é amarelinho? Período da Infância III - 4 anos.

As crianças estavam comparando os pintinhos recém-nascidos com os comprados na agropecuária, após a troca da primeira penugem.

Professoras: Josiane e Silvia.





Portanto, um dos eixos do trabalho são as Interações, que exigem, dos professores, uma organização do tempo e do espaço como elementos acolhedores, desafiadores e inclusivos, onde possam ser vivenciadas experiências pessoais e coletivas com crianças e adultos. Essas interações precisam ser planejadas a fim de englobar diferentes estilos interativos, como criança–criança; criança–adulto; criança–objeto; criança–adulto–comunidade; adulto–adulto.

Acreditamos que as seguintes interações: adulto–criança; criança–criança; e criança–adulto–grupo estabelecidas no contexto educacional, são as que promovem a construção do conhecimento na interação na qual o professor assume um papel de mediador e desafiador do aprendizado infantil.

Ressaltamos a importância da interação entre criança–criança nas rotinas em que elas são parceiras no processo de ensino–aprendizagem; nesse momento, as Áreas e os Cantos vêm contribuir com esse processo. Em Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil, volume 1, encontra-se esta ideia:

Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz de conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar as brincadeiras; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizando o tempo e o espaço de forma flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (PQEI, 2008, p. 16)

Com relação à interação criança/objeto, o professor deve promover momentos em que as crianças entrem em contato e tenham acesso a diferentes materiais, e que estes estejam dispostos de forma acessível, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como a sua organização.

Nas interações criança–adulto–comunidade salientamos a partilha dos espaços, visitas ao acervo do bairro e cidade, o que seja pertinente e cultural ao lugar em que a instituição estiver inserida, para que se ampliem a construção de significações sociais da criança e seu conhecimento sobre o mundo.

Destacamos a interação adulto–adulto como fundamental na efetivação do planejamento coletivo e heterogêneo, pois abrange desafios e decisões constantes. Todos são responsáveis por todas as crianças que estão matriculadas na instituição; e, desta forma, as interações entre os adultos que fazem parte da equipe de funcionários permitem atingir os objetivos e ter reconhecimento profissional. Nesse sentido, é preciso haver intercâmbios dentro da equipe de forma clara e franca, reflexão sobre as necessidades pedagógicas e materiais, discussões teóricas, grupos de estudo de professores e pais, e encontros informais com os funcionários.





CDI Fátima Regina
Circuito de Artes Plásticas.

Objetivo: interações com turmas de idades diferentes.
Pintura em madeira.

pequenas, em desenvolvimento. Esta rotina tem que ser viva, interativa, dinâmica, buscando acompanhar e adequar a sua estruturação aos movimentos do grupo, que é constituído por crianças, professores e demais funcionários. No entanto, como o nosso foco de discussão neste momento trata de interações na instituição de Educação Infantil vinculadas ao tempo e espaço no qual se estrutura o cotidiano institucional, chamamos a atenção para a necessidade de a rotina procurar abarcar o significado dessas interações no momento de planejar.

Dentro dessa perspectiva, a dinâmica de trabalho distribuído por áreas permite à criança desfrutar os diferentes espaços. Proporciona-lhe descoberta, autonomia, participação ativa, cooperação, aconchego, fantasia, interação com diversos materiais, como brinquedos, livros, jogos, blocos, artes plásticas, fantoches, bolas, sucatas; enfim, vários materiais, estabelecendo elos entre o prazer de ouvir histórias, de brincar, de jogar, dançar, pintar, dramatizar, cantar, desafiando e criando possibilidades para que ela vivencie aventuras e conhecimento.

A organização da rotina nas áreas de trabalho é parte do planejamento heterogêneo, e propicia à criança o desenvolvimento das competências (saber fazer com autonomia), construção de diferentes aprendizagens, formação de conceitos, possibilitando a dinâmica de escolha e as tomadas de decisão.

Quando se planeja a construção das áreas, torna-se necessária não somente a organização dos materiais, mas também pensar no que se deseja, qual o seu sentido curricular, os brinquedos, materiais e equipamentos que irão compor essa área.

Seguem algumas possibilidades para estruturação do tempo e do espaço em áreas, sendo que outras poderão ser criadas conforme as discussões, observações (registradas na Documentação Pedagógica) pertinentes ao grupo de crianças e adultos (professores/pais) das instituições de Educação Infantil.

ÁREA DE BLOCOS

É uma área que desenvolve, principalmente, a linguagem matemática, pois se percebe nitidamente a construção lógica e simbólica das crianças. Quanto mais materiais diversificados, maior a interação e o envolvimento.

a) Sentido curricular

Nesta área, as crianças têm a oportunidade de utilizar diversos materiais para construir, projetar, lidando com os problemas espaciais, de equilíbrio, de semelhanças e diferenças.

Os blocos podem ser usados de muitas maneiras e para diferentes finalidades. Em nível individual e em grupo. Os blocos podem ser utilizados como jogos de simulação combinados com músicas e outras atividades.

b) Atividades Possíveis

Explorar.
Construir individualmente ou em grupo.
Classificar.
Agrupar.
Comparar.
Ordenar objetos.
Representar experiências.



CDI Vovó Lica - Área de Blocos.

c) Equipamentos

Materiais para construção: blocos ocós, revestidos de papel, tecido.
Caixas grandes, médias e pequenas.
Embalagens de leite.
Tubos de PVC.
Pedaços de tábuas, lençóis velhos, tecidos, cobertores, carpetes.
Rampas de diversos tamanhos.
Fotografias de construções feitas por crianças.
Materiais para desencaixar e encaixar: brinquedos de encaixe de madeira e plástico, caminhões, carros e bichos desmontáveis.
Materiais para encher e esvaziar: caminhões-caçamba, guindaste.
Baldes de diversos tamanhos e pás, cestos, vasilhas, potes.
Pedras de diferentes formas e cores.
Materiais para simular: carros pequenos, pessoas, animais, aviões, barcos, conjunto de sinais de trânsito.
A maior parte dos materiais pode ser de objetos trazidos de casa ou construídos pelos pais ou pelas crianças.



ÁREA DA CASA

Esta área configura-se pela importância do jogo simbólico/faz de conta. A criança nesta área vivencia situações necessárias para poder compreender, criar, enfrentar, resolver problemas e conflitos, superando situações difíceis e criando outras formas de superação.



CDI Thereza Beduschi
Área da Casa.

a) Sentido Curricular

Converte-se no centro dos jogos de simulação, de desempenho de papéis.

b) Atividades Possíveis

Dramatizar.
Explorar experiências.
Imaginar coisas.

c) Equipamentos

Materiais para o jogo dramático: bonecas, animais de pano, camas de bonecas, fraldas.
Ferro de passar roupa, mesa pequena e cadeiras.
Vassoura, espelho, telefones, relógios.
Roupas, sapatos, bolsas, malas e bijuterias.
Dinheiro de mentira.
Cobertores, toalhas de rosto, de mesa, de praia.
Aventais, chapéu de cozinheiro.
Frascos de plástico de molho de tomate, mostarda, maionese, etc.
Utensílios de cozinha, panelas, potes, colheres.
Desenhos ou fotografias, quadros, referências decorativas e mobiliárias que simulem partes de uma casa.
Materiais que simulem diferentes profissões.





CDI Vovó Leonida
A Área da Fantasia tem o mesmo sentido curricular da Área da Casa.

ÁREA DE ARTES

Muitas propostas dos projetos de investigação e de construção podem e devem ser realizados nesta área, pois a diversidade de materiais é grande e por si só estimula a criatividade das crianças.

a) Sentido curricular

Estimula o sentido de curiosidade e a necessidade de experimentação da criança.

b) Atividades Possíveis

Misturar.

Mexer.

Enrolar.

Perfurar.

Cortar.

Dobrar e pregar materiais.

Gerar e observar mudanças nas coisas.

c) Equipamentos

Mesas e banquetas.

Espaços para pendurar trabalhos.

Papel de diferentes texturas, tamanhos e cores: branco, de jornal, pardo, de seda, crepom, de embrulho, dourado, prata, amostras de papel de parede, papelão, etc.





CDI Tia Maria Elisa
Área de Artes.

Artigos para misturar e pintar: tinta guache, aquarelas, anilina vegetal, frascos de espremer em plástico, potes, latas, pires para pintura, escovas de dente, colheres, rolos para pintar de diferentes tamanhos, pincéis de diferentes tamanhos, esponjas, aventais ou camisetas de adulto (velhas).

Materiais para representações tridimensionais: barro úmido, massa de modelar e seus acessórios (espremedor de batatas, forminhas, rolos, etc.), tubos de PVC, restos de pano, feltro, pele, meias, penas, linhas, palhas, embalagens de ovos, caixas de sapato, arame, bobinas de linhas, sacos de papel, restos de madeira e cepilho, piso cerâmico, lantejoulas, cola-brilho.

Materiais para ligar e separar: furador de papel, cola caseira, cola branca, cola instantânea, cola para EVA, fita adesiva de diferentes larguras, elástico, agulhas e linhas, tesouras, tiras de borracha, cliques, fios de diferentes espessuras, fita-crepe, fita isolante colorida, fitas de tecidos em diferentes cores e larguras.



CDI Tia Maria Elisa
Movimentação nas áreas
privilegiando as Interações
com idades diferentes.
Linguagem plástica.





