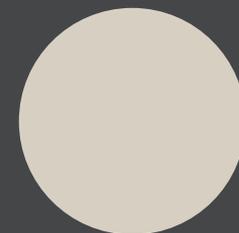




**DOCUMENTO
ORIENTADOR
DA EDUCAÇÃO
INFANTIL
PARA A REDE
MUNICIPAL DE
LAJEADO**



Secretaria da Educação de Lajeado/RS

Documento Orientador da Educação Infantil para a Rede Municipal de Lajeado

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2022



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Revisão ortográfica: Marlene Isabela Bruxel Spohr

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

L191 Lajeado (RS). Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação.

Documento orientador da educação Infantil para a rede municipal de Lajeado / Prefeitura Municipal de Lajeado, Secretaria da Educação – Lajeado : Editora Univates, 2022.

75 p.

ISBN 978-65-86648-63-8

1. Educação infantil. 2. Rede municipal. 3. Lajeado. I. Título.

CDU: 373.3(816.5Lajeado)

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Maria Helena Schneider – CRB 10/2607



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
LAJEADO

ASSESSORIA:

Professor Paulo Sergio Fochi

EQUIPE ORGANIZADORA:

Claudia Caumo Leite

Dirlene Marina Rech

Fabricia Rossi

Renata Zamboni Orlandini

Coordenadora Geral: Roseli Angelica Berté

Secretária da Educação: Adriana Isabel Zanatta Vettorello

Prefeito: Marcelo Caumo

*Administração Municipal de Lajeado – Gestão 2021-2024

AUTORES:

Adriana Conte Feil

Alessandra Ruwer

Aline Rodrigues

Ana Cristina Kich

Andréia Borges Zanatta

Andreia Scherer da Silva

Barbara Leticia Manini Ribeiro

Bárbara Schmeier

Bruna Damaine Friedrich

Camila Fernanda Weimer

Carla Elisa Zimmer

Carla Schwambach

Carlena Ues dos Anjos

Celita Cinara Wachholtz

Claudia Caumo Leite

Cláudia Elisabete dos Santos
Cláudia Schvingel Klein Bühring
Claudia Terres Ferreira
Cristina Herrmann Arthus
Daniela Regina Kraemer
Deise Oliveira Hammes
Deise Rode Sangalli
Deonise Heineck Sell
Dirlene Marina Rech
Dinair Barcellos Bitencourt Atkinson
Édina Roberta Storck
Fabiana Dutriz Sehn
Fabricia Rossi
Graziela Margareth Vivian
Gésica Favaretto
Hortência Fontana
Izabel Cristina Martins da Rosa Schneider
Jaisson Oliveira da Silva
Jaqueline Mattes
Joice Andrea Trentini Pereira
Joice Marciane Schneider
Juliana Silva Pacheco
Juliana Schonarth
Liana Marieli Gerhardt Schneider
Luciani Cristina Marquette
Márcia Léia Bomm Weiler

Marivani Maia Feil
Marlene Heinle
Marlene Pederiva Kunzler
Michele Silva da Costa
Micheli Luiza Alf
Miriam Pereira Duarte
Neusa Maria Leidens
Noemi Terezinha Scheuerrmann
Raquel de Souza Schäfer
Raquel Sbaraini
Renata Zamboni Orlandini
Rosane Fátima Postal
Rosane Janete Theves
Roseli Maria Weiand Poletto
Roseli Zaleti dos Santos Soares
Sandra Zimmer
Simone Elisa Weber
Sonia Porto Cardoso
Vânia Santos Lima
Vera Kaufmann
Verani Berté

*Pensar “Educação Infantil”
Falar “Educação Infantil”
Viver “Educação Infantil”
É olhar para o começo!
E quantos mundos há nos começos!
Quando um começo inicia
Traz consigo
Sonhos
Expectativas
Medos
Choros
Risos
Olhares
Cuidados
Alegrias
...
E quantos lugares!
Experiências!
Tantas pessoas...
Movimentos...
Aprendizagens!*

E é assim, carregado de encantamento, de esperança, de embasamento, que o Documento Orientador da Educação Infantil se apresenta como norteador de vivências e experiências que permeiam as relações, as interações entre educadores, crianças e famílias; que acontecem nos diversos espaços e tempos, significando as jornadas educativas das crianças e o fazer pedagógico em nossas Escolas Municipais de Educação Infantil.

Agradecemos a todos os profissionais da Rede Municipal, ao assessor Paulo Fochi, à Equipe de Supervisão da Educação Infantil da Secretaria da Educação e demais envolvidos na efetivação de tão importante conquista para a Educação de Lajeado.

Carinhoso abraço,

Secretária da Educação Adriana Isabel Zanatta Vettorello

Coordenadora Pedagógica Roseli Angélica Berté

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9	4.2.1 O eu, o outro e o nós	35
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAJEADO	13	4.2.2 Corpo, gestos e movimentos	37
3 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17	4.2.3 Traços, sons, cores e formas	38
3.1 Criança	17	4.2.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação	40
3.2. Família	18	4.2.5 Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações	42
3.3 Profissionais da Educação Infantil	19	4.3 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	44
3.3.1 Professor de Educação Infantil	20	5 ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA	47
3.3.2 Professor de Ensino Fundamental	21	5.1 Espaço	49
3.3.3 Recreacionistas	21	5.2 Materiais	50
3.3.4 Monitores	22	5.3 Tempo	51
3.3.5 Estagiários	22	5.4 Grupos	53
3.3.6 Equipe Diretiva	22	5.5 Relação adulto e criança	54
3.3.6.1 Diretor	23	6 PLANEJAMENTO	57
3.3.6.2 Coordenador Pedagógico	23	7 AVALIAÇÃO	63
3.3.7 Secretário de Escola	24	8 TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	69
3.3.8. Demais profissionais	24	REFERÊNCIAS	73
4 CURRÍCULO	27		
4.1 Direitos de aprendizagem	29		
4.2 Campos de experiência	32		



1 APRESENTAÇÃO

*“as coisas relativas às crianças e para as crianças
somente são aprendidas através das próprias crianças.”
Malaguzzi (1999, p. 61)*

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2017, surge a necessidade e o desafio de implementação deste documento nas redes de ensino. No município de Lajeado, este trabalho teve início em 2019, com a assessoria da professora Roselane Zordan Costella. Após vários encontros de formação envolvendo os profissionais da Rede Municipal e a assessoria prestada à equipe da Secretaria da Educação – SED, foi elaborado um único documento intitulado “Base Municipal Comum Curricular” - BMCC, 2019, que buscou contemplar as etapas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Rede Municipal, explicitando os campos de experiência, objetivos de aprendizagem, habilidades e competências, escolhas essas bem divergentes, porém já apresentadas pela BNCC.

Após a conclusão destes documentos, a ideia era dar continuidade aos estudos com o intuito de aprofundar as concepções que envolvem os campos de experiência, em parceria e com posterior assessoria do professor Paulo Fochi. A partir da escolha desta assessoria, da leitura do documento construído anteriormente pelo assessor e inúmeras discussões elencadas pela equipe de supervisão pedagógica da SED, surge a demanda de um olhar mais atento às especificidades da Educação Infantil, um aspecto fundamental, que, de certa forma, não havia sido contemplado adequadamente no documento da Rede, apontando, portanto, para a necessidade de reescrita deste documento.

No ano de 2020, por causa da pandemia, os planos relacionados à continuidade da assessoria e da reescrita do documento foram adaptados. A formação dos profissionais da Rede aconteceu através de cinco *lives* com o assessor Paulo Fochi, que envolveram as temáticas: “BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

- Implicações na Educação Infantil”; “Campos de Experiência: da didática ao planejamento”; “Os campos de experiência e o planejamento de 0 a 3 anos”; “Os campos de experiência e o planejamento de 4 a 5 anos”; “Avaliação sob o prisma dos campos de experiência”.

Em 2021, o desafio da reescrita do documento tornou-se a meta principal da Secretaria da Educação. Como não poderia ser diferente, contamos novamente com a assessoria do professor Paulo Fochi. A reescrita do documento foi realizada em duas etapas, que ocorreram de forma paralela; uma parte foi a escrita do documento pela equipe de supervisão da SED e a outra foi realizada nos encontros de formação, envolvendo as coordenadoras pedagógicas das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs. Cabe destacar aqui que houve a intencionalidade de trazer também os coordenadores pedagógicos das EMEFs para essa discussão e construção, pois a SED entende que é preciso haver uma aproximação e, mais do que isso, uma continuidade da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, aspecto abordado neste documento.

Foram cinco encontros planejados e coordenados pelo assessor em parceria com a supervisão da SED, que proporcionaram muitas leituras, estudos, discussões e registros potentes, que foram sendo incorporados ao texto em construção.

O resultado desses estudos foi a elaboração de um documento orientador, com uma escrita clara, didática, pautada

nas especificidades da Educação Infantil e nas reflexões e escolhas dos profissionais da Rede, com o intuito de torná-lo, de fato, um documento que oriente o trabalho pedagógico, que seja referência para os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Lajeado e para aqueles que passarem a integrá-la, ao ingressarem nas escolas municipais.

Contudo, é preciso evidenciar que, embora a conclusão seja um grande passo, por isso, motivo de orgulho, e traga a sensação de dever cumprido, este documento é apenas o começo de um processo de formação continuada que precisa acontecer na Rede, para que seja implementado de forma efetiva em todas as escolas municipais e seja o ponto de partida e a base para que estas unidades de ensino reconstruam os seus Projetos Político-Pedagógicos e seus Regimentos Escolares, com autonomia e responsabilidade, evidenciando nestes documentos a potência e a fundamental importância da Educação Infantil na vida dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.



2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAJEADO

Historicamente, a Educação Infantil, destinada exclusivamente ao atendimento de crianças, tinha caráter assistencialista, desprovida de intencionalidade pedagógica. Perpassava por diferentes políticas cujos objetivos eram desde o combate à pobreza até o entendimento de a escola ser apenas um local onde as mães deixavam os filhos para poderem trabalhar.

Em dado momento, a Educação Infantil também passou a ser vista como forma de prevenção ao fracasso escolar, atuando como etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Tais olhares, políticas e práticas acerca da educação e da infância se perpetuaram ao longo do tempo. No entanto, ao nos referirmos à Educação Infantil, imediatamente surge a necessidade de discutir a relação entre cuidado e educação. Uma das principais premissas do trabalho com crianças é a indissociabilidade entre estas ações.

A necessidade de romper com esta dicotomia é mais do que necessária. Inúmeros foram os movimentos que buscavam a ruptura deste paradigma, tais como o disposto na Constituição Federal de 1988, que passa a considerar a criança como sujeito histórico e de direitos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes Bases - LDB (BRASIL,1996), a Educação Infantil passa a ser compreendida como primeira etapa da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e a Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009 reforçam a necessidade de organizar ações educativas consistentes, levando em consideração a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sendo as interações e as brincadeiras concebidas como eixos do currículo. Em 2013, com a atualização da redação da LDB, surge a exigência de uma Base Nacional Curricular para a Educação Infantil, que foi efetivada em 2017 e deu origem ao documento chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC e as DCNEI servem como base para a construção deste documento orientador, que foi pensado no sentido de nortear as práticas pedagógicas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e pré-escolas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Lajeado, instigando o desejo de qualificar a proposta pedagógica para a educação e o cuidado da e na Educação Infantil.



