

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Diretrizes Municipais da Educação Infantil: caderno de estudos

Curitiba
2015



CURITIBA



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
Gustavo Fruet

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Roberlayne de Oliveira Borges Roballo

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA
Antonio Ulisses Carvalho

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS DO PROGRAMA DE DESCENTRALIZAÇÃO
Luiz Marcelo Mochenski

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA
Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E INFORMAÇÕES
Elizabeth Helena Baptista Ramos

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS
Elda Cristiane Bissi

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA
Eliane Aparecida Trojan Butenas

COORDENADORIA DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO
Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Cíntia Caldonazo Wendler

COORDENADORIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS
Maria do Socorro Ferreira de Moraes

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria da Glória Galeb

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Leticia Mara de Meira

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL
Marlon Misael Terres



Prezado Profissional da Educação Infantil,

É com muito respeito e admiração pela sua atuação com a criança e as diferentes infâncias em nosso município que convidamos você a participar da revisão das nossas diretrizes de trabalho com a educação infantil. Entendemos que este documento é de extrema importância, a fim de orientar e subsidiar o trabalho que é realizado nos centros municipais de educação infantil (CMEIs), nas escolas municipais que ofertam educação infantil e nos centros de educação infantil conveniados (CEIs) de Curitiba.

O processo de reelaboração teve início em 2014 quando um grupo de trabalho envolvendo a equipe do Departamento de Educação Infantil e representantes de pedagogas da educação infantil dos núcleos regionais da educação passou a se reunir, sistematicamente, com o intuito de previamente estudar os novos documentos nacionais que pautam o trabalho da educação infantil e referencial teórico adequado, a fim de organizar o caderno que estão recebendo.

O Caderno de Estudos – Versão Preliminar para revisão das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil tem o objetivo de provocar reflexões e pautar discussões que voltem os olhares, em rede, sobre os saberes e fazeres que permeiam a educação infantil municipal. O caderno está organizado em textos que tratam da identidade e função sociopolítica e pedagógica da educação infantil; os princípios éticos, políticos e estéticos na educação infantil; da visão que temos de criança; da importância do constante diálogo entre família e instituição; dos objetivos e condições para a organização curricular, bem como da discussão sobre o que é currículo e, por fim, da avaliação na educação infantil e da importância desta ter o seu olhar voltado aos processos. Em cada texto, há uma consigna ou uma proposição, a fim de desencadear o estudo e a reflexão sobre a educação infantil, que se faz em cada instituição educativa. Dessa forma, as equipes poderão discutir se o texto escrito reflete o que vivemos ou o que desejamos para a nossa rede. Se, porventura, a equipe entender que é necessária uma complementação ou exclusão de alguma parte do texto, deverá escrever em um documento do *word*, com o nome da unidade e suas contribuições para o texto, indicando a página e o parágrafo a ser alterado.

Faz-se importante esclarecer, ainda, que, neste ano, optamos em não reorganizar as orientações curriculares, que atualmente estão organizadas por áreas de formação humana. Essa escolha é devido ao fato de que, em breve, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançará uma Base Nacional Comum para a Educação Básica. Portanto, a educação infantil de Curitiba está no aguardo dessas orientações, a fim de alinhar a nossa história, o nosso crescimento enquanto rede, as nossas concepções e discussões, a todo esse processo nacional.

O nosso objetivo é construir coletivamente um documento vivo, que reflita aquilo que acreditamos e que contribua ainda mais com a qualidade da educação infantil do nosso município.

Desejamos excelentes estudos, discussões, reflexões e registros!

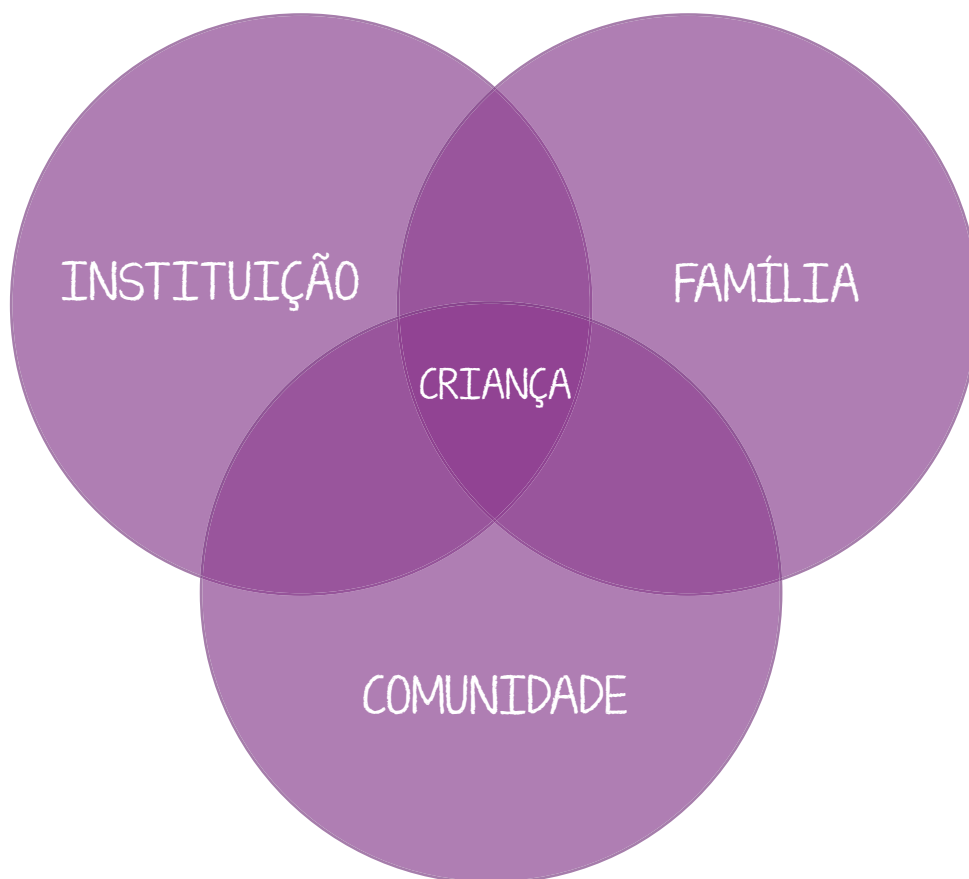


A identidade e a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil	9
Princípios éticos, políticos e estéticos na educação infantil	13
Criança: o sujeito do processo de educação	19
O currículo na educação infantil	27
Família e educação infantil: um constante diálogo	37
Avaliação na educação infantil: um olhar para os processos	47
Referências	57

A identidade e a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil



A educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas e qualificada como primeira etapa da educação básica, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. No artigo 29, que trata dessa etapa de educação, destaca-se a sua finalidade, que visa ao desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisadas pelo Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e fixadas pela Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, explicitam princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares das instituições educativas que ofertam educação infantil. Essa legislação evidencia as creches e pré-escolas como espaços que possuem caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos ou de educação não formal. Dessa forma, a instituição de educação infantil se configura como o primeiro espaço de educação coletiva fora do ambiente familiar.

É fundamental o esforço conjunto, por meio de uma gestão democrática, dos profissionais da educação e das famílias, ofertar educação infantil de qualidade. Para isso, há que se olhar para a protagonista que vivencia essa etapa da educação, que é a criança. A criança vivencia o mundo, constrói conhecimentos, expressa-se, manifesta desejos e interage de forma bastante peculiar.

INSERIR IMAGEM

Essa visibilidade à criança implica em reconhecê-la num contexto histórico e social diverso, afinal, cada criança é única. Portanto, é necessário desenvolver práticas na educação infantil que atuem como recursos de promoção de equidade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivências da infância. Dessa forma, as instituições educativas, de acordo com o Parecer n.º 20/2009, tem a responsabilidade de se tornarem espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Para isso, é fundamental a participação igualitária das crianças, sendo respeitada cada uma em sua trajetória de vida, seus saberes e valores. Isso exige de todos os segmentos da sociedade e da educação a responsabilidade em desempenhar um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Pela especificidade dessa faixa etária, as creches e pré-escolas se constituem em instituições promotoras de educação e cuidados, de modo indissociável. Refuta-se, portanto, as funções de caráter meramente assistencialista, bem como as ações de caráter preparatório para o ensino fundamental, como já vivido na história da educação infantil, mantendo, porém, a obrigação de

assistir às necessidades básicas de todas as crianças. Assim, a instituição educativa precisa enxergar a criança como sujeito, que tem o direito de viver suas experiências de forma integral e intensa, por meio das relações educativas num espaço de convívio coletivo.

Faz-se necessário oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente, para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e, ainda, possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e desejos. É preciso construir espaço “da” e “para” a criança, considerando a “especificidade da educação infantil, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada” (ROCHA, 2010, p.12).

INSERIR IMAGEM

Para discussão e reflexão:

quais são os direitos fundamentais das crianças e como eles estão presentes no cotidiano de sua unidade?

Acesse os direitos fundamentais das crianças no portal do MEC:

[<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> .](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf)

Princípios éticos, políticos e estéticos na educação infantil



Para um trabalho em rede acontecer de forma consonante, há que se ter princípios básicos que regem o trabalho dos profissionais que nela atuam. Nesse sentido, é necessário conhecer e refletir sobre os princípios que regem a educação infantil do nosso município. Tais princípios estão muito relacionados a toda a história que vivemos e também às mudanças históricas, sociais e políticas na sociedade brasileira, bem como as diversas pesquisas realizadas na educação infantil, em especial na última década. Todo esse contexto, tem apresentado novos contornos a essa etapa da educação básica, e nos convida a pensar sobre o trabalho educativo desenvolvido nas instituições de educação infantil no município de Curitiba.

Nesse sentido, é válido ressaltar alguns marcos da legislação vigente que se constituem como avanços para a educação infantil em âmbito nacional. Dentre estes merecem destaque:

– A **Constituição Federal de 1988** que estabelece o direito da criança de zero a cinco anos ao atendimento em creches e pré-escolas.

Constituição Federal de 1988

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006) (...)