Materiais para representações de duas dimensões: lápis de escrever, de cor, giz de cera, almofadas para carimbo, revistas e catálogos.
 Materiais para construir e selecionar: contas de diversos tamanhos, blocos de madeira, botões de diferentes tamanhos, potes pequenos com diferentes cheiros, potes com diferentes materiais dentro, para sons. Fantoches, fantasias.
 Fotografias ou ampliações de obras de arte, museus, arquitetura, paisagens, países, instrumentos musicais, teatro.
 CDs e DVDs de qualidade, contendo música clássica, instrumento de cordas, piano, percussão, flauta. Músicas folclóricas de diferentes nacionalidades (estar sempre atenta(o) em ampliar o repertório das crianças).

ÁREA DE JOGOS REPOUSANTES

As crianças nesta área se envolvem bastante, mas os atrativos dos jogos precisam ser grandes. O professor precisa estar sempre junto, enquanto percebe necessidade, interagindo com as crianças, articulando, brincando, propondo desafios para que se sintam estimuladas.



CDI Vovó Lica
Área do Silêncio.

a) Sentido curricular

Não é forçosamente um silêncio real, embora deva ser uma área que dê lugar a atividades mais repousadas.

É a área dos jogos estáticos e dos livros.

Nesta área, as crianças podem trabalhar isoladas e/ou com companheiros.

b) Atividades Possíveis

Jogos.

Juntar, classificar, comparar.

Formar classes, modelos.

Ver livros, escutar contos, contar histórias, ouvir música.





c) Equipamentos

Materiais para encaixar e desencaixar: alinhavo, blocos de lego, balanças, quadros imantados.

Materiais para decodificar e simular: jogos de quebra-cabeça, jogos de memória, dominó, jogo da velha, binóculos.

Livros, gravuras diversas, fotografias, mapas, globo terrestre.

Tapetes, almofadas, sofás, poltronas.

ÁREA EXTERNA

É uma área que promove a articulação entre os eixos Interações, Linguagens e Brincadeiras, abrangendo, sobretudo, desafios motores e o contato com os elementos da natureza (terra, fogo, ar, água, seres vivos, plantas e animais).



CDI Dep.
Francisco Mastella
Área Externa.

a) Sentido Curricular

Nesta área as crianças têm a oportunidade de utilizar os diversos elementos da natureza para criar, investigar, construir, experimentar, projetar. E também explorar os diferentes materiais e obstáculos, formando conceitos.

b) Atividades Possíveis

Construir.

Manipular.

Projetar.

Investigar.

Explorar.





c) Equipamentos

Brinquedos, cabanas, morros, troncos, escadas, cordas, pneus, tanques com água, caixas de areia.



CDI Tia Maria Elisa.
Casa na árvore.



CDI Vovó Leonida
Área Externa.





9. LINGUAGENS E CULTURAS INFANTIS

Professores do CDI Vovó Benta

CULTURAS INFANTIS

As crianças, em seu cotidiano, estabelecem interações com todos à sua volta; desta forma, podemos afirmar que não são coadjuvantes, mas sim, autoras que se expressam pela fala, pelo corpo ou simplesmente voltando-se ao seu mundo interior.



No entanto, quando focamos as culturas infantis, temos que ter bem claro que são todas as manifestações constituídas pelas crianças e as formas de expressão manifestas por todas as linguagens.

Ao analisar o que cada criança traz em sua bagagem, fica evidente a influência sociocultural e o quanto as culturas infantis são diversificadas.

Levando tudo isso em conta, podemos concluir que as crianças produzem e manifestam sua cultura por meio das diferentes linguagens, sendo agentes ativos nas relações sociais e pedagógicas, a partir das interações que desenvolvem com o outro, elaborando conceitos, estabelecendo regras, manifestando desejos e constituindo valores.

Partindo de um estudo que entende a cultura infantil como forma de criar significados no que se compartilha entre os pares, podemos entender a criança como um ator social que tem suas próprias características e linguagens. Nesse sentido, podemos referenciar o assunto sobre as culturas infantis nos estudos da sociologia da infância. Delgado (2005) afirma que:

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO, 2005, p. 353)





As crianças observam os adultos e interpretam suas ações de acordo com seu interesse naquele determinado momento. Conforme as crianças vão se apropriando do universo dos adultos, elas também possuem a capacidade de produzir e reproduzir culturas. Embora as suas representações não nasçam puramente da infância, nem possam se realizar no vazio social, a criança se inspira no mundo dos adultos para assim poder criar suas representações próprias e compartilhá-las com seus pares, dando sentido às suas criações.

Os estudos de Corsaro (1992) referem-se a culturas de pares, enfatizando a maneira de as crianças constituírem grupos para desempenhar atividades de faz de conta relacionadas à experiência de vidas reais. O autor define as culturas infantis como um conjunto de atividades, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com pares:

No entanto, a produção da cultura de pares não se edifica nem por uma questão de simples imitação nem por apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares), como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 1992, p. 114)

Podemos considerar que a brincadeira de faz de conta está relacionada à cultura infantil e pode ser tomada como um meio de análise das culturas infantis, pois nela se revelam as características das crianças, seus desejos, seus conceitos e o que elas têm de conhecimentos anteriormente elaborados.

Os estudos de Sarmiento e Pinto (1997) apontam para uma reflexão acerca dos direitos das crianças como sujeitos sociais com especificidades, e que devem ser consideradas como indivíduos capazes de construir suas representações e atribuir significados às “coisas”. Isto consolidaria aspectos específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos, construindo, dessa maneira, culturas infantis.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO E PINTO, 1997, p.20)

As crianças produzem a cultura de pares usando diferentes saberes, pois podem se apropriar de um conceito para ressignificá-lo dentro da brincadeira de faz de conta.

Quando falamos da dimensão sociocultural das crianças, queremos mencionar as representações que elas trazem da sua realidade para o faz de conta. Ou seja, todas as possibilidades reais que elas possam representar nas brincadeiras de faz de conta que dão sustentação à construção de culturas infantis conforme as características sociais e referências das pessoas e situações que





EEB Mário Pederneiras
Brincadeira de faz de conta.
Período da Infância III – 5 anos.
Linguagem motora e perceptiva.
Objetivo: explorar e descobrir diferentes espaços onde possam esconder-se. A brincadeira aconteceu em um sítio; a professora possibilitou a auto-organização das crianças para decidirem quem seria o contador e quanto tempo teriam para se esconder. A princípio, todas iam para o mesmo esconderijo. Percebendo que o contador as encontrava muito depressa, espalharam-se e foram em busca de novos esconderijos.

as cercam. Consideramos como sendo parte da cultura das crianças, entre outros aspectos, o significado que elas dão aos objetos, espaços e relações com as demais pessoas (crianças e adultos) no momento da brincadeira de faz de conta.

Os estudos de Sarmiento e Pinto (1997), sobre as culturas e a infância, evidenciam que

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância; este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexibilidade social global. (SARMENTO E PINTO, 1997)

As culturas infantis não surgem do universo infantil; por isso, nós, professores, pesquisadores, bem como os adultos envolvidos no cotidiano das crianças não estamos isentos de contribuir com os aspectos culturais infantis.

É possível pensarmos em quais possibilidades que nós, adultos, damos às crianças para que possam evidenciar as culturas que compartilham entre os pares. Delgado (2005) traz uma reflexão acerca dos caminhos que ainda temos a percorrer, no Brasil, no que se refere à consolidação de uma sociologia da infância. O que nós, professores, pesquisadores, sociólogos, psicólogos temos feito para contribuir com as culturas infantis? É neste aspecto que Delgado (2005) sustenta a ideia de que [...] queremos apresentar pesquisas que defendem a escuta e enfocam as infâncias e as culturas infantis, com base em referenciais teórico-metodológicos desafiadores. Nesta perspectiva, a sociologia da infância tem um longo percurso nas pesquisas que dão voz às crianças e suas culturas. Somos desafiados a trabalhar com referenciais teóricos e metodologias que superem as dificuldades na coleta de dados que possam dar conta do que é de interesse das crianças. E de como elas negociam, interagem em grupos, podendo captar o que se passa entre elas e os significados que elas atribuem às suas falas, ações e interpretações na brincadeira de faz de conta.



LINGUAGENS

As crianças possuem uma forma específica de expressão de leitura de mundo. A brincadeira, a arte e a literatura, mediadas pelo corpo que se move, que se comunica, são linguagens diferenciadas, usadas pela criança para internalizar o mundo a que pertence e exteriorizar a sua percepção da realidade. São formas muito singulares de experimentação de vivências, de sensações e de apropriação da cultura que também permitem o contato com as emoções, o estreitamento das relações sociais e das negociações, e o partilhar da vida em grupo.

Trabalhar com a criança, a partir de suas manifestações simbólicas pelo uso das linguagens, é buscar compreendê-la de uma forma mais ampla. Estimulá-la a utilizar as centenas de linguagens das quais dispomos, hoje, é uma maneira de contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A infância nos remete a uma leitura dos elementos constituintes das crianças: as suas diferenças, o lugar em que vivem, as coisas que fazem, entre outros. Algumas pesquisas têm apontado para a necessidade de se considerar tais questões, reforçando que o foco de nosso trabalho com as crianças deve ser a ampliação de seu repertório cultural, proporcionando atividades que desafiem o pensamento e a construção de conceitos. O trabalho com as linguagens tem como objetivo incentivar e incrementar as aprendizagens infantis.