A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Lajeado tem uma longa história e experienciou todas as fases e concepções de atendimento às crianças, conforme já citado. Iniciou como espaço de cuidado para as mães trabalhadoras deixarem as crianças. Mais tarde, foram criadas as escolas municipais e/ou comunitárias de Educação Infantil, que perduram até os dias atuais. Ao todo, são

24 Escolas Municipais de Educação Infantil. A última, inaugurada em 2019, possui toda a estrutura e organização das demais EMEIs; no entanto, a contratação dos profissionais ocorre através de um convênio estabelecido em parceria com a UNIVATES. Essa parceria com a Universidade local ocorre também no âmbito pedagógico, com estágios e projetos desenvolvidos junto à escola e à comunidade escolar.

Cabe ressaltar que o atendimento às crianças de zero a quatro anos é oferecido somente nas EMEIs, em turno integral, que corresponde a 12 horas diárias. Já para as de cinco anos é ofertado o turno único de seis horas diárias.

A oferta de turmas de pré-escola ocorre também nas 18 EMEFs, onde a organização do atendimento das crianças acontece de maneira diferenciada. Nas escolas que oferecem o contraturno, o atendimento é de quatro horas diárias. Já nas escolas de Tempo Integral, o atendimento é de oito horas diárias, com professores concursados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Muitas discussões e constantes adequações se fazem necessárias na Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de buscar o respeito às especificidades de cada comunidade escolar, primando pela equidade no atendimento às crianças.

As turmas são organizadas, agrupando as crianças por faixa etária, de acordo com a data-corte de 31 de março do ano vigente, conforme segue:

	Organização Curricular	Faixa Etária (FE)	Nome da Turma
Educação Infantil	CRECHE (Bebês e Crianças bem pequenas)	FE: De 4 meses a 11 meses	Berçário
		FE: De 1 ano a 1 ano e 11 meses	Turma A
		FE: De 2 anos a 2 anos e 11 meses	Turma B
		FE: De 3 anos a 3 anos e 11 meses	Turma C
	PRÉ-ESCOLA EM EMEIs	FE: De 4 anos a 4 anos e 11 meses	Turma D
		FE: De 5 anos a 5 anos e 11 meses	Turma E
	PRÉ-ESCOLA EM EMEFs	FE: 5 anos a 5 anos e 11 meses	Pré

O modelo acima serve como referência para a organização das turmas em grande parte das escolas de Educação Infantil. No entanto, em algumas escolas, é preciso adaptar essa organização, tendo em vista as peculiaridades da comunidade e a necessidade de atendimento da demanda existente. Essa adaptação é sempre discutida e aprovada pela Secretaria da Educação.



3 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Criança

A concepção de criança e infância é historicamente construída, por isso, vem mudando ao longo do tempo. Como todo ser humano, a criança é um sujeito social e histórico, muitas vezes, marcada pelo contexto sociocultural em que se desenvolve, mas, ao mesmo tempo, ela influencia e produz cultura neste contexto.

Assim, conforme apontado nas DCNEI, concebemos a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Através das interações que estabelecem desde cedo com pessoas próximas, com seus pares e com os profissionais e espaços da escola, bem como, por meio das brincadeiras e experiências vividas, compreendem o mundo que as cerca. Dessa forma, no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diversas linguagens para construir suas hipóteses e ideias sobre aquilo que desejam conhecer.

Nessa perspectiva, na Rede Municipal de Ensino de Lajeado, concebe-se a criança como um sujeito ativo, em constante formação, que deve ser respeitado, considerando sua totalidade, suas particularidades e especificidades, que produz cultura e é protagonista de suas aprendizagens, através de uma proposta que contemple os direitos de aprendizagem, as interações e as brincadeiras, a partir dos campos de experiência, de acordo com a BNCC. Além disso, precisamos lembrar da diversidade cultural de nossas crianças, promovendo também a acessibilidade e a inclusão,

reconhecendo e valorizando a criança em toda a sua inteireza, a partir da escolha de um percurso que qualifique o processo educativo.



3.2. Família

A família, o primeiro e mais importante grupo social da pessoa, será sempre sua referência nas relações futuras. O papel da família é de fundamental importância para o desenvolvimento de cada indivíduo, pois é no seio familiar que são transmitidos os valores morais e sociais que servirão de base para o processo de socialização da criança, junto com as tradições e os costumes perpetuados através de gerações.

Para que o atendimento aconteça de maneira integral, é indispensável que se garantam espaços e tempos para a escuta e o diálogo com as famílias, acolhendo e respeitando as suas diferentes formas de organização e composição. Conhecer a realidade e o contexto onde a criança vive pode auxiliar no trabalho dos educadores, complementando a ação da família, como é indicado nos documentos legais que orientam a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, as possibilidades de novas aprendizagens, de novas experiências e de novas formas de ver e de compreender o mundo se ampliam, sendo essencial a relação escola-família, que sempre será mais fortalecida e mais eficaz, se a escola e a família forem parceiras nas tomadas de decisões para o melhor da criança, tanto no que diz respeito aos cuidados quanto nas aprendizagens e oportunidades.

Assim, é essencial que a escola e as famílias sejam de fato parceiras e co-partícipes nas funções de cuidar e de educar. É indispensável que, sendo acolhida e respeitada, a família possa perceber a escola como aliada nos cuidados e na educação dos filhos, buscando juntos as melhores alternativas para o bem-estar das crianças, fortalecendo os vínculos afetivos e de confiança, qualificando as experiências e valorizando as aprendizagens vividas.



3.3 Profissionais da Educação Infantil

Para além dos direitos da criança, também é necessário refletir a respeito dos diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil. Todos os envolvidos no cotidiano da escola devem ser vistos como educadores, com funções extremamente importantes, que concebem o cuidar e o educar como indissociáveis no processo educativo.

Todos esses profissionais ocupam funções interligadas. Cada qual com suas especificidades busca atuar com comprometimento na educação e no cuidado das crianças, bem como compreendem que os sujeitos que constituem essa relação são as crianças, os profissionais e as famílias.

Estes profissionais buscam constantemente a formação continuada, sendo a escola um espaço de reflexão, de troca de ideias, de discussões sobre as práticas pedagógicas, as condições de trabalho e as possibilidades para constantes evoluções no processo educativo, sempre pautadas nos interesses e nas necessidades das crianças.

Acreditando que o conhecimento acontece a partir da interação da criança com o mundo, com os adultos e com seus pares, o centro do processo educativo é o fazer e o agir das crianças no seu cotidiano, nas experiências diárias e nos seus contextos, o que evidencia a importância de todos os profissionais que convivem e vivem o dia a dia delas nas escolas.

Os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil contribuem com a visão de que a criança vai construindo sobre si e o outro, através das suas práticas, atitudes e formas de interagir e de acolher. Cada profissional contribui com o processo de desenvolvimento das crianças, mediando as relações entre elas e o mundo que as cerca, cooperando com a sua compreensão a respeito do meio social, cultural e ambiental.

No caso da Rede Municipal de Lajeado, há diversos profissionais que atuam com as crianças: professores, recreacionistas, monitores e estagiários. É importante destacar que os professores que atuam nas escolas que atendem apenas a Educação Infantil têm formação e concurso específico para atuação nesta etapa. Já os que atuam com turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil têm concurso para o Ensino Fundamental.

3.3.1 Professor de Educação Infantil

Historicamente, ao professor cabia somente a missão de ensinar. Mas hoje, ao pensar no/a professor/a de bebês e crianças, amplia-se este conceito, vislumbrando um profissional responsável por contribuir integralmente com o desenvolvimento deles, aproximando e articulando o educar e o cuidar, para, dessa forma, participar da formação e do desenvolvimento da criança como indivíduo e como parte da sociedade, proporcionando-lhe experiências que abranjam o viver, o conviver, o respeitar o próximo e o aprender com ele.

Além de ouvir e interagir, na Educação Infantil, o professor precisa, primeiramente, conhecer as especificidades de cada faixa etária para depois criar contextos convidativos às crianças, para elas poderem explorar, criar e descobrir, ressignificando seus conhecimentos e fazendo novas descobertas. Acreditamos ser este o principal papel do professor de Educação Infantil na atualidade.

Hoje faz-se necessário que o professor seja crítico e reflexivo e repense novas possibilidades pedagógicas, pois toda sua prática é pautada nas experiências que viverá. Segundo o Referencial Curricular Gaúcho (RGS, 2018a, p. 59), “o professor precisa ser sensível e atento aos enredos das crianças, desenvolvendo seu papel propositivo, articulador e mediador das aprendizagens.”

Nessa lógica, a Rede Municipal de Ensino de Lajeado sustenta o papel do professor como conhecedor da infância, interessado, sensível, observador, ativo, reflexivo e que, em conjunto com os demais profissionais que atuam na Rede e junto com as nossas crianças, construa práticas com intencionalidades, relacionadas aos contextos delas. Nesse sentido, o disposto no Edital 36-03/2007 reflete bem o perfil profissional que nossa Rede quer selecionar, sendo as seguintes as suas atribuições: planejar, executar, avaliar e registrar as ações pedagógicas em consonância com o Projeto Político Pedagógico; estimular e introduzir hábitos alimentares e de higiene junto às crianças; desenvolver um trabalho de acordo com as características das crianças de cada faixa etária, a fim de propiciar seu desenvolvimento pleno; participar de atividades extraclasse; participar de períodos dedicados à formação continuada; colaborar com atividades e com a articulação da escola com as famílias e a comunidade; cumprir as determinações legais pertinentes ao cargo; executar outras tarefas afins com a Educação.

3.3.2 Professor de Ensino Fundamental

O professor que atua nas turmas de Pré-Escola, nas EMEFs, é um profissional concursado para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Este profissional também precisa apropriar-se das concepções de Educação Infantil e perceber o sentido a ser dado a esta etapa da vida das crianças. Além disso, é preciso que conheça as especificidades da faixa etária, para depois criar contextos convidativos, nos quais as crianças possam explorar, criar e descobrir, a fim de ressignificarem seus conhecimentos e fazerem novas descobertas, sempre com a preocupação de não pensar a pré-escola como turma de Ensino Fundamental.

As atribuições deste profissional, conforme Lei Nº8795/2011, incluem: participar do processo de planejamento e da elaboração da proposta pedagógica da escola; orientar a aprendizagem dos alunos; organizar as operações inerentes ao processo ensino-aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola; levantar e interpretar os dados relativos à realidade de sua classe; zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer os mecanismos de avaliação; implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; organizar registros de observação dos alunos; participar de atividades extraclasse; realizar trabalho integrado com o apoio pedagógico; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; colaborar com as

atividades e a articulação da escola com as famílias e a comunidade; participar de cursos de formação e de treinamentos; participar da elaboração e da execução do plano político-pedagógico; integrar órgãos complementares da escola; executar tarefas afins com a educação.

3.3.3 Recreacionistas

Na década de 80, surge na Rede Municipal de Lajeado, o cargo de Recreacionista, cuja função principal é o cuidado e a recreação. Conforme os Editais 42-05/87 e 71-01/93, suas atribuições englobam: orientar e coordenar o planejamento e a execução de jogos e de entretenimento, atividades musicais rítmicas, entre outras atividades de recreação, a serem desenvolvidas com crianças de creches, de outros estabelecimentos educacionais ou que frequentam praças de esportes ou locais de lazer; consultar e trocar ideias com orientadores educacionais para obter informações que facilitem as atividades educativas e recreativas postas em prática pelas crianças que lhes são confiadas; auxiliar a desenvolver nas crianças que estão sob sua orientação, o gosto pelas atividades recreativas, procurando desenvolver e estimular suas inclinações e aptidões; procurar infundir nas crianças hábitos de limpeza, obediência, tolerância, entre outros atributos morais e sociais; supervisionar as atividades recreativas das crianças e orientá-las no sentido de se precaverem contra lesões e/ou luxações; executar outras tarefas correlatas.