– A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

Com o intuito de orientar mais especificamente o trabalho desenvolvido nova etapa da educação básica, o **Conselho Nacional de Educação publicou em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)**, conforme a Resolução n.º 01/1999. Este documento foi atualizado em 2009 e substituído pela **Resolução n.º 05/2009**. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, mantém, conforme proposto nas DCNEIs anteriores, como balizadores da execução de projetos políticos-pedagógicos na educação infantil, os **princípios éticos, políticos e estéticos**.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2)

O **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009**, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dentre outras reflexões, realiza o detalhamento dos princípios que devem nortear o trabalho na Educação Infantil:

No que tange aos **princípios éticos**, reforça a importância de apoiar as crianças em suas conquistas de autonomia, na manifestação de seus interesses e na valorização de suas produções e sua cultura, por meio de experiências diversificadas.

INSERIR IMAGEM

Os princípios políticos destacam a necessidade de criar condições nas quais as crianças aprendam a opinar sobre as descobertas que fazem a respeito do mundo, a participar criticamente das decisões do cotidiano e, principalmente, que tenham garantido o seu direito à aprendizagem.

INSERIR IMAGEM

Em relação aos princípios estéticos, aborda a relevância de valorizar a organização de um cotidiano agradável, estimulante, que apresente desafios, coletivos e individuais e que possibilite às crianças a livre expressão por meio das diferentes linguagens.

INSERIR IMAGEM

Ao pensar em um espaço de educação coletiva alicerçado nos princípios supracitados, os Projetos Político-Pedagógicos que sistematizam as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil “necessitam privilegiar aprendizagens, como ser solidário com todos os colegas, respeitá-los, não discriminá-los e saber porque isso é importante” (BRASIL, 2010, p. 9). Nesse sentido, o espaço das instituições de educação infantil são lugares de encontros entre crianças, entre adultos e crianças, e essas relações devem ser permeadas pelo respeito à infância, com a efetivação de interações de qualidade.

[...] “a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu” (BUJES, 2008, p. 21).

No próximo texto, discutiremos e aprofundaremos sobre quem é essa criança.

INSERIR IMAGEM

**Nessa perspectiva, aceitar o
desafio de cuidar e educar crianças
tão pequenas, não é pouca coisa...
Quem se compromete?**

Para discussão e reflexão:

considerando sua prática na instituição educativa, como esses princípios estão presentes?



“A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo.” (COUTO, 2011).

Durante muito tempo os conceitos de infância e criança foram concebidos como semelhantes. Atualmente, entende-se que apesar de interligados, apresentam especificidades. Para ilustrar a passagem histórica e social desses conceitos, segue abaixo uma breve contextualização. Ressalta-se que apesar da tabela a seguir estar organizada em séculos, os entendimentos sobre infância e criança não são estanques. Observa-se que, por vezes, em um mesmo período histórico são encontradas diferentes concepções sobre esses termos.



http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br/media/109/o2_fot_2511.jpg

No século XII, ser criança e ter infância não eram questões consideradas na sociedade. As crianças eram tratadas como adultos, vestindo-se e comportando-se diante da sociedade como tais.



<http://1.bp.blogspot.com/-SPSAX2td2sv/1gvTW8o4II/AAAAAAAAAB8/MbOTiB5nenQ/s1600/TRABALHO+PARTE+3.jpg>

Por volta do século XIII, a criança era reconhecida como pura, angelical, um sujeito a vir a ser, por isso, muito dependente do cuidado do adulto.



<https://aneaustralsworld.files.wordpress.com/2012/08/18th-century-school-room.jpg>

No século XVIII, inicia-se a ideia de instituições para educação da criança. Nesse período surgem os primeiros Jardins de Infância.



<http://www.frsp.org/site/pt/acontece/Leitor.aspx?id=642>

A partir do século XX, a concepção de infância e criança enfatiza as questões sócioconstrutivistas sobre o desenvolvimento infantil.



<https://reuniaocondominio.files.wordpress.com/2011/03/bebesconversando.jpg>

Ainda no século XX, a teoria sóciointeracionista passa a considerar o desenvolvimento infantil também por meio das interações entre crianças/crianças, crianças/adultos e crianças/meio.



CMEI Santo Antônio - NRE CJ

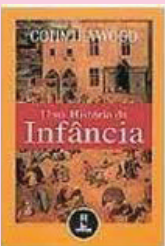
Atualmente, a criança é considerada um ser capaz de interpretar o mundo, aprendendo através das brincadeiras e interações, produtora de cultura e conhecimento. Hoje, defende-se a ideia de diferentes infâncias, pois estas são influenciadas pelos contextos histórico, social, político, cultural, tecnológico, entre outros.

Para saber mais



Neste livro, Ariès apresenta algumas contribuições que permitem uma análise das transformações pelas quais o conceito de infância passou ao longo da história.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.



Colin Heywood, em seu livro, trata a infância como uma construção social onde os termos "criança" e "infância" são entendidos de formas diferenciadas a depender da época e lugar, estando condicionados a questões culturais, filosóficas, econômicas e religiosas.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A formação social da mente apresenta uma seleção de textos de Vigotski, editada por um grupo de estudiosos da sua obra.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Para a educação da criança atendida na educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, defende-se que as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos centros municipais de educação infantil (CMEIs), nos centros de educação infantil conveniados (CEIs) e nas escolas com educação infantil, precisam ser fundamentadas numa concepção sócio-interacionista de educação, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos, tendo como ponto de partida as interações entre sujeitos e entre eles e o meio. Assim, conforme Barbosa (2009), a criança é compreendida como ser humano de pouca idade, que em seu desenvolvimento biológico possui características universais, como a dependência do outro para sua sobrevivência, o gosto pelo brincar, a necessidade de interagir, a curiosidade para novas descobertas, entre outras.

Entretanto, é necessário considerar a criança dentro de seu contexto. A Nova Sociologia da Infância ajuda-nos a compreender esta importância, quando traz, por exemplo, o conceito de infância como categoria social do tipo geracional, apresentado por Sarmiento (2008). Esta categoria diz respeito ao grupo de crianças pertencentes a uma mesma geração, concebendo-as como **atores** do processo de socialização e não destinatários: a criança produz cultura e modifica o mundo, não apenas o reproduz.

A infância de cada criança, além do caráter geracional, também é influenciada pelo contexto histórico, social, cultural, político, econômico, ou mesmo de gênero. Dessa forma, podemos afirmar que mesmo num determinado tempo histórico e local, as crianças poderão vivenciar diferentes tipos de infâncias. Por esse motivo, hoje não se usa a palavra infância no singular, mas considera-se mais pertinente o uso do termo **infâncias**, visto que elas são vividas de maneiras diversas.

Para saber mais



Disponível em:
<<http://www.artuji.com/watch-babies-movie-trailer-online/5792>>.
Acesso em: 23 mar. 2015.

"Babies", do documentarista francês Thomas Balmès, é um documentário que retrata quatro crianças de diferentes países (Namíbia, Mongólia, Japão e Estados Unidos), e mostra as diferentes culturas em que as crianças crescem e, aos poucos, vão interagindo com o meio em que vivem. Promove uma reflexão sobre as experiências e hábitos de infâncias tão comuns e tão diferentes. O documentário revela como devem ser considerados os aspectos culturais e todo contexto que envolve esses indivíduos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é compreendida 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).

Nessas interações, a criança tem a oportunidade de experienciar diferentes papéis, compartilhando, negociando, entendendo o ponto de vista do outro e fazendo-se entender, evidenciando, assim, a **cultura de pares**, que se dá de forma privilegiada na brincadeira.

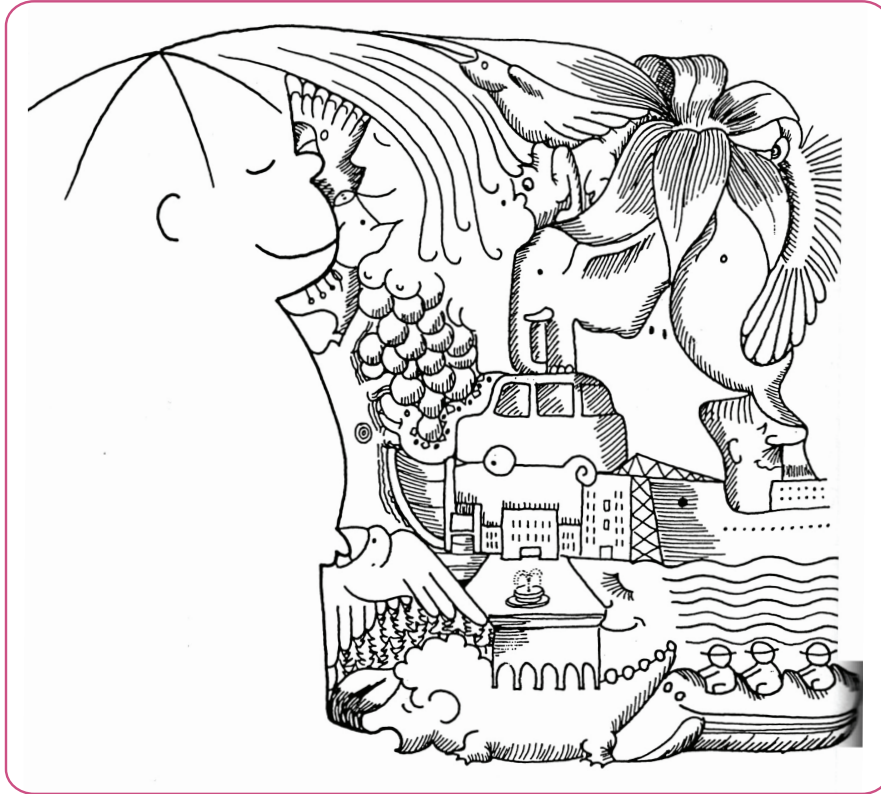
O termo cultura de pares é utilizado por Corsaro (2011) e se refere ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Essa interação presencial possibilita que as culturas sejam produzidas e compartilhadas entre as crianças. Segundo o autor, o termo cultura de pares refere-se a “um conjunto de rotinas ou atividades, artefatos, crenças e preocupações que as crianças constroem durante a interação entre elas.” (CORSARO, 2008, p. 1).