Para se comunicar, o ser humano usa linguagens diversas. Para construir e utilizar linguagens, o ser humano depende da função simbólica. A possibilidade de construir símbolos é dada pela constituição genética da espécie e a realização efetua-se por um complexo e longo processo de natureza cultural e biológica. Este processo efetua-se também como uma realização social e individual. (LIMA, 2002, p. 03)

Quando falamos de linguagens, elas não se separam, estão entrelaçadas, completam-se umas com as outras. Entretanto, para fins didáticos e de maior detalhamento para o planejamento dos professores da Rede Municipal, optou-se por organizar o planejamento de forma a contemplar a rotina diária.



CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte
Período da Infância III - 5 anos.
Objetivo: explorar as diferentes texturas do elemento da natureza existentes na Terra, como barro, areia, argila e lama.
Professoras: Sirlei, Rosa e Nerina.



LINGUAGEM MOTORA

O corpo é a ferramenta pela qual a criança interage com o mundo em trocas e experiências com o meio. O contato corporal, os movimentos, o equilíbrio, possibilitarão à criança perceber-se e utilizar os recursos corporais, expressando-se com liberdade e aperfeiçoando suas competências motoras.

É pelo movimento que a criança explora seu corpo, que entra em interação com as outras crianças e com o seu ambiente. As práticas corporais como os gestos, a dança, o olhar, o toque, o relaxamento, contribuem para o diálogo corporal, importantíssimo para o desenvolvimento humano, uma vez que, instrumentalizando o movimento, passamos a agir com intencionalidade.

A organização dos ambientes e dos materiais em áreas visa auxiliar as manifestações motoras e propiciar experiências que incorporem o movimento e os desafios corporais.



EEB Belchior
Período da Infância III – 5 anos.
Na área externa, brincadeira de cabo de guerra.
Objetivo: oferecer diferentes possibilidades de agir com o corpo.
Linguagem motora.
Professora: Ivanir.

LINGUAGEM MUSICAL

A linguagem musical é um produto cultural do ser humano; lida com os ritmos, com a atenção, com a sensibilidade e com os sentimentos.

EEB Prof Aninha Pamplona Rosa
Projeto da Escola Cultura e Arte no Gaspar Mirim.
Professora de canto:
Maria Antônia.
Professora: Regiane.
Período da Infância III - 5 anos.
Envolvimento das crianças com a musicalidade, com outros aparatos sonoros e as diversas possibilidades de produzir sons com o corpo e com objetos.





A criança percebe e explora os sons, ritmos, agindo sobre eles. A música exerce forte influência, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção, a descoberta, a imitação, o saber ouvir e escutar, a criar e a recriar sons. Nesse sentido, ampliar o repertório integrando variados gêneros e estilos musicais de diversas épocas e culturas faz com que as crianças adquiram percepções, sabendo reconhecer e valorizar as diversas manifestações do ser. É necessário não só ter contato com a música de qualidade, mas também com outros aparatos sonoros e as diversas possibilidades de produzir sons com o corpo e com objetos.

LINGUAGEM PLÁSTICA

A expressão, a sensibilidade, a imaginação criadora, a estética, são elaboradas com base nas experiências que o sujeito tiver ao longo da vida. As crianças sentem, agem e elaboram sentido na suas vivências cotidianas, construindo significados pelas imagens e atos de produção artística.

A linguagem plástica contribui para o desenvolvimento das crianças, que ampliam seus olhares em relação ao mundo, seu potencial cognitivo, seu emocional, etc. O professor precisa acreditar que as crianças são capazes, são criadoras, são sujeitos capazes de, por meio da arte, criar, atribuir sentidos, construir relações, contextualizar, analisar e comparar aquilo que faz parte de seu cotidiano.

Quando a criança explora diferentes elementos, como cores, texturas, formas, sucatas, papéis; quando desenha, pinta, esculpe, possibilita sua ação de expressar a percepção de mundo.



Educação infantil Frei Godofredo
Período da Infância III.
Decoração da sala usando
pedaços secos de coqueiro,
em trabalho coletivo.
Professora: Salvelina.



Nesse sentido, não podemos reduzir a linguagem plástica a um elemento decorativo de reprodução em série, prejudicando, assim, toda a aprendizagem, espontaneidade e autonomia da criança que é capaz de produzir, de criar, de representar, de pensar sobre.



que é o boi de mamão. Então convidamos os pais para prestigiar, e assim relembrar um pouco da sua infância. Pesquisamos, analisamos diferentes formas de confeccionar e dar vida ao boi de mamão e a seus demais personagens.

Professora Rosângela

EEB Mário Pederneiras

Período da Infância III – 5 anos.

Objetivos: valorizar, conhecer e respeitar diferentes manifestações culturais; propiciar momentos de socialização com a família de forma não convencional reuniões.

Construir personagens. Interpretar e cantar a história do boi de mamão.

Equilibrar-se, deslocar-se, expressar os movimentos dos personagens.

Linguagens: plástica/oral/
imaginativa/motora.

Com base na pesquisa realizada no Projeto, a professora concluiu que muitas das brincadeiras e brinquedos registradas pelos familiares das crianças remetiam a tradições da cultura açoriana, com base nos sobrenomes dos entrevistados. Pude confirmar que 70%

das famílias entrevistadas são de descendência açoriana, e optamos por encerrar o projeto realizando uma das brincadeiras mais vivas dessa tradição,

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

No decorrer dos primeiros anos de vida, a criança precisa praticar a oralidade, ampliando os contextos de comunicação, para assim organizar o pensamento. A linguagem oral é estruturante – ela possibilita a organização de conhecimentos e aprendizagens. Ao falar, as crianças elaboram pensamentos, interagem, relacionam-se, comunicam o que sentem e se descobrem em relação ao mundo e às suas experiências.

É preciso dar prioridade à utilização da linguagem oral e ao seu uso. Não adianta falar que lidamos sempre com a linguagem oral; é necessário saber o que e como trabalhar com ela. Destacamos que essa competência dependerá muito das experiências linguísticas que a criança tiver.

O trabalho com a linguagem escrita está estritamente relacionado à fala como sistema de comunicação e representação. As crianças, desde os primeiros meses de vida, estão em contato com a linguagem escrita, e desenvolvem



EEB Professora Angélica Costa
Período da Infância III.

Linguagem gráfica.

Objetivo: desenhar/projetar e
construir uma pista.

As crianças de 5 anos, da
professora Lucimar, projetaram
várias pistas de carros. Foi escolhida a do José Eduardo.

Feita a escolha, partiram para a confecção da pista, juntamente com todo o grupo.

interesse e curiosidade por essa linguagem. Para a criança aprender a escrever, terá de lidar com processos de aprendizagem como o sistema de escrita da língua, o que ela representa socialmente, e a característica da linguagem que se usa para escrever. Nessa perspectiva, o aprendizado da linguagem é concebido como a compreensão de um sistema de representação, e não somente como aquisição de um código de transição da fala. É um aprendizado que comporta diversas questões de ordem conceitual e cultural.

A escrita serve para conhecer o mundo letrado, para divertir. Os códigos escritos não podem entediar a criança; o professor deve utilizar situações que tenham significado real e concreto. Ouvir um texto é uma forma de leitura; fazendo uso de histórias, poesias, jogos de palavras, parlendas, possibilitando às crianças atentarem-se à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, o professor deve considerar também a qualidade literária, porque é uma fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Outro aspecto a considerar é o desenho; esta forma de registrar também constitui uma representação da linguagem escrita, pois, desenhando, as crianças estão projetando, construindo formas e organizando seu pensamento.





LINGUAGEM MATEMÁTICA

As crianças, desde pequenas, participam de várias situações que abrangem noções de espaço, relação de quantidade, de número. Elas comparam distâncias, identificam posições, compreendendo as relações que se estabelecem entre os objetos, para com isso perceber e ordenar a realidade. Elas constroem seus conhecimentos matemáticos por meio de sucessivas reorganizações ao longo de suas vidas. Elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias, antes de compreender um objeto em toda a sua complexidade.

A linguagem matemática proporciona à criança a resolução de situações-problema, devendo ser estimuladas a estabelecer relações. É importante que o professor leve a criança a construir todas as relações possíveis entre os objetos: agrupá-los por semelhanças; fazer classificações simples e em série; comparar tamanhos: maior, menor, igual, de deslocamento no espaço; e levantamento de hipóteses, formando conceitos. Isto implica propostas de trabalho nas brincadeiras, cantigas, jogos de regra, elaboração de coleções, atividades culinárias como fontes de aprendizagem nos projetos, de forma a fazer com que as crianças sejam instigadas na curiosidade, adquirindo diferentes modos de perceber a realidade num ambiente de interação e produção de cultura.



CDI Sônia Gioconda

Período da Infância III – 5 anos.

Objetivos: conhecer e classificar os ingredientes da massa;
comparar quantidades; registrar os ingredientes da receita.

Linguagem matemática e gráfica.

Professora: Ivone.



PERCEPÇÕES

O bebê nasce com algumas capacidades perceptivas (visão, audição, tato, gustação e olfato) que vão se aprimorando conforme se relaciona com os adultos e objetos à sua volta. Essas informações que a criança recebe, o cérebro desmembra e, simultaneamente, estrutura seus elementos; é uma interpretação de dados que chegam até ela por meio dos sentidos e que permite a compreensão. É importante observar, quanto à percepção visual, que os bebês observam e se interessam por tudo, especialmente por rostos humanos e, principalmente, pela boca e olhos, e aos poucos vão relacionando as características dos objetos e das pessoas com quem convivem.