3.3.4 Monitores

Em 1993, surge o cargo de monitor de Educação Infantil, que traz um olhar mais voltado ao desenvolvimento integral das crianças, proporcionando situações lúdicas e recreativas, além de executar trabalhos de cuidado com as crianças, em todos os momentos, nas áreas da saúde, alimentação, higiene, vestuário, inclusive auxiliando no atendimento a crianças com necessidades especiais. De acordo com o Edital 74-01/93, as atribuições dos monitores deste concurso são: planejar e executar atividades diversas visando ao desenvolvimento global e harmonioso da criança em suas diversas fases de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor; participar de cursos e seminários específicos para a formação do profissional atuante na educação pré-escolar, oferecidos ou não pela Secretaria da Educação; proporcionar às crianças atividades para despertar a capacidade individual, respeitando suas aptidões e necessidades; desenvolver hábitos de higiene e de limpeza com a criança, visando ao seu bem-estar social; estar vigilante, através da presença constante durante a realização das atividades orientadas ou não, para evitar acidentes que venham em prejuízo da criança; executar outras tarefas correlatas.

Já as atribuições dos monitores, conforme o Edital 148-02/2010, são: zelar e executar trabalhos de cuidado com as crianças em todos os momentos, nas áreas de saúde, alimentação, higiene, vestuário, etc.; organizar e executar situações que proporcionem atividades lúdicas e recreativas às crianças; proporcionar atividades

diversas visando ao desenvolvimento global e harmonioso da criança em suas diversas fases de desenvolvimento, cognitivo, afetivo, social e psicomotor, bem como auxiliar no atendimento a crianças com necessidades especiais, respeitando suas aptidões e necessidades; colaborar com as atividades de articulação das instituições escolares com as famílias e a comunidade; participar de atividades extraclasse e de períodos dedicados à formação continuada; executar outras tarefas afins.

3.3.5 Estagiários

Para suprir carências e demandas, surge a necessidade de complementar o quadro com os estagiários, que são estudantes do Curso Normal ou de Licenciaturas, que cumprem carga horária de até 30 horas semanais.

3.3.6 Equipe Diretiva

Nas escolas de Educação Infantil, a Equipe Diretiva é formada por um Diretor e por um Coordenador Pedagógico. Já nas escolas de Ensino Fundamental, a Equipe Diretiva é constituída pelo Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional.

3.3.6.1 Diretor

O diretor, que é um profissional do quadro do Magistério Municipal, atua na parte administrativa, organizando e orientando o trabalho. A partir da Lei Municipal nº 9.291/2013, o cargo é constituído por eleição direta da qual participa toda a comunidade escolar. Suas atribuições incluem: representar a escola na comunidade; responsabilizar-se pelo funcionamento da escola a partir das diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico; coordenar, em consonância com a SED, a elaboração, a execução e a avaliação da proposta político-pedagógica da Escola; coordenar a implantação da proposta político-pedagógica da escola, assegurando o cumprimento do currículo e do calendário escolar; organizar o quadro de recursos humanos da escola com as devidas atribuições, de acordo com os cargos providos; administrar os recursos humanos, materiais e financeiros da escola; zelar pelo cumprimento do trabalho de cada docente; divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola; apresentar, anualmente, à SED e à comunidade escolar, a avaliação interna e externa da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade de ensino, bem como aceitar sugestões de melhoria; manter o tombamento dos bens públicos da escola atualizado, zelando pela sua conservação; assessorar e acompanhar as atividades dos Conselhos Municipais da área da educação; oportunizar discussões e estudos de temas que envolvam o cumprimento das normas educacionais; articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a

escola; zelar pelo cumprimento das normas, por parte dos servidores sob sua chefia; avaliar o desempenho dos professores sob sua direção; executar atividades correlatas à sua função.

3.3.6.2 Coordenador Pedagógico

A Lei Municipal nº 9.291/2013, que disciplina a Gestão Democrática nas escolas, prevê, para a Educação Infantil, um Coordenador Pedagógico, que formará junto com o diretor a equipe diretiva, contribuindo para que a Proposta Político-Pedagógica seja vivenciada por todos e, principalmente, dando suporte direto à docência. Dentre suas atribuições podemos destacar: coordenar os trabalhos do ensino para a construção das políticas municipais de educação e do planejamento do projeto pedagógico da educação municipal; propor medidas visando ao desenvolvimento dos aspectos qualitativos do ensino e da aprendizagem; participar de projetos de pesquisa de interesse da educação; articular a elaboração, a execução e a avaliação de projetos de formação continuada dos profissionais da educação; atuar na escola, identificando aspectos a serem redimensionados, estimulando a participação do corpo docente na identificação de suas causas e na busca de alternativas de solução; coordenar a elaboração do planejamento escolar, do Regimento Escolar e das definições curriculares; coordenar o processo de distribuição das turmas de alunos e da organização da carga horária; acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na ambiência escolar; proceder ao estudo de aderência entre a formação

e a área de atuação dos docentes, indicando redimensionamentos, quando necessários; participar das atividades de caracterização da clientela escolar; manter-se atualizado no tocante à legislação do ensino e emitir pareceres concernentes à supervisão educacional; participar de reuniões técnico-administrativo-pedagógicas na escola e nos demais órgãos da SED; integrar grupos de trabalho e comissões; coordenar reuniões específicas; planejar, junto com a Direção e professores, a recuperação paralela de alunos e exercer o controle técnico do desenvolvimento e do registro dela; participar do processo de integração família-escola-comunidade; participar da avaliação global da escola; participar e/ou coordenar a elaboração do Projeto Pedagógico, das diretrizes pedagógicas e dos demais planejamentos da Rede Municipal de ensino; elaborar o Plano de Ação do Serviço de Supervisão Escolar; orientar e supervisionar atividades e diagnósticos referentes ao controle e à verificação do rendimento escolar; assessorar o trabalho docente quanto a métodos e técnicas de ensino e de avaliação discente; assessorar a direção na tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico; dinamizar o currículo da escola, colaborando com a direção no processo de adaptação do trabalho escolar às exigências legais e do entorno escolar; coordenar conselhos de classe; analisar o histórico escolar de alunos com vistas a adaptações, transferências, reingressos e recuperações; integrar equipes responsáveis pelo acompanhamento e pelo processo de controle das unidades escolares, atendendo direta ou indiretamente as escolas.

3.3.7 Secretário de Escola

Os secretários de escola desenvolvem a função de auxílio à direção e de atendimento ao público, sendo de sua responsabilidade a documentação mensal enviada à SED, entre outras atividades pertinentes ao cargo.

3.3.8. Demais profissionais

Na Rede Municipal de Lajeado, o grupo de profissionais nas Escolas de Educação Infantil é também constituído por serventes e algumas escolas contam com porteiros ou zeladores, a grande maioria contratada por empresa terceirizada.



4 CURRÍCULO

Para tratarmos de currículo na Educação Infantil, é fundamental retomar a definição desse termo, de caráter mandatório, trazido pelas DCNEI (Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009). Essas diretrizes, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento, instituem que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

A BNCC, além de reforçar o desenvolvimento integral da criança como objetivo central da Educação Infantil e de reafirmar o entendimento das DCNEI de que as interações e brincadeiras devem atuar como eixos norteadores, considerando as curiosidades e interesses das crianças, propõe uma organização curricular que articule os direitos de aprendizagem e os campos de experiência,

possibilitando constituir uma escola de Educação Infantil que respeite as especificidades das crianças, assumindo a perspectiva de conhecimento e de aprendizagem.

À luz da BNCC, do RCG (2018) e na primeira versão do Documento Orientador do Município - DOM (2019), a Rede Municipal de Ensino de Lajeado, ao propor uma organização curricular a partir dos campos de experiência, assume a prerrogativa de que o processo educativo esteja centrado no fazer e no agir das crianças, isto é, em suas experiências.

A garantia de que a criança possa conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se deve conduzir o conjunto de práticas pedagógicas propostas pelas escolas, onde as interações e brincadeiras oportunizem momentos nos quais as ações das crianças se articulem com as situações de aprendizagem propostas pelo educador.

Desta forma, as especificidades e os interesses singulares e coletivos das crianças devem nortear o planejamento do currículo e cada criança deve ser vista como uma pessoa inteira, de tal forma que os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos se integrem e estejam em permanente mudança. Tal entendimento convida os educadores a perceberem e a compreenderem as crianças em suas diferentes etapas de desenvolvimento, em suas singularidades, culturas e contextos, apostando em um trabalho pedagógico que utilize diferentes estratégias, que articule os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio científico, cultural e tecnológico.

O fato de as crianças serem as protagonistas do processo de aprendizagem não pressupõe a falta de intencionalidade educativa do professor, mas entende-se que toda prática pedagógica jamais deve vir desprovida de um planejamento organizado das situações de aprendizagem, viabilizando a vivência de experiências que possibilitem às crianças a construção de suas aprendizagens.

Segundo Fochi (2018), pela ótica dos Campos de Experiência, currículo e criança devem ser entendidos como duas partes do processo educativo, sendo que o currículo deve atuar como chave interpretativa do mundo da criança e, assim, estar a serviço do adulto para possibilitar-lhe ver e entender o mundo da criança. “Nesse sentido, os campos de experiência são uma alternativa para a mudança da pedagogia transmissiva que insiste em manter-se instalada no interior das escolas” (FOCHI, 2018, p. 9).

De acordo com esse pensamento, é necessário que os espaços e tempos em nossas escolas sejam pensados de modo a garantir às crianças o direito de “ser criança”, respeitando suas especificidades e correspondendo aos seus contextos culturais. Ainda, devem ser espaços que valorizam as interações e a possibilidade de escuta, onde as crianças possam ser ouvidas e compreendidas, sendo o currículo centrado nas experiências das crianças.

Ao brincar, a criança exercita todos os seus direitos de aprendizagem e, a partir dos Campos de Experiência, explora o mundo como protagonista da sua aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que as interações e as brincadeiras devem permear o cotidiano da Educação Infantil, independente da turma, modalidade (creche ou pré-escola) ou infraestrutura da escola. Assim sendo, quanto mais os espaços forem lúdicos, cuidadosos, acolhedores, propositivos e desafiadores, maior será o desenvolvimento das crianças.

Importante ressaltar que a valorização da ludicidade aumenta a significatividade e a importância da continuidade do processo de conhecimentos e de descobertas das crianças, produzindo sentido e favorecendo sua participação em todo o processo de construção.

Nessa direção, toda e qualquer prática pedagógica deve ser pensada e pautada no sentido de atuar como propulsora das aprendizagens essenciais das crianças, assegurando que elas desempenhem um papel ativo na construção de vivências desafiadoras e significativas sobre si, sobre os outros e o mundo.



4.1 Direitos de aprendizagem

Embora desde 1988, a partir da Constituição Federal, a Educação Infantil seja entendida como um direito assegurado às crianças de zero a seis anos de idade, só em 1996, com a LDB/9394, ela é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.



Os eixos do currículo, as interações e as brincadeiras devem orientar a intencionalidade educativa do professor na organização do trabalho pedagógico. A partir desse entendimento, na Educação Infantil, os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento preconizados na BNCC asseguram

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2017, p. 35).

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das

atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.



Para assegurar os direitos de aprendizagem, é preciso que o professor se pergunte: Como eu devo organizar o trabalho pedagógico de modo que possa atender a esses direitos? Como organizar o espaço, o tempo, os materiais, o grupo de crianças, a relação adulto/criança a fim de atender os direitos das crianças? O que cabe e o que não cabe mais na ação pedagógica, tendo em vista os direitos?