O brincar para a criança tem, então, importância fundamental porque possibilita a relação entre o real e a fantasia, permitindo que ela se aproxime ou se distancie da realidade. Ao brincar, a criança significa e ressignifica a cultura, aprende a lidar com a realidade; assim, o brincar é o meio de aprendizagem da criança.

Durante a brincadeira, a criança cria contextos para explorar e interpretar o mundo, conhecer a si mesma e aos outros, vivenciar diferentes papéis, emoções e sentimentos, amplia sua capacidade de inventar, imaginar, criar, organiza seu pensamento e desenvolve suas expressões: oral, corporal e artística. É também oportunidade de interação com o outro e com o meio. Como linguagem da infância é considerada uma importante forma de expressão da criança.

Brincando, as crianças incorporam os elementos do mundo onde vivem e também criam novas formas de brincar e interpretar esse mundo. “Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de **culturas infantis** e são transmitidas através de gerações de crianças” (BARBOSA, 2009, p. 12).

A criança aprende pelas suas ações e reflexões sobre o mundo que a cerca. Esse aprendizado ocorre de maneira integral, considerando também suas experiências de vida. “Para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos” (AUGUSTO, 2013, p. 23). Mesmo pequena, a criança já traz consigo um conhecimento sobre o mundo, que deve ser considerado nas ações educativas. Assim, é preciso considerar a criança como capaz, que aprende por meio da interação com outras crianças, adultos e meio; que constrói novos conhecimentos de forma integral, utilizando suas diferentes e inúmeras linguagens e, por meio do brincar, reinterpreta o mundo produzindo cultura. Essa forma de olhar a criança e sua produção cultural é considerada **cultura da infância**.



TONUCCI. Disponível em: <http://themaeducando.blogspot.com.br/2012/09/a-pele-limite-entre-eu-e-o-mundo-charge.htm>

Assim, é preciso reconhecer a criança como um ser ativo, potente, capaz de produzir cultura e conhecimento: entendê-la como protagonista de seus aprendizados e autora de sua história.

Para saber mais



<<http://www.neliosprea.com.br/2011/08/brincantes>>
Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=3Q5GX-TDUW8>
Acesso em: 23 mar. 2015.

Brincantes é um documentário de uma pesquisa realizada por Nélio Spréa, em escolas e CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com crianças de 3 a 11 anos, retratando diversos momentos de brincadeiras. Nas escolas, o recreio é um momento precioso do dia para as crianças, quando sozinhas ou em grupos, podem decidir e protagonizar suas brincadeiras, criando suas próprias regras de convivência. Das experiências com seus pares e adultos, assimilam cultura ao mesmo tempo que passam a produzir novas culturas. Além de observar as práticas das brincadeiras, este projeto dá voz às crianças e privilegia o seu argumento.

Ao ser protagonista, a criança interage com outras crianças, adultos, espaços e objetos que fazem parte do seu meio social. Nessa relação, a criança interpretará o mundo que a cerca e, assim, produzirá sua própria cultura, por meio da **reprodução interpretativa**.

O termo reprodução interpretativa defende a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem, ativamente, para a produção e para as mudanças culturais. Na interação com os adultos, a criança tem acesso a crenças, valores, conhecimentos que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, conhecimentos e atitudes, são transformados. Geram juízos e interpretações pelas crianças. Assim, o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade: as crianças criam, selecionam, se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações, concepções e pensamentos.

A produção cultural da criança é compreendida como um conhecimento social, tão importante quanto a produzida pelo adulto. Portanto, é preciso valorizar, reconhecer e promovê-la nos contextos educacionais.

Dessa forma, ao considerar a criança como produtora de conhecimento que, por meio da interação e da brincadeira produz cultura, é vislumbrado, ao planejar as ações educativas a serem desenvolvidas nas unidades, o desafio de contemplar o conceito de criança como categoria social. Ou seja, a produção de cultura pela criança recebe influência de outras formas de cultura nominadas **culturas para a infância**, culturas essas que estão presentes na sociedade. Um exemplo é a cultura da mídia, que pode trazer influências na forma da criança enxergar o mundo: utiliza-se especialmente dos “desenhos animados e suas interfaces, com toda uma produção de artefatos que compõe a cultura lúdica da nossa época, não cessa de povoar o imaginário infantil, com novos personagens, fantasmas, cenários, atitude, ideias e valores” (MULLER, 2006 p. 219-220).

Por vezes, essas influências apresentam estereótipos, que são internalizados pelas crianças e passam a se repetir nas suas ações e produções.

“Etimologicamente, estereotipia vem do grego ‘stereós’, que quer dizer: firme, compacto, imóvel, constante e de ‘typos’ que significa: sinal, molde, representação. [...] Os estereótipos empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva [...]. Estereotipar quer dizer, então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples.” (VIANNA, 2012).

Cabe aos centros municipais de educação infantil (CMEIs), aos centros de educação infantil conveniados (CEIs) e às escolas com educação infantil reconhecer que **as culturas para a infância influenciam a cultura da infância**. Entretanto, é necessário, por meio das ações educativas, promover, de forma reflexiva, a ampliação de repertório das crianças, para além das culturas para a infância e, estabelecer, dentro das unidades, propostas que valorizem a produção infantil, seu tempo e especificidades, ou seja, dar visibilidade à cultura da infância. Também é necessário organizar espaços e tempos sob a ótica da criança e não pensando nos interesses dos adultos.

Para discussão e reflexão:

na instituição educativa em que você atua, o que está mais presente: a cultura para a infância ou a cultura da infância?
O planejamento das diferentes ações que acontecem no cotidiano é pensado sob a ótica dos adultos ou das crianças?



Diante dessa criança protagonista, ativa, que produz cultura, uma discussão essencial é o currículo da educação infantil nas instituições educativas que ofertam essa etapa de educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que o currículo “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, científico e tecnológico.” (DCM, 2010, p. 6). Nesse sentido, os saberes que as crianças já possuem são relevantes para refletir o conjunto de ações efetivadas nos contextos pedagógicos, que são planejados para as crianças e vivenciados por elas. Assim, as práticas planejadas na educação infantil necessitam considerar o tempo das crianças para as experiências, respeitando o ritmo de cada uma delas para a construção de sentidos.

As Diretrizes Nacionais destacam, ainda, que as práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as outras crianças, e que essas relações afetam a construção de suas identidades: “É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” (CORSARO, 2011, p. 128). As crianças constroem novos saberes que possibilitam sua aprendizagem e seu desenvolvimento de maneira integral. Diante disso, faz-se necessário considerar que, ao falar do currículo para crianças pequenas, estamos falando de um documento que reflita sobre os sujeitos envolvidos nesse contexto.

Assim, o currículo na educação infantil precisa ser aberto e vivo, porque as crianças nele possuem um papel essencial. A integralidade da criança requer dos professores que com ela atuam um alargamento de suas ações, assim como uma maneira própria de ser professor, considerando a especificidade dessa faixa etária. No cotidiano da educação infantil, cuidar e educar precisam ser vistos como indissociáveis.

Apesar de, na Constituição Federal de 1988, a criança já ser reconhecida como sujeito de direitos, é somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que a educação e o cuidado passam a ser legalmente considerados como função da educação infantil. No entanto, essas funções já eram exercidas, porém, de forma fragmentada. Uma das origens da separação entre cuidado e educação observadas nas instituições de educação infantil, foi a tensão histórica entre assistência e educação, que marcou grande parte da trajetória da educação infantil no Brasil. Dessa forma, de acordo com Montenegro (2005), “cuidar” frequentemente se referia à assistência dada às crianças de 0 a 3 anos (creche) e “educar”, às atividades pedagógicas com crianças maiores (pré-escola). Contudo, os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) esclarecem que a indissociabilidade entre o cuidado e a educação devem fazer parte das modalidades de creche e pré-escola.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reafirmam a importância da indissociabilidade do cuidado ao processo educativo, pois de acordo com o Parecer n.º 20/09 “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (BRASIL, 2010, p. 10).

Montenegro (2005, p. 83) também parte do pressuposto que se deve proceder à integração entre cuidar e educar, pois mesmo que na verdade nunca tenham estado separadas, essas dimensões devem ser intencionalmente pensadas de forma integrada. Assim, como a criança necessita de cuidados, atenção e afeto, é fato que ela também precisa vivenciar outras experiências enriquecedoras. Dessa forma, uma dimensão não deve preponderar em detrimento à outra, pois nessa concepção, as ações de cuidado são entendidas, segundo Campos, citada por Montenegro (2005, p. 83) como “... atividades ligadas à proteção e ao apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’”.

Kramer (2003, p. 75) defende que dentro do termo educar deveriam estar incluídas as ações de cuidar e a ampliação do conhecimento historicamente construído. “Afim, o educar não inclui necessariamente o cuidar? Como educar sem cuidar?”.

“O cuidar e o educar são indissociáveis na Educação Infantil, por isso, nós professores procuramos envolver os dois atos nas práticas que acontecem durante toda a rotina diária”.

Noeli Gomes – Professora do CMEI União das Vilas

Portanto, entende-se que o educar e o cuidar permeiam as práticas educativas na educação infantil, possibilitando que as crianças:

- sintam-se seguras, protegidas e saudáveis;
- aprendam a respeitar o outro nas suas diferenças;
- apropriem-se, de forma crítica e autônoma, de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores e costumes da cultura em que estão inseridas, necessários à vida coletiva;
- construam sua identidade e autonomia;
- sintam-se sempre desafiadas e não percam a relação prazerosa com a busca pela compreensão do mundo;

- sintam-se bem e felizes;
- desenvolvam-se na sua integralidade, tanto nos aspectos cognitivos, quanto afetivos, físicos, sociais, éticos e estéticos, contribuindo com a sua formação. (SALLES & FARIA, 2007, p. 55).

“Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.” (BARBOSA, 2009, p. 70).

Essa concepção de criança e educação acende a um professor que seja sensível à criança e às suas necessidades, entendendo que suas ações e formas de se relacionar com os outros lhes informam e, conseqüentemente, influenciam a forma como os pequenos estabelecem as relações humanas. Sendo assim:

“Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

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

Para discussão e reflexão:

- o que significa para você a função de educar e cuidar na educação infantil? Como percebe essa função no cotidiano da sua instituição?
- como você pode ressignificar a sua prática, considerando a indissociabilidade do educar e do cuidar?

Ainda dentro da discussão de cuidar e educar, ressalta-se que a execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

“Muitas vezes, rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida, representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolhem as oportunidades de desenvolvimento infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional”
(Indicadores de Qualidade MEC/SEB, 2009).

A criança como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos, deve estar protegida de todo e qualquer ato de violência física ou simbólica ou de negligência, tanto na instituição como no ambiente familiar.

Configura-se, também, como violência simbólica na instituição, merecedora de atenção especial, atitudes do adulto que causem constrangimento na criança, gerando, demasiado desgaste físico e emocional diante de seus pares, por uma imposição de ideias e posturas tidas como legítimas.

Compreende-se como papel do adulto, também, identificar marcas no corpo da criança, que revelam abuso físico e maus-tratos familiares, registrando e comunicando à direção da unidade e aos órgãos competentes quaisquer evidências desse caráter. Sendo assim, é importante sempre observar as crianças e ter uma atenção aos sinais de maus-tratos e/ou negligência. Essas observações devem ser compartilhadas com a equipe pedagógica e administrativa da instituição, para possíveis encaminhamentos à Rede de Proteção¹ e ao Conselho Tutelar².

¹ Rede de Proteção: é o conjunto de ações integradas e intersetoriais do Município de Curitiba para prevenir a violência, principalmente a doméstica/intrafamiliar e sexual, e proteger a criança e o adolescente em situação de risco para a violência. Possui como objetivo contribuir, de forma integrada, para a redução da violência contra a criança e o adolescente em Curitiba. (CURITIBA, 2008, p. 17).

² O Conselho Tutelar foi criado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e é um dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. É responsabilidade das prefeituras a criação e a manutenção de pelo menos um Conselho Tutelar em cada município brasileiro. Cinco conselheiros escolhidos pela comunidade formam o Conselho de cada Regional.

O Conselho Tutelar tem a função de tomar providências em casos de ameaças ou violação dos direitos da criança e do adolescente. Ao ser informado de um caso, o Conselho Tutelar deve atuar para garantir que a transgressão do direito não aconteça ou que o direito seja restaurado, caso a violação já tenha acontecido. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=conselhodacriancaeadolecente&tax=18941&pg=7281&taxp=0&>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

Tais práticas são inadmissíveis, e o combate ao desrespeito à integridade da criança deve ser garantido pela instituição que, ao banir toda e qualquer atitude “adultocêntrica”, considera-a como sujeito pleno, com suas especificidades, necessidades, interesses e curiosidades, à qual não se negligencia ações de cuidado e bem-estar.

Para discussão e reflexão:

- as práticas pedagógicas na unidade têm considerado a criança como protagonista, em particular, como sujeito histórico e, com isso, garantida sua integridade, ao considerar suas escolhas nas relações que estabelecem entre si e entre os adultos?
- as crianças têm escuta na unidade, apresentam autonomia nas suas ações e, com isso, tem respeitada sua identidade pessoal?

Ao considerar as crianças como sujeitos sociais e com direitos, é imprescindível contemplar no cotidiano das instituições de educação infantil as diversidades culturais e ético-raciais, de forma a contribuir com a constituição de sujeitos pertencentes a uma sociedade, em que a diversidade e o ser diferente jamais sejam entendidos como a inferioridade e o ser inferior.

“Parece-nos que este é o nosso grande desafio enquanto defensores de uma perspectiva intercultural. Abraçá-lo ou não é uma opção política e ética da qual não podemos abrir mão se quisermos pensar que outra educação é possível. Uma educação em que a diferença jamais seja associada à inferioridade. Uma educação que seja contrária às discriminações, sejam de que ordem forem.” (BACKES, 2003, p. 78).

O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil: “O diálogo sobre afetividade, cuidado e acolhimento na Educação Infantil é um diálogo doce, mas uma doçura que compromete, que nos lança para a busca de novas formas de perceber o outro, de compreender nossas crianças negras, indígenas, brancas, mestiças, orientais em suas particularidades e direitos.” (SANTANA, 2010, p. 16).

Conforme o Parecer n.º 20/2009, a forma como a cultura medeia as relações entre criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto, faz grande diferença no processo de construção da identidade da criança pequena. Para tanto, é importante pensar cuidadosamente nos brinquedos, nas imagens e narrativas, presentes no cotidiano da instituição, pois esses precisam romper com estereótipos que definem o que é apropriado para meninas e o que é desejável para os meninos, bem como valorizar o grupo ao qual essas crianças pertencem. Dessa forma, é preciso que as crianças entrem em contato com uma diversidade cultural, de gênero e religiosa, que as ajudem a compreender a complexidade do mundo e da cultura, promovendo, assim, a superação das ações preconceituosas e discriminatórias, resultantes muitas vezes do desconhecimento dessas manifestações culturais.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

“Acreditando nesse pressuposto de Nelson Mandela que reforço a importância de sensibilizar e repertoriar o profissional antes do planejamento e do efetivo trabalho com as crianças sobre a temática. Sensibilizar para saber o porquê trabalhar sobre diversidade étnico-racial e repertoriar para sair do senso comum. Outro fator importante nesse processo é a continuidade, quando trabalhamos somente em datas comemorativas ou em situações pontuais (quando nos deparamos com o racismo) não conseguimos obter um resultado significativo, o que desmotiva e desencoraja a novos desafios. É a persistência e a continuidade do trabalho que possibilita a apropriação de conhecimentos de outras culturas. Essa prática favorece a construção da própria identidade e o respeito pela identidade do outro.”

Tânia Mara Misquevis Chaves – Diretora do CMEI Jardim Paraná

Para que isso realmente aconteça, é necessário transpormos uma visão única e hierarquizada de mundo, ampliando esse mundo para outras formas de fazer, agir e ser dos diferentes e diversos grupos sociais. Nesse sentido, “a educadora é a mediadora entre a criança e o mundo, e é por meio das interações que ela constrói uma autoimagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais.” (SANTANA, 2010, p. 20).

Para discussão e reflexão:

- você conhece as crianças de sua unidade? Sua origem, seus hábitos familiares e as particularidades do grupo social a qual pertencem?
- as crianças conseguem se identificar e construir suas identidades no ambiente da instituição? A unidade proporciona diferentes imagens, brinquedos e narrativas, que contemplem a diversidade cultural das famílias que compõe a unidade?
- de que maneira as famílias são envolvidas na disseminação e valorização da diversidade cultural presente na unidade?

Também as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são cidadãos com a mesma liberdade e direito à participação nas vivências do cotidiano da instituição. Assim, é sempre importante entender as potencialidades de cada criança, planejando contextos e práticas que sejam possíveis de serem vividos por todas elas.

Para discussão e reflexão:

- existem crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em sua unidade? Elas são vistas e tratadas a partir de suas potencialidades ou de suas limitações?
- quais são as ações desenvolvidas para garantir-lhes liberdade e garantia à participação em todas as vivências da instituição?

Refletir sobre um currículo significativo à educação infantil é garantir às crianças a efetivação de suas relações no contexto educacional, considerando a ampliação de saberes, de forma contextualizada, diante de suas curiosidades individuais e coletivas. Isso requer saberes específicos articulados com as interações entre seus sujeitos. Saberes esses que podem ser desenvolvidos com a contínua formação docente.

O profissional precisa planejar tempos e espaços que proporcionarão novas descobertas às crianças, bem como planejar suas intervenções diretas e indiretas, adequando sua mediação para familiarizar a criança, com as significações historicamente constituídas, auxiliando-a a compreender as situações e os elementos do mundo.

Pensar o currículo na educação infantil se faz também a partir da compreensão de que a aprendizagem está presente em muitos contextos com as crianças. Assim, o(a) professor(a) precisa ampliar os saberes das crianças em todas as suas ações junto a elas, pois as crianças fazem leituras de gestos, corpo e palavras dos adultos com os quais convivem: [...] “o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação.” (BRASIL, 2009, p. 50).

Falar do currículo na educação infantil é considerar as questões vivenciadas no cotidiano da criança em planejamentos flexíveis e reflexivos. Tendo em vista uma concepção de criança que é atuante na cultura a que pertence, discute-se um currículo que comporte planejamentos inspirados nos interesses que as crianças manifestam. É de grande relevância observar e fazer registros de seus momentos expressivos, em que as brincadeiras e os burburinhos com os seus pares contribuem para o planejamento. É, também, ter um olhar sensível e interessado nas crianças, suas relações, falas e construções, como na mesma medida interpretar suas expressões, com abertura para o inesperado.

“A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado.” (BRASIL, 2009, p. 57).

Portanto, enfatizamos a observação atenta aos interesses das crianças, a ideia de escutá-las para um planejamento que aprofunde seus saberes e suas descobertas. Assim, os adultos precisam ser autores de planejamentos que se constituem em oportunidades reais de construção de saberes.

Quando consideramos isso, os projetos das crianças são respeitados e valorizados, bem como seu tempo e ritmo, para a vivência de seus fazeres. A sintonia necessita estar presente no sentido de que os planejamentos sejam registrados pelos adultos, considerando as ideias das crianças, de maneira que se configure em propostas, para e pelas crianças, nas quais todos os envolvidos

no ambiente educativo tenham consciência de que, no cotidiano da educação infantil, cada criança vive a sua infância. Por exemplo, quando determinado projeto das crianças estiver compondo o espaço da sala de referência, bem como outros espaços, a limpeza e a organização precisam estar em harmonia, no sentido de respeitar a produção delas, até o momento que se fizer pertinente. Dessa forma, toda a comunidade educativa precisa estar envolvida com a ideia de criança ativa e competente.

“Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores.”
(BARBOSA, 2009, p. 39).

O Parecer n.º 20/2009 traz alguns itens importantes para auxiliar na reflexão sobre a qualidade na educação infantil:

- oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil;
- organizar ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor;
- criar contextos que articulem as diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses;
- assegurar condições para organização do tempo cotidiano das instituições de educação infantil (continuidade/inação, movimentação/concentração, segurança/desafio, individual/coletivo);
- estruturar os espaços que facilitem a interação e a cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros, brinquedos, objetos, etc.), de manifestações artísticas e com elementos da natureza;
- ter infraestrutura e organizar formas de funcionamento da instituição que garantam a conservação do espaço físico, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas;
- organizar o número de crianças por professor, possibilitando atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias;
- prever programas de formação continuada dos professores e demais profissionais.

Para discussão e reflexão:

- na sua opinião, como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade?
- o documento "Parâmetros e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil" foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade. Como esse documento é utilizado na sua instituição?
- como a sua instituição procura encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática?

Ao falarmos de currículo para a educação infantil, é fundamental considerar, do mesmo modo, a presença da comunidade no contexto das instituições de educação infantil. Assim, os projetos que envolvem a integração com a família, e órgãos de serviços que servem a comunidade, contribuem com as ações em prol de crianças protagonistas, que constroem em interações com toda a comunidade, os seus saberes e a sua própria história. Para Oliveira-Formosinho (2002), a presença da comunidade é uma das especificidades da educação infantil centrada na relação com os pais, com outros profissionais e requer assim interações e interfaces, num diálogo permanente.

Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e no acompanhamento da proposta curricular. As instituições, necessariamente, precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

"Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a." (FREIRE, 1983, p. 35).



A proximidade e a parceria entre famílias e instituições educativas é essencial na educação infantil, já que ambas são referências fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Se percorrermos a linha do tempo referente às diversas transformações relacionadas à constituição familiar, veremos que essas sofreram influências sociais, políticas, culturais, econômicas e religiosas, incorporando novos valores e princípios às famílias constituídas por laços de sangue ou as atreladas por laços afetivos. Essa realidade, de variados arranjos familiares, também se apresenta diariamente nas instituições de educação infantil. Nosso papel é de propiciar interações para a criança, visando a sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, considerando principalmente as relações estabelecidas, bem como os diferentes grupos sociais da qual faz parte, sem julgamento ou preconceitos.

A família é um dos grupos sociais na qual a criança aprende a viver, a conhecer, a ser e a conviver com os outros. Considerando essa premissa, inúmeros documentos respaldam a imprescindível presença da família e do compromisso social e educativo em prol da criança, entendendo que a conjunção família e educação devem compartilhar dos mesmos princípios. Um dos respaldos legais é o Estatuto da Criança e do Adolescente³ (art. 4.º da Lei n.º 8.069/90), que menciona:



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

Assim, família e instituição educativa devem se complementar em suas ações, o que lhes confere a responsabilidade de fortalecer uma parceria que visem aos mesmos objetivos, que condizem ao bem-estar e pleno desenvolvimento das crianças.

³ Estatuto da Criança e do Adolescente – é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro, que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

“A família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo.” (PAROLIM, 2005, p. 99).

Conceber famílias como fundamentais no processo educativo, significa pensar a educação das crianças como uma tarefa compartilhada entre famílias e profissionais. Isso implica, também, pensar a educação não como um fator individual, mas como um empreendimento coletivo. Portanto, o diálogo entre famílias e instituições de educação infantil é imprescindível.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o respeito às diferentes constituições familiares e a busca pela parceria com as famílias vem sendo cada vez mais intensificada, como já se apontava nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil, 2006. Sob o viés da Ação Compartilhada, muito tem se investido no que diz respeito ao acolhimento, ao envolvimento, ao diálogo, à orientação e ao encaminhamento, juntamente com as famílias.

A seguir, será discutido pontos a serem considerados nessa proximidade entre famílias e educação infantil.

1. Acolher e envolver as famílias:

INSERIR IMAGEM

Compartilhar a educação da criança com a família é, antes de qualquer coisa, acolher e envolvê-las. A equipe gestora, juntamente com a equipe de profissionais, tem como grande desafio trazer as famílias para o interior da instituição educativa, não apenas para cumprir tarefas manuais ou para saber sobre o processo educativo de seu filho, mas, principalmente, para fazer parte do cotidiano, das decisões e da vida das crianças.

Ao sentir-se acolhida, a família compromete-se e sente-se copartícipe no processo educativo das crianças. Com isso, a unidade educativa ganha parcerias, apoio e respeito ao trabalho.

Para que a unidade de educação infantil atenda aos direitos da criança na sua integralidade, deve prever que a organização de sua proposta pedagógica e curricular assegure espaços e tempos para a participação, diálogo e escuta cotidiana das famílias, bem como o respeito às diferentes formas em que elas se organizam.

Segundo o Parecer n.º 20/2009:

O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações das famílias sobre seus filhos. Nessa perspectiva, professores(as) compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver no(a) profissional alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de educação infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais, para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

INSERIR IMAGEM

Receber as famílias, todos os dias, com disponibilidade de tempo e organização, fortalece vínculos e melhora a qualidade do atendimento às crianças.

Um dos primeiros contatos da família com a instituição educativa é no período de adaptação, em que pode acontecer um trabalho mais integrado, visando ao acolhimento das crianças. O Parecer n.º 20/2009 destaca que essa integração: “se fará de modo mais produtivo se, nesse período, os(as) profissionais derem oportunidade para as famílias falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na educação infantil, enquanto eles informam e conversam sobre os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.”

2. Dialogar com as famílias.

A educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba vem, no decorrer dos anos, buscando qualificar cada vez mais a parceria entre instituição educativa e famílias. Nessa busca, tornou-se essencial o diálogo para que o entendimento de complementaridade da educação infantil às ações da família superasse uma ação fragmentada de ambas as partes.

De acordo com o Parecer n.º 20/2009, um dos aspectos fundamentais para que essa ação compartilhada aconteça com as famílias é propiciar a participação delas na gestão da proposta pedagógica e no acompanhamento conjunto do desenvolvimento da criança.

“A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança.”

a) Participação na rotina das crianças: oportunizar momentos na prática educativa, em que estejam presentes famílias, profissionais e crianças, participando coletivamente das mesmas propostas.

“Eu fiquei muito feliz porque meu pai veio brincar e ele sabe montar quebra-cabeça e sabe fazer um monte de coisas.”

Rafael Emiliano
Pré
CMEI Jequitibá – NRE BN

“Eu me sinto feliz quando minha mãe está lá fora ajudando as professoras, ou na reunião. Eu sei que ela está perto.”

Tayrone
Pré
CMEI Itapema – NRE CIC

b) Reuniões do conselho: momento em que os membros da gestão colegiada da unidade educativa se reúnem para definirem e tomarem decisões sobre encaminhamentos administrativo-pedagógicos, visando a uma educação de qualidade.

INSERIR IMAGEM

c) Encontros para compartilhar práticas e aprendizagens das crianças: a unidade educativa disponibiliza informações sobre as atividades realizadas e o desenvolvimento das crianças para familiares ou responsáveis, por meio de relatórios, pareceres descritivos, portfólio da criança e da turma e outros registros.

INSERIR IMAGEM

d) Integração com as famílias: oportunizar momentos em que as famílias interajam com seus filhos, durante práticas educativas cotidianas nas instituições educativas.

INSERIR IMAGEM

e) Avaliação dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil: o documento dos Parâmetros e Indicadores do município tem como objetivo estabelecer referências, a partir de indicadores para a organização de espaços e tempos, voltados a ambientes de qualidade para a educação infantil, que estão pautados, prioritariamente, no direito das crianças a terem uma educação de qualidade, que é expressa em ações integradas de cuidado e educação, respondendo às necessidades fundamentais de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. A avaliação institucional, que precisa acontecer, no mínimo, anualmente, potencializa as discussões com as famílias das crianças que frequentam os CMEIs, as escolas municipais e os CEIs conveniados, provocando uma reflexão conjunta, bem como o estabelecimento de prioridades para o plano de ação e de formação da instituição.

INSERIR IMAGEM

f) **Projeto Músico da Família:** acredita-se que em toda comunidade há a presença da música e, portanto, músicos, parentes das crianças, que tenham disponibilidade de colaborar com seu conhecimento musical, indo aos CMEIs, CEIs conveniados e às escolas que ofertam educação infantil, para mostrar e tocar seu instrumento musical na sala de referência. Tal momento não se configura em um “show”, mas sim, um momento de produção de saberes e de construção de conhecimento.

INSERIR IMAGEM

g) **Projeto Família:** integrar a família à unidade de educação infantil na efetivação de ações que visem ao trabalho de prevenção aos problemas de saúde e às deficiências nas crianças da educação infantil.

INSERIR IMAGEM

h) Programa Mama Nenê: estimular e promover o aleitamento materno dos lactentes que ingressam nos CMEIs e CEIs conveniados com a PMC. As mães que têm flexibilidade de horários, podem amamentar seus bebês nas instituições educativas citadas ou podem retirar o leite materno, que é armazenado, aquecido em banho-maria e ministrado ao bebê em copinhos descartáveis pelos profissionais.

INSERIR IMAGEM

3. Orientar e encaminhar as famílias.

Para que se estabeleça uma boa relação com as famílias, é necessário uma comunicação eficiente, que pode acontecer por meio de conversas, contatos telefônicos, agendas e informativos. Essa boa relação inicia no momento da matrícula, pois além das informações pedagógicas administrativas explanadas nesse momento, os responsáveis podem conhecer o espaço da unidade, os profissionais que cuidarão e educarão seus(suas) filhos(as) e conhecer os programas desenvolvidos na unidade.

A continuidade dessa parceria ocorre em ações do cotidiano, em que se estabelece um estreitamento das relações. Sempre que uma criança falta continuamente, procura-se saber o motivo e orientar as famílias para que comuniquem sobre a situação.