A percepção auditiva começa antes do nascimento, quando o bebê ainda está no útero materno. Quando nasce, já é capaz de perceber ruídos e sons, principalmente a voz humana, e a identificar vozes.

As percepções gustativa, tátil e olfativa iniciam-se um pouco depois, com o passar do tempo, tornando-se mais precisas. O bebê começa a ter informações por meio de seus sentidos, que lhe permitem diferenciar gostos, cheiros, discriminar alguns ruídos, ver e tocar objetos e relacionar sensações externas com as internas. Esse processo é essencial para desenvolver as capacidades de compreensão do mundo.



CDI irmã Cecília Venturi
Crianças do Período I.

Objetivo: possibilitar experiências que ampliem as percepções.

Interação de pequeno grupo.

Professoras: Patrícia, Jaqueline e Sônia.



AFETIVIDADE

A afetividade constitui, para o ser humano, um dos elementos indispensáveis à sua existência. Os sentimentos e as emoções contribuem para as capacidades de equilíbrio pessoal e de relações interpessoais do sujeito com o seu meio.

Abrange os aspectos emocionais, de sentir-se bem consigo mesma e de poder enfrentar situações alheias. A criança precisa desenvolver sua autoestima, sentir-se valorizada. Essa dimensão da identidade pessoal e os sentimentos de competência possibilitam a elaboração de um autoconceito, ajudando a evitar comportamentos inseguros e temerosos.

A criança precisa experimentar sentimentos de segurança e competência, sentir-se querida; o tratamento que recebe dos professores será muito importante na formação do conceito de si mesma.

Estimular todos os aspectos positivos requer criar um clima socioemocional em que as crianças possam manifestar seus desejos, inquietudes, seus interesses, suas alegrias e seus temores. Um ambiente no qual se sintam estimuladas e valorizadas, que possam compartilhar com os outros.



CDI Cachinhos de Ouro
Período da Infância I – 1 ano.
Incentivando a autonomia, o bebê vai se alimentando sozinho.



CDI Thereza Beduschi
As crianças maiores têm um cuidado especial com os bebês.
Interação de turmas.



A CAPACIDADE DE REPRESENTAR

A imaginação e a fantasia estão presentes no universo infantil. Por meio da imaginação, a criança vivencia situações necessárias para poder compreender, criar e atuar no mundo em que se situa.

A criança pequena utiliza a imaginação imitando pessoas, atitudes, observando as ações e suas conseqüências e relacionando os elementos do meio em que vive. Ela está em constante processo de construção e experimentação.

Imaginação é um elemento importantíssimo no desenvolvimento das ciências, do conhecimento humano em todas as esferas, e de fundamental importância para que a criança possa enfrentar e resolver problemas e conflitos, superando situações difíceis e encontrando novas formas de superação.

Nesse sentido, é importante entender e incentivar a capacidade imaginativa e inventiva das crianças, pois elas têm formas peculiares de se relacionar e recriar o mundo.

O adulto/professor deve possibilitar situações em que a criança produza corporalmente, musicalmente; em que crie histórias e cenas, crie e recrie brincadeiras que extravasem a imaginação nas suas múltiplas linguagens.



CDI Dep. Francisco Mastella
Período da Infância III.
Mapa - Caça ao tesouro.
Professora responsável: Roze Meri.



CDI Tia Maria Elisa
Brincadeira na Árvore.
Auto-organizada pelas crianças.



10. BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA

Professoras dos CDIs Irmã Cecília Venturi e Tia Maria Elisa

A brincadeira e o ato de brincar têm sido, de longa data, expressões de ordem quando se pensa e discute a Educação Infantil. Diferentes paradigmas circularam por entre debates e produções acadêmicas e pedagógicas sobre o tema, sobretudo desde a segunda metade do século XX até os presentes dias.

Embora existam diferentes paradigmas e, neles inspiradas, diferentes concepções sobre o tema, é indiscutível a compreensão de que a brincadeira e o ato de brincar na e da criança é um fenômeno cultural (Brougère, 1999).

A brincadeira, o brincar, o jogo, como atividades culturais, portanto aprendidas, constituem a base cultural do desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial no período de 0 a 5 anos e 11 meses.

É nas e pelas interações lúdicas que a criança constitui-se como sujeito. Pelo brincar se expressa e se comunica, experimentando e fazendo interações com os objetos e os adultos à sua volta, lendo e relendo o mundo; portanto, reproduzindo e produzindo cultura.

Brincar para a criança é um meio de expressão que simboliza suas experiências, o conhecimento de mundo, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e fantasias.

Embora a literatura sobre jogo, brincadeira e brincar seja ampla e complexa, e tenhamos à nossa disposição uma série de pressupostos teóricos variados a respeito, optamos, neste texto, em não explorar conceitualmente o jogo em suas variações ou modalidades definidas por diferentes paradigmas, sejam eles filosóficos, psicológicos ou sociológicos. No entanto, optamos por destacar aqui o jogo simbólico, por ser este forte ferramenta cultural das crianças em seus processos de interpretação e recriação da cultura e do cotidiano.



CDI Ivan Carlos
Debortoli Duarte
Período da Infância III – 5 anos.
Objetivo: construir
com peças de madeira.
Carlos construiu uma pista de
motos e uma garagem.
Professoras: Sirlei e Nerina.





A brincadeira acontece onde quer que a criança se encontre. É importante que a ação do professor se oriente no sentido de ampliar o repertório delas. Não só do ponto de vista cognitivo, mas envolvendo todas as formas de expressão das crianças.

Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve sua iniciativa, descobre a forma de como as coisas funcionam, constrói relações matemáticas, aprende a representar, utiliza a linguagem para se comunicar.

A brincadeira é eixo do nosso trabalho e permite a ampliação de experiências e a aprendizagem das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil expõem melhor a importância da brincadeira:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 7)



EEB Mario Pederneiras
Período da Infância III – 5 anos.
Linguagem motora.

Objetivo: exploração de diferentes posturas corporais, buscando equilíbrio e destreza na locomoção.

As crianças exploraram este recurso de diferentes formas com a interação da professora, e puderam subir até o galho mais alto, ou se lançar de lá saltando com segurança em seus movimentos.

Professora: Rosângela.

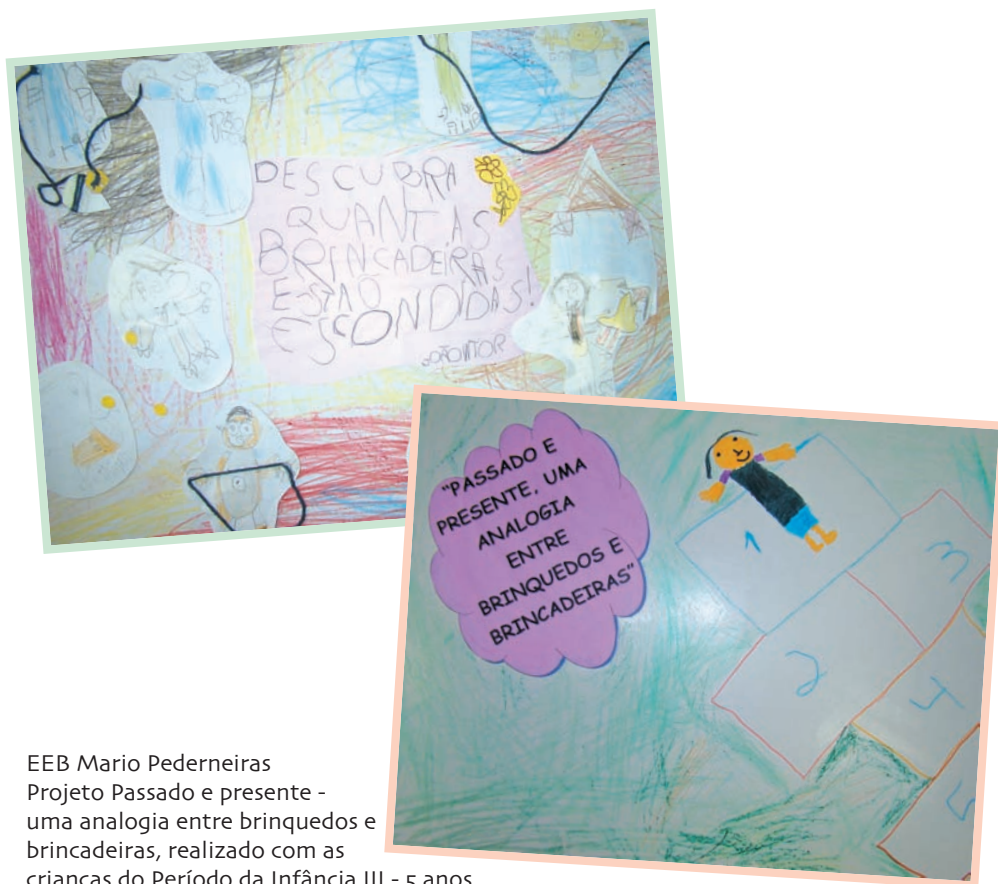




Cabe ao professor alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades/brincadeiras se enriqueçam, tornando-se mais complexas pelas relações que se vão estabelecendo com a sua participação.