Nessa perspectiva, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que aparecem na BNCC auxiliam o professor na estruturação do cotidiano pedagógico. Esta ideia coaduna com a visão de currículo proposta pelas DCNEI, compreendendo que é a partir das práticas da vida cotidiana que as crianças articulam seus saberes e experiências com aqueles já sistematizados pelo patrimônio da humanidade. Por isso, é preciso considerar a criança como centro do planejamento educativo, sendo a atuação do professor direcionada à construção da garantia dos direitos no cotidiano pedagógico.

É importante destacar que os seis direitos mencionados na BNCC são derivações dos princípios das DCNEI: Ético (conviver e conhecer-se), Estético (brincar e explorar) e Político (expressar e participar). Portanto, os princípios são a base para a organização de um projeto pedagógico na Educação Infantil de modo a atender a sua função social, política e pedagógica, ou seja, o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, ressaltamos que os direitos pautam as perguntas orientadoras para a organização do trabalho pedagógico do

professor, tema a ser aprofundado ao abordar os Organizadores da Ação Pedagógica, neste documento.



4.2 Campos de experiência

Como alternativa à superação de uma pedagogia transmissiva, como ruptura da visão fragmentada de conhecimento e de criança e com o intuito de valorizar seus interesses, desejos e curiosidades, surgem os Campos de Experiência.

Para Fochi (2021), Campos de Experiência são “chaves de leitura” para orientar o professor na reflexão e na organização da jornada educativa. Eles não estão antes da criança, ou seja, servem para orientar o professor na organização do trabalho pedagógico e ler as jornadas de aprendizagem das crianças.

Os Campos de Experiência, de acordo com a BNCC, constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade (cultural, científico, ambiental, tecnológico...).

A definição e a denominação dos Campos de Experiência também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Fochi (2021) coloca que os campos de experiência se relacionam diretamente com a experiência da criança, ou seja, com o brincar e com os processos de tentativa e erro, que permitem aprofundar e sistematizar a aprendizagem.

Ainda, segundo Fochi, (2016, p. 1):

O que evidentemente avança no documento da BNCC em relação às DCNEI é o fato de articular a esses campos de experiência direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem

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

Na perspectiva dos Campos de Experiência, o conhecimento é produzido a partir da interação da criança com o mundo, com os adultos e com seus pares, de modo que o centro do processo educativo passe a ser o fazer e o agir das crianças.

Organizar o arranjo curricular pelos Campos de Experiência significa reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender (FOCHI, 2021).

Fochi (2016) nos diz que, para pensar a didática dos campos de experiência, é importante retomar as ideias propostas por Bondioli e Mantovani (1998), que argumentam que a produção de conhecimento está diretamente relacionada à manipulação e à exploração de objetos e para tal consideram importantes a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências.

O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre espaço para a produção de significados pessoais, seja por propiciar prazer ao já vivido característico da atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências. Por isso, não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, tal como estamos

acostumados. Não se trata de dar novo nome à velha forma de fragmentar o conhecimento (FOCHI, 2015, p. 05).

Assim, os Campos de Experiência podem ser entendidos como forma de orientar a reflexividade, criar conexões e relações entre o mundo da criança e o mundo de significados, a partir do modo como o professor organiza e estrutura as experiências concretas da vida cotidiana e de como lê estas experiências (FOCHI, 2021).

Nesse sentido, em um dos encontros de assessoria com as coordenadoras, foi proposto um exercício a partir dos Campos de Experiência, com destaque para os pontos que o grupo considerasse relevantes nas diversas situações do cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, cada grupo descreveu as diversas situações sobre as quais se pode refletir, com base nos campos de experiência.

A partir deste exercício, os grupos elencaram uma diversidade de situações do cotidiano nas quais ficou evidente que diferentes campos de experiência podem ser utilizados para ler e refletir sobre o cotidiano pedagógico. Por exemplo, nas situações de “*explorar suas capacidades motoras (deslocar-se, engatinhar, levantar-se, pegar, etc)*”, proposta para os bebês, “*reconhecer as partes do seu corpo*”, proposta para as crianças bem pequenas e “*higiene pessoal e autocuidado*”, para as crianças pequenas, é possível articular os seguintes campos de experiência:

Corpo, gestos e movimentos: com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram

o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: desde muito pequenas, elas procuram situar-se em diversos espaços e demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo...).

O eu, o outro e o nós: conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e seu senso de autocuidado.

No que tange à organização curricular da Educação Infantil, a BNCC está estruturada em cinco **Campos de Experiência:** “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimento”; “Traços, sons, cores, e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Na sequência, explora-se individualmente cada um dos campos de experiência nos seus aspectos conceituais, de imagens, sistemas simbólicos, linguagens que se conectam com a nossa cultura.



4.2.1 O eu, o outro e o nós

Sabemos que o “eu” se faz presente desde o primeiro momento de vida do bebê, pois o desamparo anuncia a presença do “outro” como elemento fundamental, inclusive, para a sobrevivência.

Portanto, é correto afirmar que o “eu” se forma a partir da presença do outro, bem como, das interações com o ambiente externo.

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo (GALVÃO, 2007, p. 51).

No entanto, somente com o passar do tempo, a criança consegue distinguir o “eu” do “outro” e, concomitantemente, desenvolve a noção do todo, do “nós”. No ambiente escolar, vivenciamos isso diariamente, sendo comum as crianças formularem questionamentos de variadas categorias, seja através de seus diversos “porquês”, tão presentes nesta fase, seja através das transformações pessoais ou sociais. É também na infância que a criança observa atentamente tudo à sua volta e faz diferentes descobertas, escuta diferentes narrativas, recolhe conceitos morais, descobre seu próprio corpo, define sua identidade, experimenta diferentes estados de humor, toma ciência da existência de sua história pessoal e familiar.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na

instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e o outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 38).

Por isso, a importância da escuta e do olhar atento do professor para os Campos de Experiência, com o intuito de promover situações, envolvendo questionamentos e descobertas em cada relação e construção da aprendizagem das crianças.



4.2.2 Corpo, gestos e movimentos

A vertente psicanalítica defende que, ao nascer, a criança não diferencia o que faz parte dela ou não. Para que essa diferenciação ocorra, é necessário que o indivíduo encontre e interaja com o outro, para constituir-se como sujeito. Desse modo, pode-se afirmar que a noção de corpo não é dada, mas construída.

O corpo, aliado a todos os esquemas sensório-motores que possibilitam os gestos, os movimentos e, conseqüentemente, a interação, é o precedente básico para que a aprendizagem aconteça.

No que tange ao Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento”, reiteramos a proposta da BNCC:

Neste campo de experiência, conforme a BNCC, com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções do seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é

seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 38-39).

Daí a importância, a partir da observação do professor, de proporcionar experiências ricas em exploração, estimulação e valorização de cada gesto, movimento, expressão corporal das crianças, para suprir as necessidades que possam vir a demonstrar.



4.2.3 Traços, sons, cores e formas

Este Campo de Experiência apresenta um repertório muito vasto a ser explorado, uma vez que as crianças, desde muito pequenas, expressam pensamentos, emoções, sensações, com imaginação e criatividade, respondendo aos mais variados estímulos, visuais, sonoros e sensoriais.

Na Educação Infantil, quando o professor propõe, intencionalmente, às crianças que explorem e manipulem os mais diversos materiais e que tenham contato com cores, sons, traços, formas, gestos, vozes, luzes, desenhos, pinturas, enfim, toda essa infinidade de possibilidades de exploração, permite-lhes viverem suas primeiras experiências artísticas. Este contato com a arte educa seu olhar para o prazer de enxergar o que é belo e amplia seu senso estético, bem como a consciência de si mesma, dos outros e da realidade. Este contato com a arte permite à criança ver com um olhar diferente o mundo que a cerca.

Da mesma forma, o contato da criança com o universo que envolve a música e os sons é uma experiência que possibilita o contato com os mais variados gêneros musicais e possibilidades sonoras, envolvendo uma carga cultural intensa. Ao interagir com esse repertório musical, a partir de contextos significativos de aprendizagem, a criança aprende a perceber, escutar, pesquisar, selecionar os sons, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Ainda, a partir destes contextos significativos de aprendizagem, a criança explora suas possibilidades de expressão sonora e simbólica, fortalecendo sua autoconfiança. Além disso, estimula o prazer de ouvir e de compartilhar os gêneros musicais provenientes de suas vivências socioculturais, bem como de seus pares e dos adultos com quem convive.

Considerando que é fundamental o contato da criança com os repertórios musicais, este acesso precisa ser ampliado pela escola, propondo à criança, a potencialização de suas vivências e experiências, para que se aventure também na exploração de outras expressões artísticas, como cinema, fotografia, escultura, arquitetura, obras de arte, entre outros, através de um contato ativo, não apenas como expectadora, mas também sendo autora e produtora, expressando assim sua criatividade.

Além dos aspectos artísticos e musicais e/ou sonoros que fazem parte desse Campo de Experiência, ao elaborar os objetivos de aprendizagem, escolhemos contemplar também aspectos como: exploração de objetos variados e suas formas, formatos, formas geométricas, sombra, grandezas e medidas, a fim de enriquecer ainda mais as possibilidades de exploração e de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, acreditamos que nossas concepções estão de acordo com a BNCC, no que diz respeito ao Campo de Experiência “traços, sons, cores e formas”:

De acordo com a BNCC, neste campo de experiência, conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas,

locais e universais, no cotidiano da instituição escolar possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 39).

O trabalho a partir deste Campo de Experiência, assim como dos demais, deve, portanto, garantir às crianças um espaço de vivências, experiências e aprendizagens plenas de significado.



4.2.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação

A aproximação de diferentes linguagens traz para o cotidiano da Educação Infantil momentos de “imaginar”, como o brincar com as linguagens, com o mundo à sua volta; construir e expressar “pensamentos” em forma de histórias e narrativas autorais; “escutar”, no sentido de produzir/acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, além das mensagens trazidas por textos escritos; e “falar”, entendido como expressar/interpretar não apenas pela oralidade, mas também pela linguagem de sinais, pelo corpo, pela escrita convencional ou não convencional.

Este Campo de Experiência valoriza a comunicação como potencializadora do desenvolvimento infantil é a dimensão que envolve a capacidade de comunicar-se e de expressar-se. Trata-se de um campo importante para a construção e o desenvolvimento não só das linguagens, mas também do pensamento, da inventividade e da imaginação. As crianças não se limitam a recordar experiências já vividas, mas também reelaboram novas realidades, fantasiando as coisas como reflexo de sua atividade imaginativa.

A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação (VYGOTSKY, 1982, p. 8).

Na Educação Infantil, as crianças desenvolvem a capacidade de imaginação e a curiosidade e começam a entender o mundo ao redor. Assim, a criança imaginativa tem necessidade de falar da realidade. Através do brincar, ela transforma elementos simples numa atividade importante, a partir da qual especula sobre o mundo.

Diante disso, a BNCC nos traz que desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro, entre outros recursos vocais que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita, que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p.40).

Esse campo enfatiza que as crianças aprendem interagindo com seus pares e com os adultos. Desse modo, o aprendizado ocorre por meio da fala, na interação com o educador e com os colegas. Nesse sentido, as crianças se apropriam da linguagem oral, ampliam seu vocabulário e enriquecem seus recursos de comunicação verbal.



4.2.5 Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações

Considerando que esse Campo de Experiência abarca todo meio de inserção da criança (espaço), bem como sua interação com tudo que se encontra nesse meio, as relações e as possibilidades com tudo que nele se encontra, podemos afirmar que o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” está estritamente ligado à curiosidade da criança.