Os profissionais estão atentos aos sinais que alertem se a criança apresenta alguma suspeita ou confirmação de maus-tratos, ou negligência – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras –, levando as observações para a equipe pedagógico-administrativa de cada instituição. A equipe avalia o caso e aciona a Rede de Proteção² e o Conselho Tutelar³, quando necessário. Também é importante o encaminhamento da criança para a unidade de saúde, quando observado algum sintoma de mal-estar.

4. Mobilizar parcerias voluntárias e externas à instituição de educação infantil.

O debate sobre parcerias firmadas em âmbito educacional é um assunto que se revela atual nas discussões sobre a qualidade na educação, considerando que as mesmas oferecem a inter-setorialidade como forma de garantir novos desafios, conquistas e avanços.

Ao se valer sobre as importantes contribuições que as parcerias promovem, considera-se que as mesmas estão fundamentadas em somar e integrar esforços na qualificação de uma proposta educativa, aqui firmada pela participação das famílias nas ações coletivas dos CMEIs, CEIs conveniados e das escolas com turmas de educação infantil, vislumbrando o pleno desenvolvimento das crianças.

No entanto, ao avançar na discussão sobre o fortalecimento de parcerias em âmbito educacional, há de se considerar que a vigia mestra de qualquer parceria educacional é aquela, primeiramente, estabelecida entre equipe pedagógico-administrativa e todos os profissionais lotados em instituições municipais e conveniados de educação infantil, na qual todos estejam integrados ao compartilhamento de planejamentos, estratégias, ações e compromissos pela qualidade na educação da criança pequena.

Quanto às parcerias voluntárias e externas, entende-se como a possibilidade de estreitar laços com associações e instituições federais, estaduais, municipais ou privadas, com atributos que possam contribuir com ações compartilhadas e educativas, principalmente, com o envolvimento das famílias. Essa articulação entre instituições parceiras agrega a ampliação de conhecimentos, informações, orientações e indicações de caminhos, em que todos são corresponsáveis pelo êxito da proposta. É imprescindível que ambas as partes conheçam a sua realidade e a outra realidade, para que juntas possam construir, de forma coletiva e dialógica, o fortalecimento da parceria.

INSERIR IMAGEM

Avaliação na educação infantil: um olhar para os processos



Com base nas DCNEIs, “As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.” (Parecer n.º 20/2009, p. 16).

Ao tratar da temática da avaliação na educação infantil, devemos ter clareza de que esta se efetiva através do acompanhamento contínuo, pautada na observação, no registro e na documentação, o que requer um olhar diferente que supere a prática educativa de avaliar de forma classificatória e excludente, de forma unilateral, como denuncia Tonucci (2003, p. 148):



A avaliação é uma prática complexa, que não tem um fim em si, pois exige a compreensão de diferentes conceitos sobre o projeto pedagógico que se pretende, bem como sobre os diferentes tipos e propósitos da avaliação que vai além da ação de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Deve estar pautada nos processos, o que implica em: “dar atenção às relações das crianças no grupo e suas aprendizagens; ainda é necessário que a avaliação não seja apenas das crianças, mas que, por meio de reflexões sistemáticas, com o uso de ferramentas específicas, avalie-se o trabalho do professor e o da instituição, a colaboração com pais e comunidade e a análise de projetos desenvolvidos”. (BARBOSA, 2009).

Segundo o proposto no Parecer n.º CNE/CEB 20/2009, art. 10, as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos **para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças**⁴, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

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

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

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Para avançar rumo ao desafio de realizarmos a observação crítica e criativa das ações das crianças, bem como das brincadeiras e interações no cotidiano, emerge a necessidade de documentar os processos vividos por todos os atores: professores, crianças e famílias, durante os momentos de permanência da criança na instituição, da sua chegada até a saída, entendendo que são valorizados os processos de aprendizagens e suas conquistas.

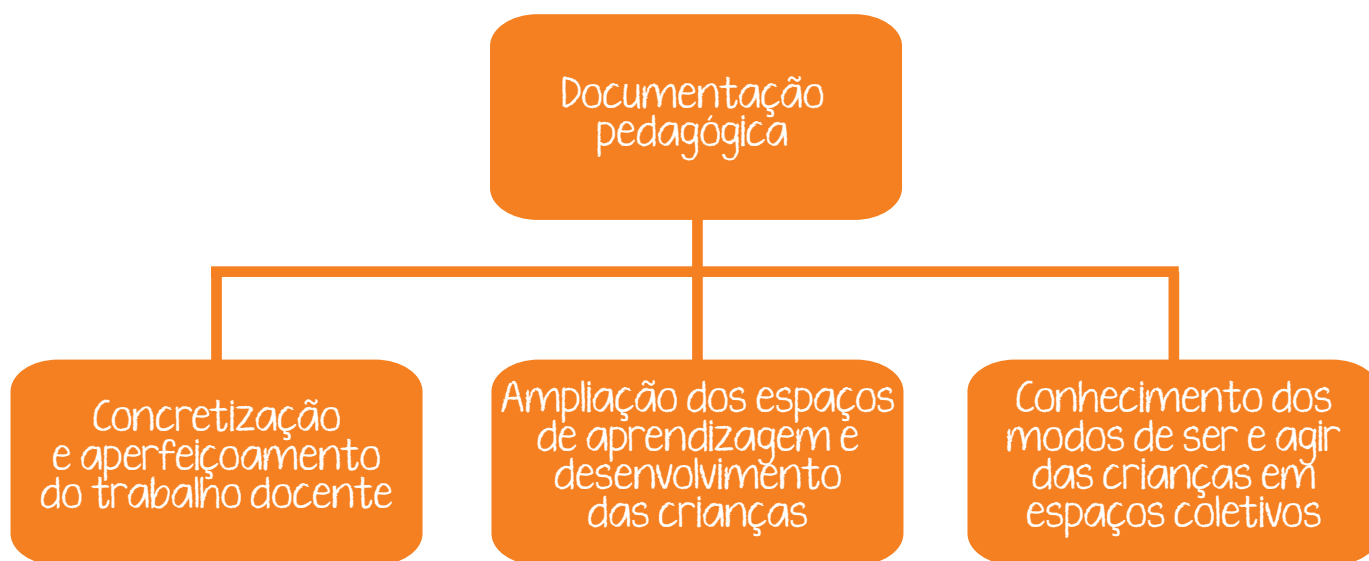
Para que na prática possamos conferir legitimidade à concepção de criança e currículo que está nas DCNEIs, precisamos refletir sobre a concepção de avaliação como instrumento de reflexão: “ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os

⁴ Grifos nossos.

agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. A partir disso, o professor pode pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.” (PARECER n.º 20/2009).

Como planejamos a avaliação?

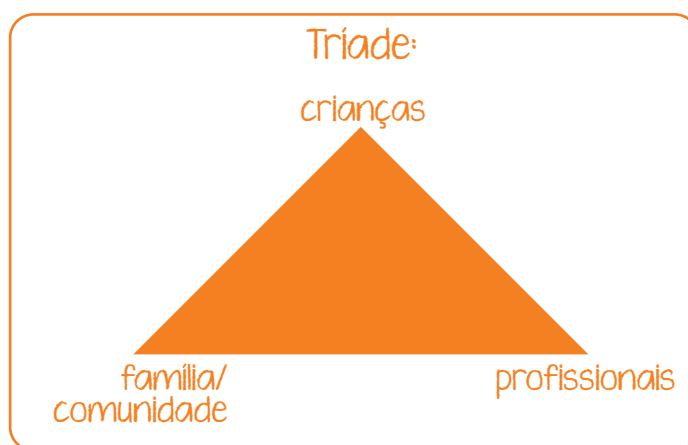
A documentação pedagógica constitui-se num processo de promover uma prática docente reflexiva, que possibilite dar visibilidade as várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.



A documentação compõe-se não somente do ato de observar e registrar, mas, também, dos atos de analisar e refletir, compartilhar interpretações para contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo. Os autores Dalhberg, Moss e Pence (2003, p. 194) consideram a Documentação Pedagógica [...] “o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o professor se relaciona com elas e com o seu trabalho”.

A documentação é processual, evidencia as pessoas, os atores, assim como a qualidade de seus processos. Documentamos para tornar visíveis as características de cada grupo, de cada família, oportunizando a construção de identidades, com diversas narrativas, incertas, que constituem histórias, dependendo do protagonista/interlocutor:

- crianças;
- famílias e comunidade;
- profissionais.



Crianças

Ao pensarmos a abordagem da documentação pedagógica, reconhecemos que esta dá visibilidade à aprendizagem das crianças, encorajando-as a tornarem-se o centro da sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, as crianças passam a ser fundamentais para os processos de tomada de decisões, de planejamento, como organização de espaços e tempos e de episódios que se convertam em possibilidades de pesquisas.

Pensamos, assim, em um contexto de educação infantil que considere a criança, a curiosidade e permita a produção de sentidos sobre o mundo. Para tanto, precisamos compreender que a criança que está ativamente envolvida num processo colaborativo de aprendizagem tem o direito de ser ouvida e tem coisas importantes para contar sobre suas hipóteses e teorias. Logo, crianças e professores são parceiros em ambientes inspiradores que apoiam e promovem o discurso e o diálogo na busca de sentidos.

Mateus e Vítor – 5 anos; Bruno e Camila – 4 anos

Mateus: "Sabe, meu cachorro morreu, e meu pai plantou ele lá no quintal. Eu gostava tanto dele, ele brincava comigo e trazia pulga para minha roupa."

Vítor: "É, eu também, meu cachorro morreu na rua e ninguém enterrou no chão..."

Bruna: "É, minha avó morreu e colocaram num buraco. Mas como que ela vai pro céu, se tá na terra?"

Camila: "Minha mãe falou que é o espírito, a alma que vai pro céu, e nosso corpo vira esqueleto, caveira..."