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras, se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas. (KISHIMOTO, 2002, p. 134)

Percebendo o que as crianças fazem, observando suas interações e os tipos de brincadeiras específicas, podem replanejar de forma coerente e adequada. Todo esse cuidado e olhar atento na documentação pedagógica são fundamentais para a constituição da identidade cultural e da personalidade das crianças.



EEB Mario Pederneiras
Projeto Passado e presente -
uma analogia entre brinquedos e
brincadeiras, realizado com as
crianças do Período da Infância III - 5 anos.
Com base na entrevista realizada com os familiares, retrataram diferentes infâncias e nos fizeram entender melhor o tempo e o espaço no qual viveram.
Na entrevista, várias brincadeiras foram relatadas e ficaram registradas em um livro elaborado pela turma.





11. ABORDAGEM DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Professores do CDI Fátima Regina

A infância é um período de formação humana. Nesse período, a criança é compreendida como ser que possui especificidades cognitivas, afetivas e sociais. Considerando essa concepção de infância e criança, a função social da instituição de Educação Infantil consiste em ampliar o repertório cultural, oferecendo às crianças de 0 a 5 anos tempos e espaços educacionais que possibilitem interações significativas entre criança-criança; criança-adulto-comunidade; criança-objetos; criança-adulto. Nesse sentido, o papel do adulto/professor de Educação Infantil é planejar sistematicamente a rotina diária, de forma que as Interações, as Linguagens e as Brincadeiras, eixos do trabalho pedagógico, façam parte do cotidiano.

Portanto, nós formamos um mecanismo que combina com locais, papéis



CDI Vovó Benta
Projeto
A galinha come pimenta?
Ela coloca ovo?
Período da Infância III.
Professora: Lucimeri



Maria Clara

e funções que têm seu próprio momento de ocorrência, mas que podem inter-cambiar-se uns com os outros, a fim de gerarem ideias e ações. E formar, assim, uma rede de cooperação e interação que produz a sensação de pertencimento a um mundo vivo, receptivo e autêntico.

Uma das metodologias didático-pedagógicas que vai ao encontro dos princípios defendidos é o trabalho com projetos, pois ajuda as crianças a extrair um sentido mais profundo e complexo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem sua atenção. Esta metodologia faz parte do currículo integrado, que envolve a intencionalidade pedagógica do adulto e a curiosidade da criança, unindo suas experiências, construindo conexões nas Interações, Linguagens e Brincadeiras, formando conceitos. Neste sentido, os eventos e experiências estão relacionados com a vida das crianças e suas curiosidades dentro de um contexto que é extraído da documentação pedagógica.

Por meio dos projetos, a criança interage com a realidade de forma crítica e dinâmica, tornando-se, efetivamente, sujeito ativo, reflexivo e participativo no processo de aprender.

Os projetos parecem ser muito mais envolventes quando os focos de investigação ou construção são retirados do mundo infantil, das observações registradas pelo professor (documentação pedagógica). Os projetos, com efeito, não são somente retirados do mundo das crianças, mas sugeridos pelas próprias crianças. As crianças agem como protagonistas. Por isso, é essencial dar a elas o tempo necessário para que desenvolvam a imaginação, criem interesse e o mantenham.

O projeto pode ser ampliado, dependendo do interesse das crianças, mas esses interesses precisam ser registrados, documentados.

Portanto, propõe-se para a Rede Pública Municipal de Educação Infantil



CDI Dep. Francisco Mastella
Período da Infância II A e B.

Projeto: Construindo a partir dos Contos de Fadas.

Nesse dia, as professoras organizaram um encontro com os pais e o Sr. Alberto (funcionário do CDI), juntamente com as crianças, para construir a casa dos Três Porquinhos e do Lobo Mau.



um trabalho voltado para a abordagem metodológica de projetos, por considerarmos que ela é capaz de possibilitar, ao professor e às crianças, um papel ativo na construção do planejamento pautado em uma atitude de respeito à criança: o seu ritmo de desenvolvimento; a sua origem social e cultural; as suas relações e vínculos afetivos; a sua expressão (plástica, oral, escrita, em todos os tipos de linguagem); e as suas ideias, desejos e expectativas.

Os trabalhos com projetos, no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, são classificados em Projetos de Investigação e Projetos de Construção, ambos com ampla e total participação da criança, tendo como ponto de partida as observações documentadas pelo professor. Pode-se optar ora por um, ora por outro, e desenvolvidos no decorrer da semana, sem a necessidade de serem seguidos ininterruptamente. Nos projetos, não podem faltar:

- Hipóteses das crianças.
- Perguntas de pesquisa.
- Observações das crianças.
- Narrativas das observações.
- Descrição.
- Comparação.

Sugere-se que os projetos sejam desenvolvidos em torno da produção das crianças, que o planejamento seja feito com base nas hipóteses que elas levantam, subsidiadas pelo professor. Não há tempo fixo no calendário para o início e conclusão dos projetos, assim como não há necessidade de se trabalhar diariamente com os projetos. Quando não se trabalha com os projetos, o planejamento da rotina diária segue os eixos já definidos pela rede: Linguagens, Interações e Brincadeiras.

Sugerimos como esquematização de projeto os seguintes passos:

Identificação – Elemento que surge em situações de diálogo, debates, como nas rodas de conversas, passeios e outras situações. É o momento em que se define, juntamente com as crianças, o que queremos descobrir, pesquisar, conhecer, criar. Indica-se o nome do projeto, a sua cara, o seu horizonte. No caso das crianças menores, em que a oralidade não está estruturada, cabe aos adultos (professores/pais) definir e organizar o projeto.

Justificativa – Conta a história de como surgiu o projeto e por que vamos trabalhar, determinando o foco de investigação ou construção. Esclarecer o projeto partiu da ideia de uma criança, do grupo, ou de uma situação analisada pelo professor.

Objetivo Geral – Indica a intenção da pesquisa nos projetos de investigação, ou produção nos projetos de construção.

Levantamento de hipóteses – No projeto de investigação, são os comentários das crianças do que sabem a respeito da pergunta; e no de construção, é a resposta às perguntas “O que vamos fazer para construir? Como vamos fazer?” A lógica é planejar com base nas hipóteses das crianças; no caso dos bebês, são os adultos (professores/pais) que deverão elencar as hipóteses.

Atividades/situações/experiências – Parte da identificação, desenvolvimento do projeto, que começa a partir do levantamento de hipóteses.

Nessa fase, decide-se o que fazer, por onde começar; dividem-se as tarefas, antecipam-se acontecimentos; inventam-se recursos e organizam-se os tempos, convites, visitas, para aprofundar conhecimentos, debates e discussões com o grupo de crianças, experiências concretas para comprovar a autenticidade das teorias e fazer novas descobertas.

O professor observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, documenta. A criança pode representar graficamente (desenhos) o que servirá de base para as observações das constatações das descobertas passo a passo e refletir sobre.

Assim sendo, ao “representar, simular, voltar a representar, investigar, refletir, experimentar, expressar-se de diferentes formas, a criança adquire conceitos que lhe permitem construir novos conhecimentos”. (FORMOSINHO, 1998, p. 133)

Recursos – São os materiais necessários para operacionalizar as atividades/situações e experiências.

Tempo – No momento da concepção do projeto, define-se o tempo aproximado de sua duração. Tempo este que poderá ser flexível, variando conforme o desenvolvimento e as necessidades do trabalho.

Fonte – Indica a origem e especificidade dos recursos utilizados. Como, por exemplo, se o recurso utilizado foi um livro, indicar a referência bibliográfica. Se o recurso foi o entrevistado (médico, dentista, biólogo, etc.) de onde vem a fonte (biólogo, zoológico, médico, hospital, etc.).

Socialização – A forma como irá ser feita a divulgação e a exposição dos trabalhos para as demais crianças, famílias e comunidade em geral. Permitir que o grupo exponha o projeto, pois isto consolida os conhecimentos que adquiriram.

Avaliação – Registra os acontecimentos construídos na pesquisa ou na construção e todo o processo que a criança vivenciou. Volta-se às hipóteses iniciais, comprovando quais hipóteses eram verdadeiras ou não.

A estruturação prévia segue um esquema simples, mas a riqueza vem depois: o que aprenderam no projeto. Este pode ficar como um acervo na biblioteca da instituição.



12. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Professoras do CDI Thereza Beduschi

A Documentação Pedagógica constitui-se um documento em que os professores registram, sistematicamente, suas impressões sobre o que vai acontecendo com o grupo de crianças com o qual trabalham.

A documentação pedagógica é fundamental para a sustentação da prática pedagógica, pois é uma importante ferramenta do trabalho docente, possibilitando refletir sobre o processo, para, se necessário, reformulá-lo. Além disso, é um suporte, pois é uma maneira de manter vivo o seu trabalho, suas ações, refletir sobre os avanços, o que deu ou não certo, pontuando: o que foi feito; o que as crianças manifestaram; de que forma; e qual a intervenção do professor.

Cabe salientar que não existe padrão ou modelo único para a documentação; cada professor deve refletir sobre a melhor forma de registrar, podendo fazê-lo por meio de textos escritos, fotografias com análise, áudio, vídeo, documentos expostos ou fichas individuais.

Na Documentação Pedagógica é importante que apareça o que é dito e feito pelas crianças, assim como também a intervenção do professor, pois possibilita o replanejar de acordo com as necessidades e interesse delas.