Nesse sentido, é fundamental que o professor a estimule a explorar o “espaço” em todas as suas possibilidades, além de ter um olhar atento para a “curiosidade”, para que o interesse inicial se transforme num mundo infinito de possibilidades e aprendizagens.

Conforme a BNCC, as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram situar-se em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas, etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com

conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.), que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 40-41).

Assim, explorar o espaço também é importante, na medida em que permite entender o que essa criança quer saber sobre ele. Para instigá-la ainda mais nesse processo de curiosidade, é imprescindível abordar esse Campo de Experiência.

Para consultar o texto dos Campos de Experiência na Base Nacional Comum Curricular, acesse o QR Code a seguir:



<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>

Para aprofundar a leitura sobre os Campos de Experiências, acesse o QR Code:



<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%Aancias-PDF-interativo-2.pdf>



4.3 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Conforme já explicitado, a intencionalidade do planejamento deve ser orientada pelos direitos de aprendizagem. Nesse sentido, os campos de experiência servem como chaves de leitura para a intencionalidade do professor no cotidiano pedagógico e nas investigações e propostas que oferece às crianças. No entanto, levando em consideração que a BNCC nos apresenta, além dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiência, também objetivos de aprendizagem, entendemos ser relevante apontar o papel destes objetivos no planejamento do professor.

Para começo de conversa, vale lembrar que, na didática tradicional, o professor parte do objetivo para elaborar a atividade a ser proposta às crianças. Nesta lógica, o foco do professor é o objetivo.

Na didática contemporânea, que reconhece a experiência da criança como produtora de significados, o professor parte da estruturação das condições externas para que as crianças vivenciem experiências de aprendizagem. Assim, em cada oportunidade de aprendizagem, entrelaçam-se diferentes objetivos. Por isso, os objetivos não devem ser o objeto, nem a centralidade do planejamento, pois, como já mencionamos anteriormente, o que orienta a prática do professor são **os direitos de aprendizagem**. Nesse sentido, os **campos de experiência** nos ajudam a refletir e a ler o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças.

Nesse contexto, no cotidiano pedagógico, todas as situações e vivências são de aprendizagem como, por exemplo, comer, descansar, fazer a higiene, além de outras situações planejadas pelo professor para articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio sistematizado pela humanidade.

Sendo assim, observando esse contexto de aprendizagem, o professor precisa olhar para os objetivos de aprendizagem de forma mais efetiva no momento em que for refletir sobre sua prática e sobre o que proporcionou às crianças (reflexão semanal, quinzenal do planejamento); olhar para os objetivos numa perspectiva de análise do trabalho e de possíveis aspectos que possam ser melhor contemplados. Trata-se de um momento de contraste, ou seja, de verificar se houve a garantia dos direitos. Com certeza, este trabalho supera em muitos aspectos os objetivos de aprendizagem.

Nessa reflexão, o professor pode sinalizar alguns aspectos que ainda precisam ser contemplados, sem pensar na lógica de um objetivo para cada atividade, o que reduz as possibilidades, mas focar na complexidade das experiências das crianças, em cada uma das situações de aprendizagem que envolvem não apenas um, mas diversos objetivos de aprendizagem.

Os objetivos de aprendizagem que constam na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Gaúcho poderão ser consultados nos códigos QR Code a seguir:



<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>



<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>



5 ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

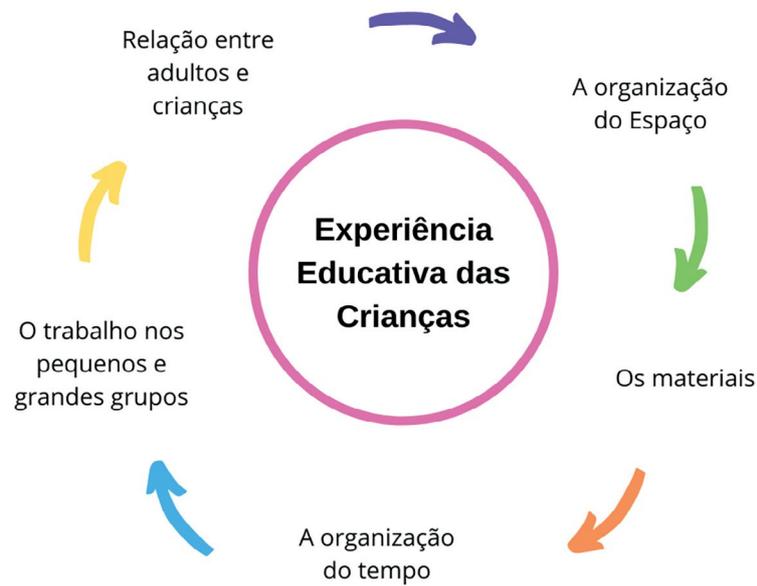
A necessidade de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil requer um debate amplo e permanente sobre questões pertinentes à ação pedagógica, como o espaço educativo, os materiais a serem utilizados, a gestão do tempo, a organização do trabalho em grandes e pequenos grupos e as relações entre adultos e crianças, criando horizontes para o trabalho do professor. Nesse sentido, para Fochi (2019, p. 245-246):

Os organizadores da Ação Pedagógica são uma forma de concretizar as concepções de cuidado e de educação e sintetizar e ou efetivar o projeto pedagógico. Estruturam as concepções da proposta educativa dos profissionais tanto no campo da práxis como no da formação e podem - quando ativamente discutidos, elaborados e criados por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção de ricas aprendizagens. Esses organizadores retomam uma ideia interessante de que uma certa ideia de didática pode ser pensada desde as crianças. Como a centralidade do trabalho

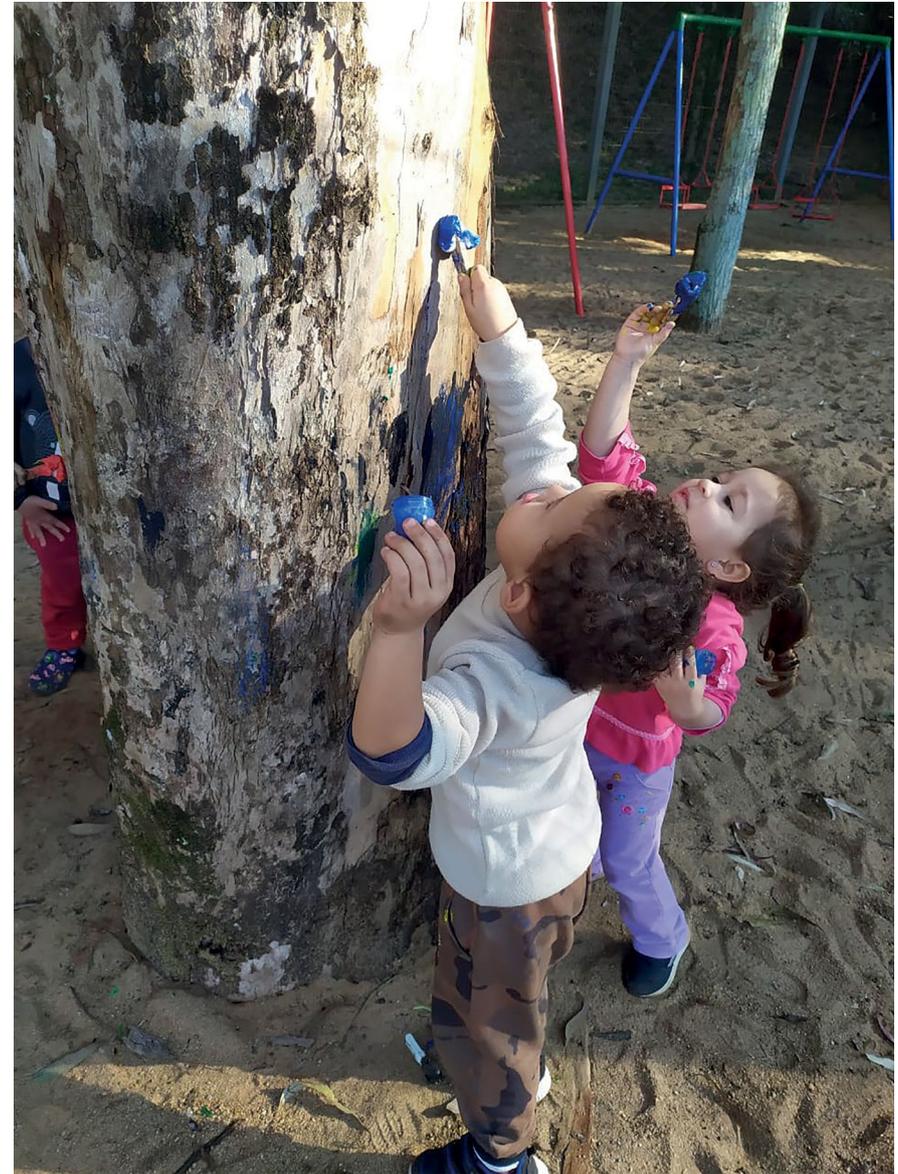
pedagógico na educação infantil deve estar nos meninos e nas meninas, pensar numa didática desde as crianças significa colocar um adulto em relação, auxiliando a desenvolver a sua competência de observação e de interpretação, necessária para compreender o mundo da criança e ser seu parceiro na construção de significados no e para o mundo.

Esses organizadores nos fazem pensar no modo de estar com as crianças, orientando a prática no sentido de respeitar adultos e crianças como participantes mútuos no processo de conhecimento.

ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA



Partindo dessa ideia, as Coordenadoras Pedagógicas das EMEIs e das EMEFs foram convidadas a pensar em todas as faixas etárias da Educação Infantil, ensaiando a passagem por todos os Direitos de Aprendizagem e todos os Organizadores da Ação Pedagógica, elaborando perguntas que podem ser estruturantes para a organização do trabalho do professor, tornando-as “perguntas guias”.



5.1 Espaço

A criança precisa de espaços que lhe transmitam acolhimento, segurança e liberdade de explorações e descobertas, ou seja, necessita que os ambientes ao seu redor, além de estimularem e incentivarem sua independência, sejam pensados de modo a garantir brincadeiras, explorações, vivências, experiências e criações.

Os espaços criados para as crianças e com as crianças precisam estar de acordo com a faixa etária e as características e necessidades daquele grupo, oferecendo desafios motores, cognitivos, promovendo a socialização e a troca de saberes entre as próprias crianças e também com seus professores.

Pensar o espaço vai muito além de pensar a estrutura física: é necessário planejar os jogos, os brinquedos e os materiais que estarão disponíveis para a exploração e a intervenção das crianças.

Nesse sentido, devemos pensar o espaço para muito além do espaço interno da escola, dinamizando momentos em diferentes ambientes, sendo necessário também (e principalmente) considerar a organização e a qualidade dos espaços externos, para que sejam ricos em aprendizagens, explorações e convivências, a fim de garantir novas possibilidades de acesso da criança à natureza e, conseqüentemente, a construção de aprendizagens e experiências únicas e significativas.

Assim, o professor deverá estar atento à qualidade dos espaços internos e externos da escola, bem como prever os materiais e os objetos a serem disponibilizados, o tempo e as interações possíveis,

levando em consideração que esta organização inicial certamente não permanecerá a mesma durante o percurso pedagógico no decorrer do ano.

Apresentamos abaixo um relevante trabalho realizado pelo grupo de coordenadoras num dos encontros com Fochi, no qual elas refletiram sobre o espaço que temos, quem são as crianças que estão neste espaço e como devo me preparar para receber as crianças nele. A seguir, alguns questionamentos a respeito dos quais os professores podem dialogar consigo e com os colegas ao pensarem e se prepararem para pensar e organizar os espaços.