Camila: "Então a gente é dois? Alma e caveira? Eu não quero morrer e, se for pro céu e pro buraco, eu quero ir com meu pai e minha mãe."

(CURITIBA, 2009, p. 34)

Registrar as falas e conversas das crianças é uma das maneiras de dar valor as ideias e opiniões. Para pensar em novas proposições, considerando os interesses das crianças.

A documentação se dá na produção de narrativas, das vidas das crianças e dos professores, convertendo-se numa maneira de recontar a história da contribuição de uma pessoa⁵ para a comunidade.

Famílias e comunidade

A parceria efetiva com as famílias, no que tange à documentação pedagógica, deve ser uma prática constante, de maneira que compartilhem informações sobre seus filhos, participem dos projetos educativos, expressem seus desejos e suas necessidades, considerando as diferentes configurações e cultura familiares.

Essa parceria permite as interações entre o ambiente familiar e o ambiente educacional, favorecendo as aprendizagens das crianças. Por exemplo, no ingresso da criança na instituição,

⁵ Nossa imagem é de uma criança competente, ativa e crítica, uma pessoa plena de direitos e capacidades.

devemos planejar este momento de acolhimento, considerando todos os pares envolvidos, família, profissionais e a criança.

“Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e suas ilusões.” (STACCIOLI, 2013, p. 28).

Ao tratar com as famílias, podemos conhecer mais sobre a criança, como quais são seus desejos, hábitos, objetos de apego, vivências, podemos trocar sobre como a criança dorme, alimenta-se. Podemos verificar, também, se em casa a criança utiliza garfo e faca, pois isso deve ser considerado no planejamento dos ambientes de alimentação da instituição, bem como, em contrapartida, as famílias podem conhecer mais sobre o projeto educativo da unidade, num processo contínuo de diálogo, sendo importante produzir registros que vão constituindo o percurso educativo de cada criança na instituição de educação infantil.

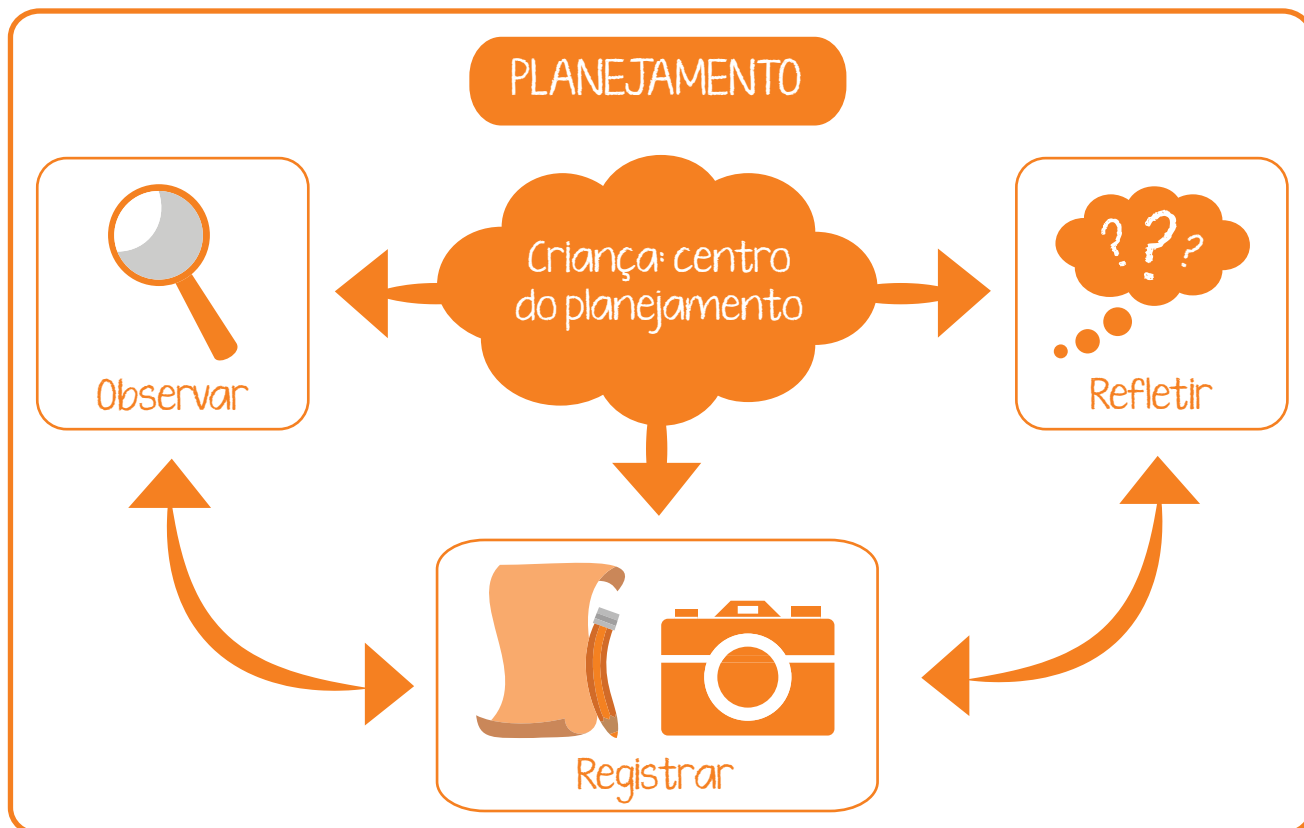
Na transição da criança entre turmas da educação infantil, creche e pré-escola ou pré-escola e ensino fundamental, também se faz necessário planejar ações que construam canais de comunicação, que promovam o conhecimento entre profissionais e o diálogo entre as propostas pedagógicas e instituições. Pensar juntos no acolhimento das crianças e famílias é essencial para evitar rupturas e rituais mecanizados de passagem, que pouco contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Cabe ressaltar que os registros do processo educativo da criança devem acompanhá-la nessa transição, subsidiando a continuidade de sua educação.

Profissionais

Pensar nas crianças da instituição requer parceria e planejamento cuidadoso, em que sejam pensadas as dimensões, os tempos e espaços para receber crianças e famílias. Pensar no conforto, bem-estar e na segurança das crianças requer, por vezes, prever a possibilidade de permanência das famílias na instituição, ou a flexibilização da rotina até que ambas se sintam confiantes.

Além de pensar em tempos e espaços, os registros são fundamentais para o acompanhamento desse processo e apoio à continuidade do trabalho pedagógico.

São ações estruturantes do processo de documentação pedagógica: observar, registrar, refletir e compartilhar esses registros com as crianças, com as famílias e entre os profissionais. Parte-se do pressuposto de que, quando o professor observa e registra os processos de ensino e aprendizagem e, a partir desse registro, reflete e discute suas escolhas e ações, suas percepções das propostas que faz às crianças, torna a sua prática mais reflexiva e significativa.



A documentação é mais que um compilarmento de textos, tarefas, instruções, recursos audiovisuais (fotos, filmes, gravações, etc.) e tudo mais que se quiser acrescentar. No que se refere à documentação, observar um grupo de crianças na educação infantil abarca mais do que descrever uma série de atividades, ações e eventos. Pretende a reconstrução e a interpretação, em diferentes níveis, da própria atividade pedagógica, numa relação dialógica – as crianças e professores –, e as relações estabelecidas entre eles.

Em síntese, ao observar, os professores devem ter por balizamento o levantamento de indicadores que lhes permitam traçar alternativas para promover o próprio desenvolvimento profissional. Assim, um dos interlocutores da avaliação é o próprio professor, com seus pares, individualmente e com a coordenação pedagógica.

Para avançar...

Realizar a avaliação dos percursos individuais de cada criança, dando visibilidade ao protagonismo, a forma das crianças participarem nas atividades, seus parceiros preferidos, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as ações de modo mais assertivo ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

Ao se debruçar sobre a sua realidade, o professor apreende e vai construindo significados para suas ações e proposições, e esse é o diferencial que procuramos: imersos no desafio de documentar, os profissionais superam a prática corrente de produzir arquivos que retratem bons momentos e atividades das crianças, mas assumem um compromisso com a reflexão sobre o que realizam, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática.

A documentação pedagógica é uma ação que faz parte do cotidiano da função docente, a partir do registro de todas as ações educativas. E se pensada sistematicamente ajuda na superação de teorias ou na repetição mecânica de modelos, já que exige do professor pensar, quando observa as crianças, na tentativa de compreender as razões de determinadas hipóteses e atitudes, levando a um novo olhar sobre o registro e, conseqüentemente, sobre a prática.

Para Sarmiento (1997), “olhar a infância e não apenas sobre ela exige o descentramento do olhar do adulto como condição para perceber a criança.”

Ao investir na documentação pedagógica, a escuta das crianças revela a riqueza dos pensamentos, ações, hipóteses e teorias infantis, aprendemos mais sobre seu universo, experiências, potencialidades, sentimentos, sobre o modo como apreende o mundo, o que nos aproxima das infâncias que tecem o cotidiano.

Para avançar...

Utilizar os instrumentos de avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para promover as aprendizagens das crianças.

Atualmente, podemos contar com a existência de uma diversidade de registros utilizados na educação infantil, como fotos, exposições, vídeos acerca de propostas, visitas, desenhos, pinturas, informações sobre a criança em agendas, fichas de acompanhamento, pareceres descritivos, portfólios, entre outros.

Porém, a existência desses registros não se converte em uma prática de documentação pedagógica por si só, há a emergente necessidade de se pensar sobre esses registros, problematizando o que foi observado, com a clareza de que não buscamos aqui resultados, mas sim, a realimentação, o replanejamento das novas ações.

“Pensar em outra perspectiva para a documentação não representa um nada fazer, nada pensar, e sim a construção de uma prática pedagógica na qual os professores, partindo de objetivos gerais e com base no que sabem/conhecem das crianças, arriscam hipóteses sobre o que poderá ocorrer. Trata-se de objetivos flexíveis, incluindo tanto o que os professores percebem sobre os interesses e as necessidades das crianças quanto àqueles explicitados direta ou indiretamente pelas próprias crianças.” (BARBOSA, 2013).