O registro possibilita ao professor definir critérios, percebendo, assim, se seus objetivos foram alcançados e obedecendo à dinâmica de planejar – fazer – rever e replanejar.

A reflexão sobre a própria prática, a introdução de proposições reflexivas na ação de ensinar faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas para outros e de rotinas procedimentais, para um terreno de tomada de decisões, de debate, de segurança, de criação. (ZABALZA, 2004, p. 23)

Outro objetivo da documentação pedagógica é oferecer instrumentos e oportunidades de criar a prática da autoavaliação, ou seja, baseado na análise da documentação, o professor vê e percebe sua prática sob múltiplos olhares. Podendo, assim, manter o que está funcionando, modificar o que não está, e inserir o que ainda falta.

A documentação pedagógica é essencial para se registrar a história da turma e a identidade das crianças, além de auxiliar na percepção das possibilidades e potencialidades de cada uma delas. Sendo assim, ela trata não só do que o professor observa, registra e avalia, mas também de toda a observação e produção das crianças, o que elas de fato construíram em aprendizagens e o que a professora fez, sua intervenção. Isto é DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, e nela precisa aparecer a relação pedagógica de adulto e criança. Precisa atender à identidade pessoal da criança.



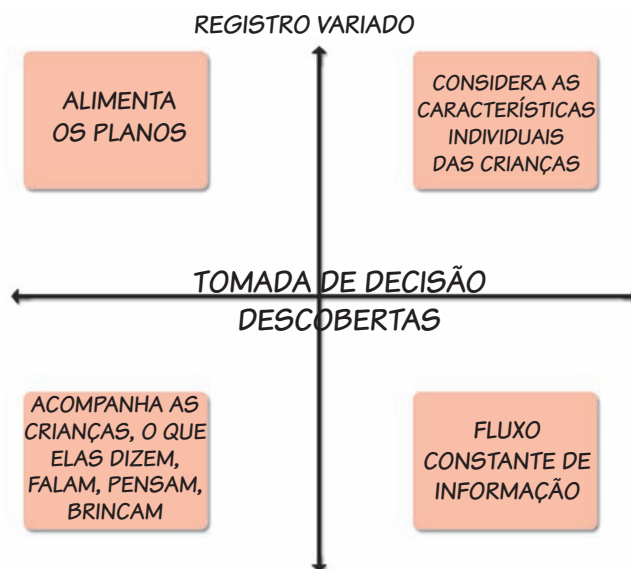


CDI Vovó Lica
Planejamento e
documentação
pedagógica das
professoras das turmas
de 1 a 2 anos.

A complexidade da ação docente nos remete à necessidade de buscarmos instrumentos de coleta e análise de informações referentes às próprias ações, e que nos permitam revisá-las, se for preciso. Praticar a documentação pedagógica exige:

- Escutar e observar as crianças.
- Identificar experiências significativas com elas.
- Interpretação e reinterpretação juntamente com as crianças e professoras do cotidiano vivido.
- Apontar roteiros de ação.

QUATRO PERSPECTIVAS SOBRE A DOCUMENTAÇÃO





Por meio da documentação pedagógica, torna-se possível o seguinte processo de aprendizagem – especialmente aos professores –, que poderíamos estabelecer desta forma:

1. Os professores se tornam cada vez mais conscientes de seus atos, pois têm de estar mais atentos em relação ao que acontece na rotina diária; conseguem examinar, posteriormente, as atividades realizadas e identificar seus componentes, o que, enfim, acarreta melhor conhecimento do realizado.
2. Aprofundamento na compreensão do significado das ações, permitindo entender os fatos recolhidos no registro, identificando não apenas como são as coisas, mas investigando que sentido têm e como afetam a nós próprios, às crianças e adultos envolvidos, ao grupo e, inclusive, à instituição.
3. A documentação proporciona um feedback imediato e permanente.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2009, a avaliação é tratada não só para acompanhar as crianças, mas também o trabalho pedagógico, e nos indica:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 17)

A LDB 9.394/96 nos afirma que a avaliação na Educação Infantil diz respeito a registrar o acompanhamento da aprendizagem da criança e reavaliar o trabalho realizado. As Diretrizes Curriculares reforçam essa perspectiva:

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 17)

Nesse sentido, a documentação pedagógica passa a ser um compromisso dos professores na obrigatoriedade de sua execução. É necessário, no âmbito da instituição, definir como será feita a devolutiva aos pais. Esta definição estará no Projeto Político-Pedagógico.





CDI Fátima Regina
Organização do espaço para a devolutiva aos pais,
referente à documentação pedagógica.





13. RELAÇÃO FAMÍLIA – CDI

Professores da Educação Infantil Municipal no Frei Godofredo

Sabe-se que a família é a base para qualquer ser. Não se faz referência somente à família de sangue, mas também às famílias construídas por meio de laços de afeto. Família, no sentido mais amplo, é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construir algo e de se complementarem. É por meio dessas relações que as pessoas se tornam humanas, pertencentes a uma rede de significações, a uma cultura.

O ser humano aprende o tempo todo, nas mais diversas instâncias que a vida lhe apresenta. O papel da família é fundamental, pois ela é responsável desde cedo e decide quais as instituições que seus filhos devem frequentar. A criança, ao ingressar na Educação Infantil, traz consigo uma bagagem de conhecimentos e informações de um determinado contexto social. Caberá ao professor conhecer, explorar e, assim, refletir sobre cada contexto e diversidade, de forma a integrar as ações e projetos educacionais com as famílias e a instituição.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 13)

A partir da Constituição Federal de 1988, houve a inclusão da Educação Infantil, que passou a ser um direito assegurado legalmente para crianças de 0 a 5 anos. As instituições de Educação Infantil passaram a ser o apoio principal das famílias, um local de aprendizagem, que dá aos pais tranquilidade e segurança. Caberá aos professores dar abertura às famílias para que elas se sintam acolhidas, parceiras no processo e atuantes nas discussões do desenvolvimento da criança pequena. Uma Educação Infantil de qualidade é aquela que amplia o repertório cultural, estimulando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e afetivas das crianças, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores.

De maneira geral, as instituições de Educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o esta-





belecimento de uma base para o diálogo. (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 78)

As informações coletadas em relação às famílias podem nos mostrar características importantes da comunidade na qual estamos trabalhando. Isso facilitará as discussões do Projeto Político-Pedagógico da instituição de Educação Infantil.



EEB Rudolfo Güinter
Visita à casa das
crianças.
Professora: Márcia.

Para pais e profissionais da educação, é um exercício de partilha. As famílias aprendem a exercer seu direito de participar do acompanhamento educacional e a compreender o trabalho pedagógico do professor.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que a ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 13)



As decisões curriculares cabem aos profissionais da Educação, que obedecem à Legislação vigente, às recomendações do MEC e dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação. Os pais podem se envolver ativamente na participação da construção do Projeto Político-Pedagógico, mas não determinam as ações pedagógicas. Porém o debate e as reuniões são extremamente necessários para as famílias dialogarem com o conhecimento.

Existem muitas formas de se promover a aproximação com as famílias. E esta é uma das funções das instituições que depende não só de boa vontade, mas, principalmente, do planejamento e implantação de uma concepção de educação construída nas Interações. Nessa perspectiva, eis algumas sugestões de ações que o professor pode planejar, abrangendo a família:

- passeios promovidos pela instituição de Educação Infantil, seja para estudo ou lazer;
- organização de festas e eventos;
- envolvimento dos pais nos projetos;
- reuniões, debates, conversas informais sobre assuntos variados de interesse educativo;
- propostas abrangendo culinária, música, brincadeiras, modelagem com diversos materiais, histórias e tantos outros;
- material impresso com textos sobre a infância, informações sobre a instituição, etc.

Para que tudo isso se efetive, a instituição de Educação Infantil precisa ter uma abertura para que os familiares se sintam bem e percebam que podem ser parceiros. É importante que os pais não venham a pensar que em um ambiente de conhecimento, com professores especializados, eles não possam também participar das discussões; pelo contrário, devem se apropriar de todos os elementos para contribuir e ampliar o repertório.



EEB Rudolfo Güinter
A professora Márcia,
juntamente com a
turma e pais, em visita às casas
das crianças. Período da Infância III.



Sendo assim, a família e a instituição de Educação Infantil são pontos de apoio e sustentação na educação das crianças.

É importante que as famílias, os professores e as crianças compartilhem experiências significativas, entendam e lidem com as questões do cotidiano.

Consideramos que, para alcançarmos qualidade na Educação Infantil, as famílias devem ser informadas de todo o processo educacional, ter acesso à Proposta Pedagógica, e participar das discussões do Projeto Político-Pedagógico da instituição.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil/creches: atividades para crianças de zero a seis anos/ Anete Abramowicz, Gisela Wajskop. – 2ª ed. Ver. e atual.- São Paulo: Moderna, 1999.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: Que lugar é este? 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. In: CADERNOS DE PESQUISA nº13, julho/ p.167-184, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2001.

BASSEDAS, Eulália e SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. Jeu et Education. Paris: Retz, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol 1, 2 e 3.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Brasília. DF.v.l. II.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC: SEESP, 2005.

_____, CNE, CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Parecer nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.