Como organizar os espaços para que a criança possa: Conhecer-se? Expressar-se? Participar? Explorar? Brincar? Conviver?

De que forma organizar materiais, tempo e espaço para que a criança possa expressar seus movimentos, sensações e relacionamentos com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos?

Quais são as possibilidades de organização da sala para que a criança possa perceber-se e perceber o outro?

Como as crianças participam da organização e da composição dos espaços?

Como organizar o espaço para que os materiais sejam acessíveis às crianças?

Como este espaço acolhe as crianças?

Quais as interações (ou não) possíveis no espaço escolar?

O que dizem as cores desse espaço?

Quais os espaços disponíveis?

Como organizar o espaço e os materiais para que a criança tenha liberdade de explorar?

Fonte: Registros da Formação com Coordenadoras Pedagógicas, 2021.



5.2 Materiais

Além de planejar os espaços, também é interessante que os educadores estejam atentos aos tipos, quantidades, variedade e à segurança dos materiais a serem disponibilizados, bem como de que forma serão oferecidos, para que cumpram com o objetivo de favorecer a aprendizagem das crianças.

É necessário um olhar sensível a todos os elementos presentes na sala referência e fora dela. Horn (2004, p. 15) ajuda-nos a pensar sobre esse tema:

O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de referência, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

Quando a criança entra em contato com diferentes materiais, ela consegue desenvolver o processo criativo com maior plenitude. Poder tocar, sentir, conhecer, testar, experimentar, conhecer novas sensações e descobrir e testar suas limitações desenvolve seu pensamento abstrato e a criatividade. Assim, quanto maior for a variedade de materiais oferecidos a fim de encorajar o pensamento

investigativo e a curiosidade, maior a possibilidade de as crianças serem protagonistas de suas aprendizagens.

Na mesma medida, é imprescindível que o professor questione as contribuições dos materiais escolhidos para as aprendizagens das crianças. Nesse sentido, o grupo de coordenadoras elencou os seguintes questionamentos:

Quais os materiais disponibilizados e como organizar os espaços para a criança conviver em pequenos e grandes grupos?

Quais os materiais (estruturados, não estruturados...) disponibilizados para que a criança crie suas possibilidades de expressão, interação, experimentação, socialização?

Quais materiais e de que forma são apresentados no espaço escolar para que a criança explore sons, texturas, cores, cheiros, elementos da natureza, entre outros?

O que os materiais e espaços disponíveis na sala convidam as crianças a fazerem?

Quais os materiais que podem agregar às experiências das crianças?

O que fazer quando um material que vinha sendo usado está sendo deixado de lado pelas crianças?

Como permitir e oportunizar que a criança participe por iniciativa própria da organização dos materiais, espaços, tempo?

Fonte: Registros da Formação com Coordenadoras Pedagógicas, 2021.



5.3 Tempo

Assim como o espaço e os materiais, o tempo é outro elemento organizador de extrema relevância nas escolas de Educação Infantil, que deve ser pensado de forma a respeitar a capacidade, o interesse, a disponibilidade, as necessidades e a faixa etária das crianças.

É necessário planejar e organizar o tempo disponibilizado para viver, conviver e estar na escola, equilibrando os momentos em que o

adulto propõe as diferentes situações e atividades sem a possibilidade de intervenção e escolha das crianças e os momentos em que a criança pode optar dentre os arranjos organizados pelo professor, dinamizando as atividades coletivas e individuais.

Enfim, planejar o contexto possibilita (re)construir as dinâmicas das relações entre adultos e crianças, levando em consideração que os materiais, espaços e tempos onde se dão essas relações impactam, de diferentes formas, o dia a dia na Educação Infantil.

Nesse sentido, conforme construção do grupo de Coordenadoras das EMEIs e das EMEFs, os pontos a serem considerados para a organização do tempo são:

No planejamento, qual o tempo e os espaços em que a criança tem a oportunidade de manifestar suas intenções, preferências ao brincar, expressar, interagir?

Como organizar o tempo para que a criança possa conviver com os colegas, o adulto e o mundo?

De que maneira oportunizar momentos no cotidiano para que a criança participe da escolha das brincadeiras, das decisões tomadas, dos espaços a serem explorados e organizados?

Qual o tempo e o espaço disponibilizados para a criança explorar seus movimentos, emoções e relacionamentos em pequenos e grandes grupos com crianças e adultos?

Quais os critérios utilizados para organizar os tempos de minha turma?

A organização do tempo, na Educação Infantil, deve ser restrita à rotina? Por quê?

Quais os tempos que preciso repensar em meu cotidiano?

Qual a importância de uma rotina para Educação Infantil?

Como conciliar o tempo das crianças, o tempo do professor e o tempo dos adultos presentes na instituição escolar?

Como conciliar o tempo da criança com o cuidado do seu bem estar físico e emocional (exemplo: momento do sono)?

De que modo o respeito ao tempo da criança influencia o modo de organizar os espaços e a arquitetura da escola?

Respeitar o tempo da criança é sinônimo de deixá-la fazer o que quer, no momento que quiser?

Como organizar o tempo de cada criança com o tempo da escola (rotinas), respeitando individualidades, de modo que ela possa conhecer-se, conviver e se expressar?

O quanto que a rotina está ligada ao meu planejamento?

Fonte: Registros da Formação com Coordenadoras Pedagógicas, 2021.



5.4 Grupos

Ao pensar o trabalho pedagógico, além dos demais organizadores, é preciso levar em conta a organização do trabalho em pequenos e grande grupo, para que esta organização, planejada com intencionalidade pelo professor, garanta os direitos de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, os direitos de aprendizagem podem ser as perguntas norteadoras que o professor faz para relacioná-los aos organizadores da ação pedagógica. Sendo assim, pensando no organizador “grupo”, pode-se pensar, por exemplo, no direito de “expressar”, questionando: *“no cotidiano da escola, quais estratégias utilizo, em pequenos e grande grupo, para que as crianças possam expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, questionamentos, por meio de diferentes linguagens?”*

Nesta lógica, o trabalho no grande ou em pequenos grupos traz a dimensão das experiências educativas das crianças. Para isso, precisamos de um professor que seja mediador e responsável por oferecer e oportunizar possibilidades individuais, no grande ou em pequenos grupos, para que a criança possa conviver, viver, explorar e descobrir, partindo do individual e se estendendo às vivências em espaço coletivo, pois aprender é aprender com, sobre e através de processos socioemocionais, que se desenvolvem e se potencializam por meio das interações sociais.

Desta forma, ao pensar no grande e nos pequenos grupos, não podemos deixar de considerar:

De que forma oportunizar situações para que a criança conheça e construa sua identidade pessoal, social e cultural ao relacionar-se com adultos e crianças em pequenos e grandes grupos?

Como fazer a organização da turma em pequenos e grandes grupos, de modo que todos possam conviver e experienciar as propostas educativas?

De que forma dispor as crianças nos trabalhos em pequenos e grandes grupos de forma a garantir a convivência e o respeito à expressão?

Como oportunizar o brincar, qual a importância que dou a ele e ao olhar atento nesses momentos?

De que forma a sala está organizada para propiciar o brincar, explorar, o criar em pequenos e grandes grupos ou individualmente?

Fonte: Registros da Formação com Coordenadoras Pedagógicas, 2021.



5.5 Relação adulto e criança

A interação entre adulto/criança e criança/criança proporciona a troca de experiências e conhecimentos, sendo fundamental para aprendizagens significativas na Educação Infantil. A qualidade nestas relações estabelecidas é primordial para a garantia do desenvolvimento integral da criança.

O olhar do adulto sobre estas relações é essencial, pois dele partirão muitas situações que solidificarão ainda mais a relação e,

consequentemente, as aprendizagens que acontecem neste processo. Outra questão a destacar é a compreensão do adulto em relação ao desenvolvimento da criança, incentivando a participação, a autonomia, as relações sociais, através de trabalhos individuais ou em grupo, para que a criança se aproprie de contextos amplos, diferentes dos que vive e/ou viveu.

Nesse sentido, seguem abaixo questões elaboradas pelas coordenadoras em encontro de formação com Paulo Fochi, que podem ser norteadoras para a reflexão e o planejamento do professor, no sentido de valorizar as relações adulto/criança e criança/criança.

Quem são as crianças da minha turma?

Qual a importância da relação do adulto com a criança e como esta se solidifica dia a dia?

De que forma os adultos e crianças se expressam e se relacionam no convívio escolar?

Como adulto, como estou vendo as crianças? Qual a relação que estabeleço com elas?

Eu as respeitando e as auxiliando a conhecer-se e construir sua identidade e autonomia? De que forma penso e faço isso?

Fonte: Registros da Formação com Coordenadoras Pedagógicas, 2021.



6 PLANEJAMENTO

O ponto de partida para pensar a noção de planejamento pode acontecer a partir da problematização dos modos de planejar muito comuns nas práticas educativas existentes na grande maioria das escolas. Segundo Fochi (2020, p. 98),

Estes modos de planejamento costumam ser: **burocrático**, ou seja de preenchimento de fichas e documentos para mera formalização de exigências institucionais, mas que não convidam à reflexão e ao diálogo com a realidade; **repetitivo**, que, aliado à burocracia, não representa a ação de refletir sobre o cotidiano pedagógico para qualificá-lo, mas apenas a repetição de esquemas e tabelas; **improvisado**, já que, muitas vezes, não existia nenhum modo preditivo ou antecipatório de organizar o trabalho pedagógico e tudo acontecia de modo imprevisto, ou, como costume chamar, pelo método *NHP - na hora pinta*.

Estas categorias de planejamento em nada contribuem para qualificar as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil;

ao contrário, demonstram uma desqualificação do trabalho docente, que dificulta inclusive a atuação do coordenador pedagógico. Portanto, é fundamental que o professor seja autor, criador de sua prática pedagógica, o que não significa que cada professor vá fazer isso do seu modo, pois é preciso considerar os documentos DCNEI, BNCC, RCG, DOM, PPP e o Regimento Escolar, que devem orientar a organização da prática educativa. Sendo assim, é imprescindível contar com uma estrutura de organização comum e inteligível para os professores criarem.

Neste contexto, na perspectiva dos “Campos de Experiência”, o planejamento na Educação Infantil não pode ser visto como mera repetição ou como uma listagem de objetivos a serem alcançados. Pelo contrário, trata-se de um esboço amplo sobre a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e a organização dos grupos de crianças.

Planejar implica intencionalidade, ou seja, criar este percurso refletido dentro do espaço pedagógico, articulando os momentos de “atenção pessoal”, como alimentação, descanso e higiene, com situações de aprendizagem significativas, que contribuam para as crianças atribuírem significados às suas experiências no mundo.

Nessa perspectiva, segundo Fochi (2015; 2019; 2021), é possível organizar o planejamento de dois modos: planejamento de contexto e planejamento de sessão.

O **planejamento de contexto** consiste numa visão macro, no sentido de criar uma esfera de bem-estar global para as crianças, que represente uma escolha no sentido de construir um certo ritmo para a vida cotidiana, em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças; de diálogos com as necessidades dos adultos e da instituição, que traduzam as crenças educativas no modo como as diferentes situações da jornada acontecem (FOCHI, 2015).