O QUE FAZEMOS COM TUDO ISSO? DOCUMENTAR PARA QUÊ?

- Avaliar a experiência
- Produzir memória
- Comunicar

Pensar na prática pedagógica na perspectiva da documentação pedagógica implica em:



Ao pensarmos a documentação como um processo coletivo de formação e transformação, em que educadores, crianças e famílias estão envolvidos, devemos pensar, também, nos meios de envolver as famílias nesse processo, dando visibilidade ao projeto pedagógico da unidade, ressaltando a especificidade do trabalho que se realiza na educação infantil, no qual reconhecidamente as crianças aprendem a partir das interações e brincadeira, eixos estruturantes do currículo.

Para tanto, devemos contar com uma diversidade de instrumentos e ações, que considerem a articulação de diferentes elementos do cotidiano e que permitam a reflexão entre os diferentes atores no processo educativo. Nessa perspectiva, trazemos à discussão a avaliação institucional.

Avaliação Institucional

Os parâmetros e indicadores de qualidade para a educação infantil são um importante instrumento para que as instituições possam se autoavaliarem, com a participação dos profissionais, das crianças e das famílias, refletindo sobre o planejamento institucional, a multiplicidade de experiências, as linguagens, as interações, a saúde, os espaços, os materiais, e mobiliários, formação, pensando na oferta de qualidade dessas dimensões, permitindo um encontro ético de diálogo sobre a vida da instituição e planejamento de ações de superação e melhoria nas condições de atendimento à comunidade.

Para fortalecer esse compromisso ético, a instituição deve compartilhar seu cotidiano, fatos relativos a cada criança, individualmente, como vivências da criança na instituição, parceiros com os quais prefere brincar, comentários, hábitos, preferências, aspectos da vida familiar e comentários que as crianças ou pais fazem sobre a vivência em casa.

A frequência e qualidade dessas interações, entre família e instituição, devem ser planejadas e intensificadas, co-responsabilizando todos os atores do processo educativo. Os registros de todo trabalho educativo são fundamentais e devem ser compartilhados, na instituição, com os adultos que convivem com a criança e com as famílias, em situações: exposições nas paredes, nos murais, nas falas das crianças, nas preferências literárias, nas brincadeiras preferidas, nas conquistas com relação ao autocuidado, nas interações, entre outras. Assim, promove-se a avaliação institucional como processo, no qual pares interessados num bem comum dialogam e intervêm no cotidiano da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo**. Disponível em: <alemdasletras.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- ALMEIDA, O. A. (et al.) Educação Infantil: quais funções? Quais instâncias? In: **intermeio revista do mestrado em educação**. Campo Grande, v. 10, n. 20, p. 62-73, 2004.
- _____. Avaliação na educação infantil com o protagonismo da criança. **Presente! revista de educação**. Ano XVIII, n. 69, dez. 2010/mar. 2011, p. 35-41.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. (Trad.) Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUGUSTO, S.O. A experiência de aprender na educação infantil. In: **Novas diretrizes para a educação infantil**. Salto para o futuro, Ano XXIII, Boletim 9, jun., 2013.
- BACKES, J. L. **História escolar no Brasil**: uma história etnocêntrica. Campo Grande: Estudos n. 15, p. 71-80, jan./jul. 2003.
- BARBOSA, M. C. S. **Interações e saberes das crianças na infância**. Palestra proferida no 8.º Seminário Municipal de Educação Infantil do Município de Curitiba. Curitiba, 2014.
- _____. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.
- _____. **Tempo e cotidiano**: tempos para viver a infância. In: **Leitura & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5** de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEB, 2009.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 20/2009: revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECAD, UFSCar, 2014.

CAMPOS, M. M. Cuidar e educar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação-geral de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994. p. 32-42.

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

CERISARA, A. B. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil**. São Paulo, USP, 2008.

CONSELHO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=conselhodacriancaedoadolescente&tax=18941&pg=7281&taxp=0>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CORSARO, W. A. Cultura se constrói brincando. **Pátio educação infantil**, Ano V, n. 15, nov. 2007/fer. 2008.

COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: **25.ª Reunião da Anped**, Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_2305141201220.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

CURITIBA. **Protocolo da rede de proteção à criança e ao adolescente em situação de risco para a violência**. Curitiba, 2008, p. 17.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Caderno pedagógico de Oralidade**. Curitiba: SME, 2009.

_____. _____. _____. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de educação infantil**. Curitiba: SME, 2009.

_____. _____. _____. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil**. Curitiba: SME, 2015.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003, p. 264.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Trad.) Dayse Batista. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed. 1999.

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. R. T. D. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, M. V. Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na educação infantil. Texto 3, In: **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**: Salto para o futuro, boletim 9, junho 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUZ, I. R. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional**: currículo em movimento: perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov./2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7156-2-4-artigo-mec-relacoes-entre-criancas-adultos-educacaoinfantil-22A-luz/five>.

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: **29. Reunião da Anped**. Caxambu, 2006.

MIRANDA, L. **Pierre Bourdieu e o campo da comunicação**: por uma teoria da comunicação praxiológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1. semestre de 2005, p. 77-101.

MÜLLER, F. **Infâncias nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. São Paulo: Educação e Sociedade, v. 27, n. 95, p. 553-573.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista criança do professor de educação infantil**, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

_____. **Reflexões sobre o tempo no cotidiano da educação infantil**. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/anelise_do_nascimento.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In.: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do 1.º Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais**, Belo Horizonte, Nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em:

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem – Práticas educativas. Positivo, 2005.

PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PROCÓPIO, K. H. O brincar na escola. **Revista Avisa Lá** n. 43, agosto/2010.

REGISTRO NO COTIDIANO ESCOLAR. **A importância da documentação para a prática pedagógica**. Revista Pátio, n. 30 janeiro/março 2012.

REVISTA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Dialogar é preciso** – Beatriz Albucaim. São Paulo: Ed. Segmento, 2011, p. 76-90.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 12-20.

ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 15-101.

SALLES, F. Educação infantil espaço de educação e cuidado.

SALTO PARA O FUTURO. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII, Boletim 9, junho/2013.

_____. **Educação de crianças em creches**. Ano XIX, n.º 15, outubro/2009.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridades**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas: 2. vol. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SOUZA, E. M. Brincando com crianças de 0 a 3 anos. In.: CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, p. 63-79, 2010.

SPRÉA, N. E. **A invenção das brincadeiras**: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. CURITIBA: UFPR, 2010.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Editora: Autores Associados, Campinas, 2013.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, mai/ago., 2004.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? In: **28. Reunião da Anped**, 2005, Caxambu. Rio de Janeiro: Anped, 2005. v. 1. p. 232-233.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Editora: Artmed, 2003.

TRINIDAD, C. T. Relações étnico-raciais em espaço de educação infantil. **Revista Avisa Lá**, n. 42, maio de 2010.

VIANNA, M. L. R. **Desenhos estereotipados**: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FICHA TÉCNICA

Revisão das diretrizes municipais da educação infantil: caderno de estudos – versão preliminar

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Glória Galeb

GERÊNCIA DE CURRÍCULO

Claudete Pereira de Assunção

GERÊNCIA DE CEIs CONVENIADOS

Danielle Bonamim Flores

GERÊNCIA DE CMEIs

Vera Lúcia Grande Dal Molin

GERÊNCIA DE ESCOLAS

Giselle Viviane Barcik

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Ana Dombrowski Fukaya

Alexandra Conte Bieda Alves

Arleandra Cristina Talin do Amaral

Carmen de Navarro e Henriques

Caroline Francye Rosa de Freitas

Claudete Pereira Assunção

Daiane de Araújo Matos

Daiane Veiga Czarmeski

Dalva Rodrigues dos Santos

Danielle Bonamin Flores

Elaine Maria Tifton Goularte

Elisangela Christiane de Pinheiro Leite

Eva Bernadete Budniak Tozato

Francine Pereira de Araujo

Gisele Aparecida de Souza

Giselle Viviane Barcik

Ivana de Oliveira Corrêa

Janete Roling Spadari

Jaqueline dos Santos Rodrigues

Joelma de Souza Arbigaus

Joseane de Fatima Machado da Silva

Jussara Maria Moreschi de Souza

Larissa Kovalski Kautzmann

Lenita Maria Piazero Nascimento

Lorena de Fátima Nadolny

Maria Carolina Chiareli Diogo de Carvalho
Maria da Glória Galeb
Olívia Milléo
Patricia Celli da Silva Ribeiro
Patricia Sesiuk
Rita de Cássia Martins
Sandra Regina Scorsato Garcia
Silmara Crozeta
Silvana Regina Cordeiro Cruz
Tessy Anne Duarte Costa Rocha
Vera Lucia Grande Dal Molin
Vera Regina Lunardi Lima
Viviane Aparecida Fuggi Lopes

EQUIPE DE ELABORAÇÃO DOS NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO

Alessandra Giacomiti – Núcleo Regional da Educação Portão
Andrea Guimarães L. Binhara – Núcleo Regional da Educação Pinheirinho
Caroline Francisca Fernandes da Silva – Núcleo Regional da Educação Bairro Novo
Cleonice Serafim da Silva – Núcleo Regional da Educação Pinheirinho
Danieli D'Aguiar Cruzetta – Núcleo Regional da Educação Cajuru
Danielle Yates de Almeida Schulchaski – Núcleo Regional da Educação Portão
Gisele Ferreira Loureiro – Núcleo Regional da Educação Boqueirão
Josiane Cristina Dittmar Pimentel – Núcleo Regional da Educação Santa Felicidade
Martha Rachel Vendramin – Núcleo Regional da Educação CIC
Mirani Pereira de Almeida Silva – Núcleo Regional da Educação Matriz
Mônica Boscardin Schuhli – Núcleo Regional da Educação CIC
Rozane Marcelino de Barros – Núcleo Regional da Educação Cajuru

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Marlon Misael Terres

GERÊNCIA DE APOIO GRÁFICO

Lilian Fernanda de Christo

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Fernanda Krelling

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosângela Carla Pavão Pereira