_____, CNE, CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Parecer nº 05, aprovado em 17 de dezembro de 2009.

_____. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.





_____, Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças/Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg – 6 ed. Brasília: MEC. SEB, 2009

CRESTANI, RMS. Caderno de Deficiência Física. Blumenau: Uniasselvi, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRAIDY, Carmem. KAERCHER Gládis E. Org. Educação Infantil Pra que te quero. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Revista Educação, sociedade & culturas. Páginas 223-233. Porto, 2002.

DELGADO, A. C. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? <http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>. página 1 de 4. 2004

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa - 6ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação Infantil. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveria Org. Educação Infnatil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Florianópolis: Autores Associados, 1999.

_____, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Editora: JM Editora Ltda., 2007.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Modelos Curriculares para a Educação Infantil, Coleção Infância. 2ª Edição. Porto Editora, 1998. Portugal.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In XAVIER.M.L.F.; DALLA ZEN, M.I.H. Planejamento: análises menos convencionais, Porto Alegre: Mediações, 2000 (Cadernos de Educação Básica,n.6 p. 147-164).

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens





da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 145-158.

HOHMANN, Mary. BANET, Bernard. WEIKART, David P. A criança em ação. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

_____. Educar a Criança. 2ª edição. Editora Portuguesa, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Org. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Editora Pioneira Thompson Learning, 2002, p. 153-201.

LIMA, Elvira Souza. A criança pequena e as suas linguagens. São Paulo: Editora Sobradinho, 2003.

_____. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: Editora Sobradinho, 2001.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e socio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994 a. pp. 25-50

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar: a brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006

_____. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda Org. Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2ª ed. 2002.

_____. Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. In: _____. Org. Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores. Campinas-SP: Papyrus, 2008, p. 13-32.

_____. Deixando Marcas... A prática do Registro no cotidiano da Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PLETSCH, Glauci Kuhn. As múltiplas linguagens na educação Infantil. Páginas 1-8. Faculdade UIRAPURU. Sorocaba- SP.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 10ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.





RABITT, Geordana. À Procura da Dimensão Perdida. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

STABILE, Rosa Maria. A expressão artística na pré-escola/Rosa Maria Stabile. - São Paulo: FTD, 1988.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. Ind. Manuel e Sarmento. As crianças, contextos e identidades. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezeras: 7-30.

SILVA, Ana Paula Soares da. VITÓRIA, Telma. PANTONI, Rosa Virgínia. BESANI, Viviane. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. As leis e a Educação Infantil. In: Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Ana Maria Mello, Telma Vitória, Ana Cecília Chaguri, Adriano Puntel Gosuen (Org.), OS FAZERES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, v., p. 183-191, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

YAMAMOTO, M.E.; CARVALHO, A.M.A. Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. Estudos de Psicologia, v.7, n.1 p.163-164, 2002.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.92, p.62-69, fev.1995.

ZABALZA, Miguel A. Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ELETRÔNICAS:

http://multino.gov.Br/cime/Me25/Me25_002

<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>.

www.educador.brasilecola.com/orientações/educação-infantil-avaliação

www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/avaliaçãoformativa

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>





ANEXOS

CDIs RESPONSÁVEIS PELOS TEXTOS

CDI IVAN CARLOS DUARTE – POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO: ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA (0 A 5 ANOS)

CDI SÔNIA GIOCONDA B. BUZZI – A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CDI CACHINHOS DE OURO – INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

CDI NATÁLIA ANDRADE DOS SANTOS – CURRÍCULO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CDI DEP. FRANCISCO MASTELLA – PLANEJAMENTO NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CDI VOVÓ LICA – A ROTINA DIÁRIA

CDI VOVÓ LEONIDA – INTERAÇÕES

CDI VOVÓ BENTA – CULTURAS INFANTIS E LINGUAGENS

CDI IRMÃ CECÍLIA VENTURI E CDI TIA MARIA ELISA – BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA

CDI FÁTIMA REGINA – ABORDAGEM DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

CDI THEREZA BEDUSCHI – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NO FREI GODOFREDO – RELAÇÃO CDI FAMÍLIAS



AUTORIAS

A elaboração dos textos desta Proposta Pedagógica foi resultado de estudos e reflexões permanentes de todos os professores da Educação Infantil da Rede Municipal.

Adriana de Souza Anastásio	Edwig Schmitt
Adriana Martins Pascoalini	Elaine Froehlich de Borba
Adriana Regina Junkes Soares	Eliana S. Feijó Seide
Amanda de O. Werner	Eliana Venske
Amanda Roberta Koerich Semann	Eliane F. Moser
Ana Cristina Mendes	Eliane Maria Dallabona
Ana Maria da Silva	Eliane Regina Isensee de Souza
Ana Paula Theiss	Elisabete Correa
Andréia Zendron Zabel	Elisangela Correia
Angelita Mirian Reinert	Elisangela Lenir Tessaro
Bárbara Raquel Maidel	Eloísa Maria Crespi Cardozo
Bruna Reinert	Fabiane Cristina Melato Zimmermann
Carla Giovana Tillmann	Fabiane Kroenke Reinert
Carmem Lucia Caetano	Fernanda Zimmermann
Carmem Lúcia da Silva	Fransuéli Alves de Andrade da Costa
Carolina Medeiros Machado	Giana da Costa
Catia da Cunha	Giovana Aparecida de Carmargo Varela
Claudete L. N. Andrade	Gisele Russi
Cláudia de Rocio G Garzewski	Gislaine Zancanella
Cláudia Leni Jovinski Harada	Gizele Travasso Hoppe Corrêa
Cledinalva A. B. Gonçalves	Graciele Colling
Cleide de Fátima Domingues de Souza	Grasiana Dalsochio
Cristiana E. do Espírito Santo	Grasiela Donini
Cristiane Costa Pamplona	Grazielle Bonetti Manerich
Cristiane Plotgher Leal	Hagar de Lara Tiburcio de Oliveira
Cristiane Seide	Iara Regina França
Cristina Jardim da Silva	Ivanir Neves Schmidt
Cristina Silva Scabio	Ivone Barbieri Roncaglio
Cyntia da Rocha Costa Cordeiro	Ivone Bornhausen da Costa
Daiana Berti	Jackline Crispim
Daniela Odete de Oliveira	Janaina O. Santos Costa
Daniele Cristina Oliveira da Silva	Janete C. de Oliveira Mellato Gartner
Danielle dos Santos Krauss	Janice Olga Look
Débora Fernanda Melchiors Angst	Jaqueline M. Froehlich
Deise Pinto de Andrade	Joice Theiss Werner
Deisimara dos Santos	Josiane Chiminelli Hostert
Denívea Krüger Fanka	Josiane Elena França de Oliveira
Denusa Losey Sabel Garcia	Juarez Rezende Araújo
Diuliana de Oliveira Camargo	Juliana Maccari
Dóris Maria Woltolini	Juliana Pitz Zuchi
Dorli Búrigo Luchini	Juliana Wachs
Doroti Regina Girardi Oechsler	Karina Grambow
Ediléia L. Franciozi	Kátia Regina Moretti
Edna de Souza e Silva	Kátia Regina Moser
Edna Marques Cortiço	Kátia Regina Schneider Schmidt



Kelly Krüger Bornhausen
 Ketlin J. N. Schmidt
 Lilian Merisio B. Habtzreuter
 Loiva Terezinha Vergutz
 Lorivani Maria Machado
 Luana Pereira
 Lúcia Bernadete Testoni
 Lúcia Maria Liberato
 Luciana Dickmann
 Lucimar Regina Gern Dias
 Lucimeri Beduschi
 Mara Cristina Batista
 Marcia A. Machado
 Márcia de Oliveira Caetano
 Márcia Ireni da Silva
 Mari Pântano Junkes
 Maria Aparecida da Costa
 Maria Aparecida dos Santos Aguiar
 Maria Arriete G. S. Voltolini
 Maria de Fátima B. Rosa
 Maria de Fátima F. do Nascimento
 Maria Godri Castilho
 Maria Inês da Andrade
 Maria Paulina Gon Uller
 Maricasia Wichnoski
 Marilete Z. Vendrami
 Marileusa Deschamps
 Marinalva da Costa Felício
 Marisa Miglioli Papst
 Marise Kremer Theiss
 Marlene Vezaro de Lima
 Marlete Ana Scussel Bombardelli
 Marlete Tholl da Silva
 Marli Ivone Alves de Aguiar
 Mazilda Lamim
 Mercedes Russi
 Michele Aparecida Vanzuita
 Morgana Sibebe dos Santos
 Munique D. M. da Costa
 Nandria Valgas
 Nerina de Souza Oliveira
 Neuza Maria da Cunha Pelenci
 Olga Alves de Andrade
 Patrícia Aparecida Lamim
 Patrícia de Souza
 Patrícia Ivana Zimmermann
 Patrícia Helena dos Santos
 Priscila Pires Gonçalves
 Queren Silva de Almeida Pereira
 Quezia da Silva Machado
 Raquel Bernardes Corrêa
 Raquel Santos da Silva