Trata-se, portanto, de um planejamento longitudinal, atualizado e revisto ao longo do ano. Planejar o contexto envolve pensar na organização dos espaços e em várias questões importantes, como: Que materiais estão à disposição ou ao alcance das crianças? São materiais estruturados ou não estruturados? Elementos naturais? Espaços internos? Externos? Como acontece a gestão do tempo? Tempo para brincar? Atividades mais optativas ou orientadas? E as microtransições, ou seja, o que acontece naqueles momentos “entre” o refeitório e a ida ao pátio? Entre a troca de fraldas e o momento de descanso? Como é a chegada e a saída das crianças? Como isso é

conduzido na escola? Que diálogos estabelecemos nesses momentos? Respeita-se o momento de despedida de cada criança? E daquelas que desejam continuar fazendo o que estavam fazendo enquanto os colegas se despedem? Todas essas questões são fundamentais para organizar o planejamento e fazer a escola funcionar de modo a atender os interesses e as necessidades das crianças em sua jornada pedagógica.

Já o **planejamento de sessão** é pensado a partir do planejamento de contexto e pode ser organizado semanalmente ou quinzenalmente, a partir de situações específicas para pequenos e grandes grupos de crianças. Planejar a sessão consiste em propor situações significativas de aprendizagem que articulem os saberes das crianças com os já sistematizados pela humanidade. Sessão não é sinônimo de atividade; trata-se de um conjunto de situações abertas para a criança atuar, experimentar. Planejar a sessão corresponde ao desenho de um trajeto praticável, com base em algumas premissas epistemológicas, em que a tônica está nas investigações, numa visão de criança competente, e de currículo, como mundo de significados e de aprendizagens (Fochi, 2019).

Nesta lógica, um conjunto de sessões se transforma em situações de aprendizagem, que podem converter-se em importantes momentos para as crianças construir sentido para o conhecimento gerado. Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos percursos das crianças, ele consegue construir jornadas de aprendizagem que permitem que as crianças elaborem,

aprofundem e adquiram intimidade com os saberes e os objetos da investigação (Fochi, 2021).

Entendemos que esses conceitos podem ser inspirações importantes para abarcar uma noção de planejamento ampliada, que realmente apoie a ação pedagógica do professor. Assim, com base nesses conceitos, é possível perceber que a centralidade do planejamento está na criança e nas experiências construídas ao longo da sua jornada educativa. Para que isso ocorra de forma significativa e efetiva nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal, cabe a cada instituição, em parceria com a SED, realizar e fundamentar suas escolhas em termos de instrumentos de registro do planejamento e como serão nomeados e organizados. Essas escolhas serão documentadas nos Projetos Político-Pedagógicos, trabalho que vai ocorrer no ano seguinte da conclusão deste documento orientador.

Para contribuir com essa construção, seguem alguns pontos de atenção, que se referem aos instrumentos de planejamento, elaborados em diálogo com as coordenadoras pedagógicas no processo de elaboração deste documento.

- A equipe de profissionais analisa e realiza o mapeamento da Escola como um todo, seus ambientes, rotinas, documentações e formas de organização, planejando a longo prazo, a organização dos espaços físicos da escola, materiais, tempo (cronogramas da escola e das turmas, circulação entre espaços, microtransições, atividades de atenção pessoal (higiene, alimentação e descanso). Após,

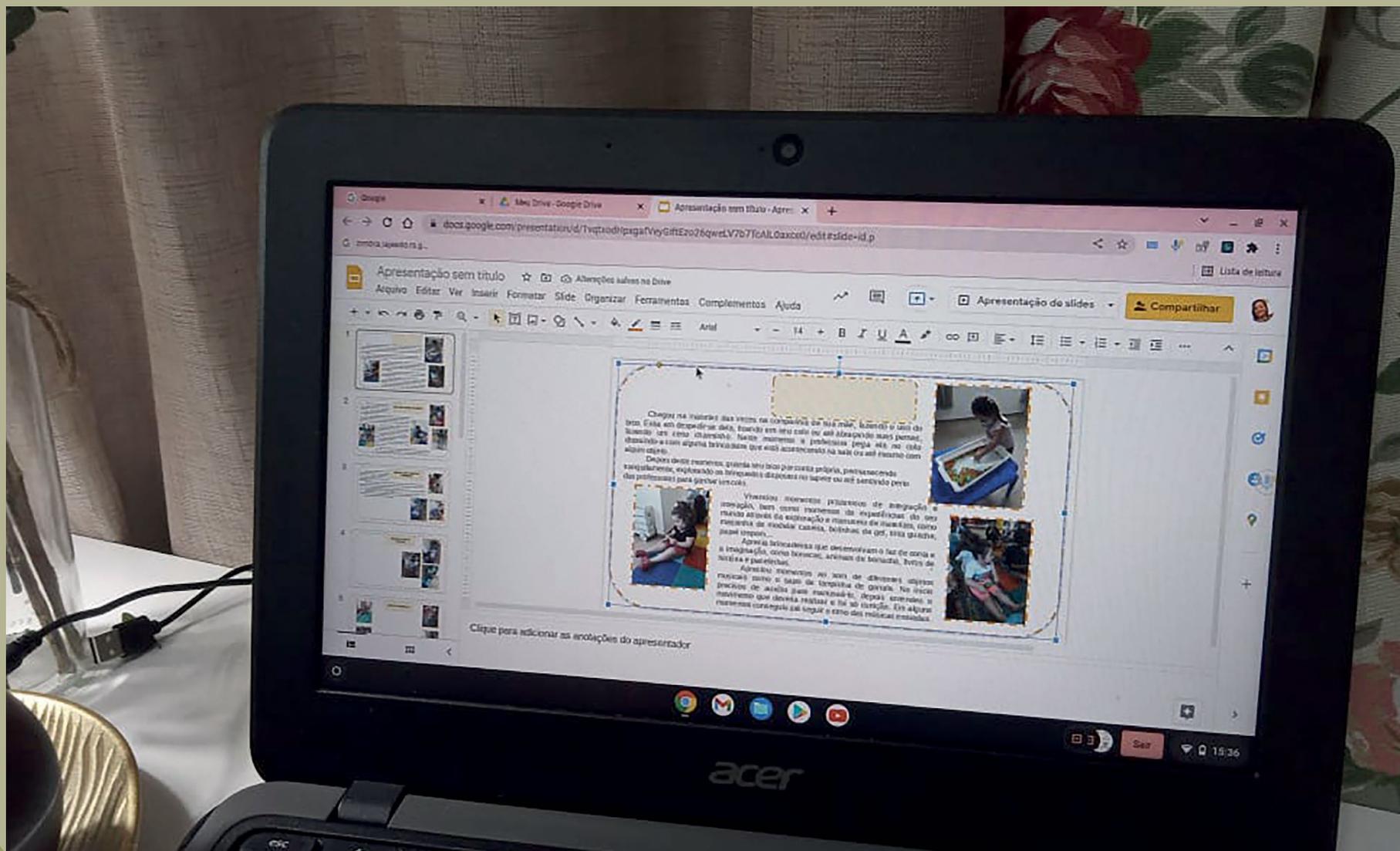
os educadores realizam a mesma análise pensando em sua turma. Mapeamento da sala referência para compreender as possibilidades do trabalho pedagógico. Pensar no projeto futuro, com intencionalidade, a partir dos dados coletados, buscando contemplar os direitos de aprendizagem, a organização dos espaços, tempos e grupos, a gestão do tempo, da rotina, das microtransições, das necessidades de cada faixa etária. Este planejamento poderá ser revisto de tempos em tempos, quando houver necessidade ou ao perceber que aquele contexto antes descrito já não faz mais parte da turma naquele determinado momento.

- Organização semanal, contemplando os Campos de Experiência, os direitos de aprendizagem, um espaço de reflexão para as situações de intenção investigativa, com questões-chave e norteadoras para o professor.
- O planejamento precisa ter intencionalidade: Quais intencionalidades? Entendemos por intencionalidade o professor levar em conta as realidades e potencialidades das crianças. Ainda, visar garantir os direitos de aprendizagem, num contexto de vivências, de interação, de observações e de experimentação da criança, tendo em vista que o foco que dá subsídio a esta intencionalidade é a criança. Nesse sentido, o papel do professor é realizar a conexão com as realidades, com a proposta pedagógica da escola e com os campos de experiência que orientam o trabalho na Educação Infantil. O

professor precisa ter como intenção fomentar a curiosidade e valorizar os processos de criatividade e de criação das crianças.

- Especificar tempos, materiais e espaços a serem utilizados: refletir sobre os materiais e espaços oportunizados dentro dos diferentes contextos na escola, seja no âmbito lúdico, de criação e de experimentação envolvidos, perpassando por todas as situações do cotidiano (alimentação, trocas, higiene).
- Contemplar as intenções investigativas: investigação a partir da curiosidade e do interesse das crianças.
- Prever a continuidade, ser flexível.
- Promover a integração entre os educadores da turma, incluindo todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem das crianças.
- Para funcionar, todos os profissionais devem aderir a uma ideia de planejamento que não pode ser imposta e se sentirem pertencentes à proposta, para colocá-la em prática da melhor maneira possível.
- Deve ser reflexivo, o que foi feito efetivamente, quais os resultados, o que precisa ser retomado/modificado, para garantir a variação e a evolução do planejamento. Este acompanhamento é fundamental para que o professor reflita

sobre suas intencionalidades e visualize na prática suas percepções e organizações, propiciando não só observar a criança em sua totalidade dentro da oferta de diferentes experiências, mas também repensar caminhos, direções e possibilidades dentro da sua realidade, ou seja, da sua ação como professor. O acompanhamento do professor implica observação constante, uma observação que permita um olhar sobre a mesma situação em diferentes contextos e possibilidades. O acompanhamento deve ser instrumento de reflexão, no sentido de proporcionar uma continuidade de necessidades e interesses, de descobertas e possibilidades, que a criança traz das interações.



7 AVALIAÇÃO

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o início da Educação Infantil significa, na maioria das vezes, a primeira separação da criança do seu contexto familiar. Esta é uma das características que tornam a relação da escola com as famílias uma relação de muita proximidade e importância.

Nesse sentido, assim como a escola, a família tem uma função social muito importante no desenvolvimento das crianças. Portanto, o trabalho deve ser sempre integrado, em conjunto, não podendo haver separação entre os valores e conhecimentos trazidos pelas crianças de casa, do seio da sua família e o contexto a ser oferecido às crianças na escola. Assim, ao falar em avaliação, é preciso pensar sempre na criança que chegou, que trouxe conhecimentos consigo, e nas interações que a escola propôs para essa criança, no que ofereceu e de que forma ofereceu, para ampliar seu desenvolvimento e conhecimentos.

Nesse contexto, quanto à avaliação, especialmente na Educação Infantil, devemos falar em múltiplas formas de pensar a criança desde o início do seu percurso até a situação que se desenrolará no contexto escolar. É preciso pensar na intencionalidade, no processo, como ponto de partida na avaliação das experiências das crianças com o mundo.

A avaliação deve ser pautada no olhar para a criança, respeitando sua história, bem como na corresponsabilidade de um professor que cria/proporciona condições para ela avançar. Portanto, falar de avaliação na Educação Infantil é remeter-se à escuta ativa, ao olhar atento e à observação aguçada para a integralidade do ser. É entender a criança como um ser dotado não só de um corpo físico com capacidade cognitiva, mas de um ser repleto de emoções, anseios, curiosidades, necessidades, movimentos, expressões, interações. Podemos afirmar, portanto, que a avaliação é o ato de acompanhar os processos de aprendizagem das crianças e de sustentar o trabalho

do professor como responsável pelo desenvolvimento integral da criança.

Nesta lógica, a LDB (Lei 9.394/96) já preconizava que a avaliação na Educação Infantil deveria ser realizada mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. Nessa mesma linha, o Parecer 17/2012 do Conselho Nacional/CNE/CEB estipula que a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com outras crianças, sendo competência da escola sua realização. Nessa perspectiva, os procedimentos criados pelas instituições de Educação Infantil para a avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças devem ter como meta, de acordo com Parecer CNE/CEB 20/2009, servir de “instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2009).

Diante dessas premissas, é preciso também levar em conta que os processos avaliativos na Educação Infantil devem estar alinhados aos princípios já expressos nas DCNEI (BRASIL, 2010), que apontam cinco itens que devem ser garantidos no processo de acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento das crianças. São eles:

1. A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

2. Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.).

3. A continuidade dos processos de aprendizagem por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).

4. Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança na Educação Infantil.

5. A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29). Estes princípios são orientadores para pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sempre lembrando que o ponto de partida são as experiências das crianças com o mundo.

A documentação para comunicar as aprendizagens das crianças pode ser feita de muitas formas: mini-histórias, portfólios, painéis, reuniões, vídeos ou de uma única forma, dependendo da maturidade e da construção de cada escola e do coletivo de profissionais envolvidos no processo. Cabe salientar que é recomendável que essa comunicação aconteça de múltiplas formas, em relação a temporalidades, construções individuais e coletivas da vida cotidiana

e das investigações que as crianças empreendem na sua jornada educativa. Também é preciso ressaltar que a avaliação não acontece em um momento específico do dia, da semana, do semestre ou do ano. O ato de acompanhar as aprendizagens das crianças é um processo, no qual o professor busca subsídios que sustentem um trabalho pedagógico que propicie condições para a criança aprender.

Sendo assim, é preciso deixar claro neste documento que não se constrói a avaliação olhando para os Campos de Experiência e para os Objetivos de Aprendizagem na lógica do “já desenvolvido” ou como uma lista do que a criança “atingiu ou não”, no decorrer da jornada na escola. Ambos devem servir como chave de leitura para o professor e não como ponto de partida, pois o ponto de partida são as experiências das crianças. Nesse sentido, não podemos olhar a BNCC como uma matriz para avaliar as crianças. O professor deve questionar-se a respeito das condições criadas para a criança desenvolver-se e, a partir disso, olhar atentamente e avaliar as crianças com base na sua própria história. É preciso ter cuidado para não cair na armadilha das práticas avaliativas conservadoras, pois, se inovamos nas concepções de currículo, de planejamento e no arranjo curricular, precisamos manter essa inovação também na avaliação.

Nesse contexto, só é possível avaliar a partir do modo como está organizado o trabalho pedagógico, como têm sido produzidas as observáveis deste trabalho e como este trabalho tem sido utilizado para sustentar a ação do professor. Afinal, não é possível descolar a avaliação das crianças do modo como é construído o trabalho do

professor. Ao revisitar todos os registros e refletir sobre tudo que foi produzido ao longo do processo, o professor deve conseguir atribuir significado às ações e replanejar as propostas. Ainda, os registros não devem atuar no sentido de serem meros “prestadores de conta” do trabalho do professor junto às famílias e à instituição, trazendo anotações ou informações sobre as crianças. Devem, sim, ser reflexo do planejamento educativo, reunindo elementos a partir dos quais seja possível promover reflexões sobre a prática do educador e sobre as aprendizagens das crianças.

Deve ficar claro também que a participação de todos é importante para o processo avaliativo, uma vez que a avaliação é responsabilidade coletiva, que acontece ao longo do processo educativo. Por isso, a avaliação na Educação Infantil precisa estar pautada em dois importantes aspectos: a avaliação *na* Educação Infantil, que envolve os processos, documentos, registros e comunicação das aprendizagens das crianças e a avaliação *da* Educação Infantil, que diz respeito à oferta e às condições criadas para a criança aprender.

Há de se considerar então que, para essa Rede de Ensino, o registro fará parte do trabalho do professor para auxiliá-lo a refletir sobre sua prática pedagógica e sobre as aprendizagens das crianças. A documentação pedagógica, por sua vez, será definida por cada unidade de ensino em seu Regimento Interno e em seu Projeto Político Pedagógico. Para essa construção, acreditamos ser importante que as equipes levem em consideração a identificação

de alguns desafios a serem superados na tarefa de documentar a aprendizagem das crianças, sendo eles: construir um relatório que expresse a singularidade de cada criança, construir uma efetiva parceria entre família-escola, dar voz às crianças e focar nas conquistas e nas aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, ao retomar os conceitos de avaliação no último encontro de coordenadoras, com nosso assessor Paulo Fochi, foram pontuados alguns aspectos que devem ser levados em conta pelas escolas, ao registrarem em seus Projetos Político Pedagógicos, as escolhas relativas à avaliação, conforme segue:

- 1 A avaliação deve ser uma construção, com constante troca de ideias entre todos os educadores da turma. Não deve acontecer somente no final do semestre, mas considerar diariamente as investigações e as descobertas das crianças, não somente no período de entrega da avaliação.
- 2 A escola poderá organizar um *drive* compartilhado, a ser alimentado sempre que necessário, ou de acordo com a proposta da escola, com registros significativos de observações pertinentes a cada criança, fotos, vídeos relatos, conversas. Tudo isso servirá para a construção do processo avaliativo, que deve ser dinâmico e cheio de significado.
- 3 O formato da avaliação pode ser mais dinâmico, no sentido de contemplar relatos das investigações desenvolvidas e da vida cotidiana, com registros individuais e apontamentos

significativos de momentos cotidianos, como fotografias, vídeos, entre outros, levando em conta aqueles a quem deve ser direcionada a avaliação.

- 4 A entrega da avaliação pode continuar sendo semestral; porém, com informações periódicas (quinzenal, mensal, trimestral).
- 5 Pode haver uma apresentação ou entrega de relatório do primeiro trimestre para as famílias (adaptação), sendo opção da escola a forma como será realizada (por fotos, vídeo, pequeno relato da composição da turma, *slides*, mini-histórias).
- 6 A entrega da avaliação do primeiro e do segundo semestre, em documento impresso, contendo o registro da caminhada do grupo e de cada criança individualmente, por escrito e por imagem, cabendo à escola a melhor forma de apresentação.



8 TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Na Rede Municipal de Ensino de Lajeado, a Pré-escola, conforme já explicitado, é ofertada em unidades de ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Desta forma, muitas crianças vivenciam uma transição, quando saem da EMEI e ingressam numa EMEF, para concluir a etapa da pré-escola e seguir no Ensino Fundamental, ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ao ingressar neste novo ambiente, com uma organização de tempo, de espaço e de currículo diferente das EMEIs, muitas vezes, acontece uma ruptura. A criança passa por um processo de adaptação, de transição, que aponta para a necessidade de um olhar atento e de um projeto em nível de Rede Municipal, no sentido de garantir a essência do trabalho que caracteriza todas as experiências que são próprias da infância e de continuidade do processo educativo sem fragmentação, em todas as etapas da escolaridade.

Para isso, um aspecto importante a considerar no sentido de aproximar a etapa da Educação Infantil da etapa do Ensino Fundamental são os registros relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, que constam nos relatórios de avaliação, portfólios ou em outras formas utilizadas pelas escolas de Educação Infantil, para comunicar às famílias as aprendizagens das crianças. Estes documentos podem ser importantes e contribuir para que, ao ingressarem nesta nova etapa, seja possível conhecer e compreender a vida escolar destas crianças.

Neste sentido, transcrevemos do documento oficial da BNCC, a lista denominada “Síntese de Aprendizagens”. Este texto encerra na BNCC o conteúdo que se refere à Educação Infantil e encontra-se na seção com o título “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Em relação a esta síntese de aprendizagens, é importante destacar que, de acordo com este documento, “ela deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos

a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 53).

O eu, o outro e o nós: Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.

Traços, sons, cores e formas: Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes

gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual, etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.) (BRASIL, 2017, p. 56-57).

Nesse sentido, ao concluir a Educação Infantil, é fundamental assegurar que o processo de transição para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental, ocorra de forma equilibrada, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem, sem rupturas, respeitando os conhecimentos já construídos e possibilitando novas construções significativas, permeadas pela ludicidade. Desta forma, reitera-se o que aponta a BNCC quanto a esse período de passagem:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças

introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 51).

Diante do exposto, além de ressaltar a importância do processo de transição em todas as etapas, a Rede Municipal de Ensino de Lajeado reconhece a necessidade e o compromisso de elaborar um projeto de continuidade educativa, no sentido de implementar ações que visem respeitar essas transições, através da aproximação destas etapas, evitando rupturas e fragmentações, bem como oferecer formação continuada para os profissionais da Rede, com vistas à continuidade do processo de aprendizagem das crianças em todas as etapas da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Lajeado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 18 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394**. Brasília, DF, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, v.1-2, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009.

Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil.** 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

FOCHI, Paulo. **Educação infantil e currículo:** campos de experiência. Curso Online, 2021.

FOCHI, Paulo; CRUZ, Silvia H. V. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. Revista Pátio Educação Infantil. Ano 16, n. 55, p.9-11, abril-junho, 2018.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINAZZA, Mônica Appezato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago 2018.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho.** Porto Alegre: SEDUC/UNDIME, 2018.

Links consultados:

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL ESCOLA. **Avaliação da aprendizagem:** compreensão, análise e reflexão crítica na prática docente. Disponível em <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/avaliacao-aprendizagem-compreensao-analise-reflexao-critica-pratica-docente.htm>. Acesso em: 03 nov. 2021.

COLÉGIO INTELECTUS. **Educação infantil:** observação é essencial para a realização do projeto pedagógico. Disponível em: <http://colegiointellectus-sp.com.br/category/noticias>. Acesso em: 13/10/2021

FOCHI, Paulo Sergio. **Explorar e interagir com o mundo:** os materiais na educação infantil. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653399_Explorar_e_interagir_com_o_mundo_os_materiais_na_educacao_infantil. Acesso em: 15 nov. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **A abordagem do Observatório da Cultura Infantil - OBECI para o planejamento na educação infantil.** Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/351348649_A_abordagem_do_Observatorio_da_Cultura_Infantil_-_OBECI_para_o_planejamento_na_Educacao_Infantil. Acesso em: 29 nov. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **A didática dos campos de experiência**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia. Acesso em: 29 nov. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa. Acesso em: 29 nov. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica**: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354386241_Documentacao_pedagogica_como_estrategia_de_transformacao_pedagogica_planejamentos_e_ciclos_de_comunicacao_difusa. Acesso em: 26 nov. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **Educação infantil e currículo**: os campos de experiência. Disponível em: <https://www.hotmart.com/product/educacao-infantil-e-curriculo-os-campos-de-experiencia/B51209361U>. Acesso em: set. 2021.

NONO, Maevi Anabel. **Organização do tempo e do espaço na educação infantil**: pesquisas e práticas. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Educação infantil**: documento orientador. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em: https://28bfd46c-ca5a-4ecb-bfbb-b6654ec0233c.filesusr.com/ugd/d6771e_4985b6bd3fff4733aa38ccfe41cad9f.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

Site Vera Cruz. **Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche**. Disponível em: http://site.veracruz.edu.br/doc/ise_tcc_manuela_assuncao_crosera.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

TEIXEIRA, Larissa. **Como fazer a avaliação na educação infantil seguindo as diretrizes da BNCC**. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2076/como-fazer-a-avaliacao-na-educacao-infantil-seguindo-as-diretrizes-da-bncc>. Acesso em: 03 nov. 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>. Acesso em: 14/10/2021.



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
LAJEADO