Raquel Teresinha Censi
 Regiane C. G. Sulzbacher
 Regiane dos Santos Nuhs
 Regiane Michel Flores Ayroso
 Regiani Zwang
 Rosali Wolter Goedert
 Rosalina Aparecida dos Santos
 Rosana Regina Batista Poli
 Rosane Aparecida da Silva
 Rosângela de Souza
 Rosângela Nuhs
 Rosângela S. Beloto
 Rose da Silva Porto
 Rosclair da Rosa
 Roseli R. do Nascimento
 Rosiclei Souza Lima
 Rosmari Elza Nunes Hostins
 Roze Meri Benaci Gonçalves
 Rute Bernardes Correa
 Sabrina Terezinha Bailer
 Salvelina da Silva Hostins
 Samara Scheidt
 Sanira Cristina Dias
 Sandra Fernandes Ferreira
 Sandra Isabel Russi Schramm
 Sandra Regina Dalsochio
 Sandra Regina Estevão
 Sandra S. Soares Fritsche
 Schirlene de Fátima Schmitt
 Silmara L. Rodrigues
 Silmara Salette Portela
 Silvia Ronchi
 Simone Ribeiro
 Sirlei Alexandra Oliveira
 Sirlei Rosa Alves
 Solange Schramm
 Sônia E. R. Hostin
 Suely Aparecida de Jesus Montibeller
 Suely Lopes de Camargo Dall'Agnol
 Suzana Isaura S. Lemos
 Suzilei B. Oliveira
 Talita Maitê da Silva
 Tatiana Dias G Tamazzia
 Tatiana Lorena Ramos Contesini
 Tatiane Hostin de Oliveira
 Vanessa Tanholi
 Veriana dos Santos
 Viviana Lenzi Martinelli
 Wânia Evelize de Aragão Massaneiro
 Zênia Teresinha Cardoso
 Zita Marilse Alves de Andrade





PROFESSORES ELEITOS NA II CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ACOMPANHARAM O PROCESSO DE PUBLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Representantes:

Ana Paula Theiss – CDI Fátima Regina

Cláudia do R. G. dos Santos Garzewski – CDI Francisco Mastella

Cleide de Fátima D. de Souza – Educação Infantil Municipal no Frei Godofredo

Eliana Schramm Seide – CDI Cachinhos de Ouro

Graziela Boneti Manerich – CDI Vovó Lica

Joice Theiss Werner – CDI Irmã Cecília Venturi

Josiane Chimineli Hostert – CDI Ivan Duarte

Lilian Merisio Bretzke Habtzreuter – CDI Vovó Benta

Maria de Fátima Nascimento – CDI Tia Maria Elisa

Olga Alves de Andrade – CDI Sônia Gioconda

Rosangela Beloto – CDI Natália Andrade

Rosmari Elza Nunes Hostins – CDI Vovó Leonida





CRÉDITOS DAS FOTOS

EEB. Professora Angelica de Souza Costa

Crianças:

Daniel Floriani
Joás Emanuel Mendes
José Eduardo Martins Tillmann
Maicon Ferreira Vaz
Nicoly Medeiros

E.E.B. Belchior

Professora: Ivanir Neves Schmidt

Crianças:

Alison Deschamps
Evelyn Silva Nau
Gabrielly Samantha Pereira
Henrique Waldrich Ribeiro
Jeniffer Cavilla de Souza
João Victor Reinert
Murilo Pamplona

CDI Sônia Gioconda Beduschi Buzzi

Professora: Ivone B. da Costa

Crianças:

Alex Lopes
Ana Carla Soares
Caroline Barbosa
Emerson Ankler de Almeida
Gabriel Henrique Tomaz Júlio
Gabriela de Lima Bueno
Kerollin Raíssa da Rosa
Matheus Souza Pontes
Sabrina Pinto da Silva
Thiago Souza Pontes

CDI Irmã Cecília Venturi

Crianças:

Ruann Rocha da Silva
Thiago Melo da Silva

CDI Vovó Benta

Crianças:

Alisson dos Santos
Amanda Gabrielly Sabel
Bernardo de Oliveira
Carolini Buenos
Eric da Silveira Arend
Fernando J. Souza Soares
Gisleine Martins Diniz
Jessica Binsflea Lemes
João José de A. Roncáglio
Leandro Junges
Maria Clara Crespi Cardozo
Natália Santos Oliveira
Samuel de A. Martins
Sofia Mendonça Gazana
Sheley Silvana Amboni
Vinícius José Bucker
Vitória Kerber Machado
Vitória Regina dos Santos

Educação Infantil No Frei Godofredo

Crianças:

Beatriz Ferreira dos Santos
Eduardo Sapelli da Silva
Fabrícia Rincos
Flávio Henrique França Conceição
Gabriel Viana
Hércules Mateus Teske
Luiza Schnaider Raimundo

CDI Vovó Lica

Professoras:

Andréia Zendron Zabel
Dalvana Samara da Silva
Maria Aparecida da Costa
Marileusa Deschamps

CDI Fátima Regina

Diretora: Ana Paula Theiss

Crianças:

Gabriel R. Oliveira
Gabriela Alves Wibert
Jessé Bueno dos Santos
Maria Eduarda Mendes Delfes
Nicolas Bernardo Schmitt
Pablo Gonçalves

EEB Prof Rodolfo Günther

Professora: Márcia de Oliveira Caetano

Pais: Lindomar Kohler

Magali Hertz Kohler
Vanderley G. Marcadelli

Crianças:

Alex Bruno Piaia
Amanda Pereira
Bernardo Gonçalves Marcadelli
Carolina Giacomini
Danielle Mensor Herz
Emanuelle Yohana Westphal
Emily Heninger
Fabiana Schafer
Gustavo Fausto
Joceli Leite de Souza
Júlia Hertz
Kamila C. dos Santos
Marco Antônio de Camargo
Raul Matheus Kohler
Thiago Felipe Anssini

CDI Natalia Andrade dos Santos

Crianças:

Emily Gabriele Oliveira Mundt
Muriel João Candido

CDI Tia Maria Elisa

Professoras: Rosana R. B. Poli
Raquel S. da Silva
Simone Ribeiro



**Crianças:**

Abner Matheus Poli
 Alex Gabriel de Araújo
 Ana Lídia Schramm
 Anthony Veloso Giampaoli
 Aramis Gentile de Freitas
 Bianca S. Pereira Dantas
 Carlos Eduardo Lemos Junks
 Emillyn Vitória Rosa
 Fernandes Ferreira
 Gabriel H. Leite de Oliveira
 Ismael de A. Oliveira
 Ismael de Arrazão Busa
 John Victor Gaver Graf
 José Vitor G. Pacheco
 Mariana Vieira Paulo
 Maridiani Pereira
 Mateus Eink Rickmann
 Matheus Vereese da Silva
 Natã Elizeu Lorenzi
 Nathan Paulo Steil
 Patrick Cardoso Schmitt
 Sophia Gularte Baldin
 Wesley Zeni
 Willian Kauê Ferreira

CDI Vovó Leonida**Crianças:**

João Gabriel Mengarda
 Kauã Felipe Holtz
 Kaue Mendes Valente
 Nicoli Fuckner Zabel
 Rogério Dognini Júnior

EEB. Aninha Pamplona Rosa

Professora Maria Antonia Shcmitz

Crianças:

Gabriel Buss
 Giovana Pereira Dutra
 Oscar V. D. Koprowski
 Vitor Gabriel dos Santos da Silva

CDI Dep. Francisco Mastella

Funcionário: Alberto Chagas

Crianças:

Agnes Gonçalves de Matos
 Maria Emanuela Zermiani
 Mauricio Rafael Schimitt
 Miguel Schmitt

CDI Thereza Beduschi**Crianças:**

Brenda Iasmim Gonçalves
 Gabriela Natalina Roncálio
 Juan Pablo Lana
 Liandro Bittencourt
 Pedro Henrique da Silva dos Santos
 Raica Cailane Fernandes Veloso

CDI Cachinhos de Ouro**Crianças:**

Ana Beatriz de Borba
 Beatriz Pereira Baron

João Lucas Maffezzolli
 Karine Americano de César
 Larissa Alves de Lima
 Nicolas Amorim Seibel
 Sarah Silva dos Santos

EEB Profª Dolores Luzia dos Santos Kauss**Crianças:**

Gabriela Cardoso de Oliveira
 Kaliandra Narciso Bergozza
 Rafael Wolff Luiz

CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte**Crianças:**

Adriana Marques
 Beatriz dos Santos Bucker
 Carlos Eduardo de Almeida
 Eloisi Francini de Souza
 Julio César da Conceição
 Kauan Mateus Zuque
 Marcelo H. Zimmermann
 Maria Eduarda Boiani
 Mateus Silva de Souza
 Micael Diniz
 Mikael S. dos Santos
 Natália da Rocha
 Nicolle dos Santos Chagas
 Paula Gabriele Berti
 Tainá Lamin
 Weuylen Matheus O. de Lima

EEB Mário Pederneiras

Professora: Rosângela de Souza

Crianças:

Ana Carolyne de Jesus
 Carlos Henrique da Cruz
 Eduardo Bertolino
 Jonata do Souza
 José Pedro Nagel
 Júlio Cesar M. de Oliveira
 Maria C. B. Alves
 Maria Heloísa Butzke
 Priscila Ribeiro dos Santos
 Rafael Carlos Carneiro

Diretores:

Ana Maria da Silva – CDI Cachinhos de Ouro
 Claudete L. N. de Andrade – EEB Mário Pederneiras
 Giana da Costa – EEB Belchior
 Grazielle Bonetti Manerich – CDI Vovó Lica
 Nandria Valgas – EEB Aninha Pamplona Rosa
 Rozângela A. Alves Elias – Semed
 Sanira Cristina Dias - Semed

