Referencial da EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO

da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Educação Infantil

CURITIBA

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
Rafael Greca de Macedo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Maria Sílvia Bacila

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA
Oséias Santos de Oliveira

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA
Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES
Elizabeth Dubas Laskoski

COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO
Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS
Flávia Correa de Almeida Faria Gomes

COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS
Adriano Mario Guzzoni

COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO
Estela Endlich

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Simone Zampier da Silva

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIA E REDE DE PROTEÇÃO
Angela Cristina Piotto

COORDENADORIA DE PROJETOS
Andréa Barletta Brahim

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	11
Histórico	13
Concepção de criança, infância e Educação Infantil	15
Currículo	19
Organização do Trabalho Pedagógico	41
Avaliação na Educação Infantil	43
Considerações Finais	48
Referências	50

APRESENTAÇÃO

A Educação Integral em Tempo Ampliado visa o desenvolvimento pleno dos estudantes. Com base nesse propósito, sistematizou-se este documento norteador denominado Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, o qual foi elaborado a partir de estudos dos pressupostos teóricos e reflexões sobre as experiências que a jornada escolar ampliada proporcionam, somada às múltiplas oportunidades e espaços de aprendizagem que a educação integral possibilita.

Além disso, o registro documental das realidades escolares e das práticas educativas, as políticas públicas vigentes e o processo de ensino-aprendizagem também constituem o referido documento que foi construído coletivamente pelos sujeitos que compõem a história da Educação Integral em Curitiba, bem como por pesquisadores que fazem deste tema seu lócus investigativo.

Este material é composto pela apresentação da concepção e das orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho escolar na Educação Integral em Tempo Ampliado, por orientações e sugestões de organização do espaço e do tempo ampliado nas escolas da RME, enfatizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

É composto, ainda, por uma série de cadernos que tratam das especificidades da Educação Infantil e das Práticas Educativas, sendo elas: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologia.

Espera-se contribuir com diversas formas de problematizar o conhecimento e os saberes, considerando o compartilhamento de experiências, as reflexões e práticas da RME. Assim sendo, este documento pretende ser um norteador que fundamente as potencialidades dos desdobramentos pedagógicos de cada docente, segundo as multiplicidades locais vivenciadas na realidade escolar.

Ao longo de todo referencial destaca-se a composição do texto verbal e do texto visual, uma vez que as ilustrações construídas com sensibilidade e contextualização iluminam e ampliam a compreensão do leitor sobre as tecituras da Educação Integral em Tempo Ampliado.

Em resposta às transformações sociais, à presença constante da tecnologia e ao processo reflexivo da Educação, é importante que o papel docente seja continuamente objeto de estudo e aperfeiçoamento profissional. Para tanto, os processos formativos advindos do material consolidarão e fortalecerão esta proposta, pois é no cotidiano escolar, na relação educativa com os estudantes, no planejamento docente, assim como nos processos de gestão que as Veredas Formativas se ampliarão.

Diante disso, faz-se o convite para que você teça os conhecimentos apresentados neste referencial, os quais se configuram como uma trama de fios que se entrelaçam e dependem do fazer diário para que a Educação Integral em Tempo Ampliado se concretize.

Bom trabalho!

HISTÓRICO

Conforme estudos de Mantagute (2009), as primeiras creches oficiais de Curitiba foram inauguradas em 1977. A prefeitura não havia realizado um censo sobre o contingente de crianças ou demanda de atendimento às famílias; entretanto, verificava-se a necessidade de um local para as mães deixarem seus/suas filhos(as)[1] em tempo integral e atuarem no mercado de trabalho. Nesse local, as crianças receberiam alimentação, cuidados à saúde e atendimento pedagógico.

1 Na escrita deste documento, destacam-se inicialmente os atores do processo educativo em suas formas masculina e feminina, conforme normatização da Língua Portuguesa para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero nos tempos atuais.

Segundo o Relatório de Funcionamento das Escolas em Tempo Integral (1993), algumas unidades ofertavam atendimento em tempo integral para turmas de pré-escola, posteriormente, tais unidades tornaram-se CEIs (Centros de Educação Integral). Um exemplo está apresentado no trecho do relatório sobre o funcionamento da ETI (Escola em Tempo Integral) José Lamartine, que pressupõe a realização de "atividades recreativas":

> **Os prés usam a mesma sala. As demais salas são utilizadas pela mesma área nos 2 turnos pela facilidade de concentração de material e exploração de trabalho produzido pelos alunos. [...] Os alunos de pré e 1.ª série permanecem com os professores regentes havendo oferta de atividades recreativas. (CURITIBA, 1993, p.3).**

Como sinaliza Mantagute (2017) em estudos posteriores, a Educação Infantil em creches na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba iniciou no Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) com atendimento marcado pelo assistencialismo. Na sequência, em 1986, esse atendimento foi transferido à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS); em 1989, à Secretaria Municipal do Menor (SMM) e, em 1991, à Secretaria Municipal da Criança (SMCR), passando à Secretaria Municipal da Educação (SME) apenas em 2003, vínculo mantido até os tempos atuais.

A partir daí, os encaminhamentos pedagógicos em Escolas que ofertam Educação Integral, com turmas de Educação Infantil em Tempo Ampliado, tem sido orientados pelo Departamento de Educação Infantil.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança é definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), 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, 2009). Nesse sentido, compreender que a criança é um ser curioso que está descobrindo o mundo que a cerca é essencial para o trabalho educativo nas escolas que atendem turmas de Educação Infantil.

A Educação Infantil tem o importante papel de contribuir nessa apresentação do mundo para a criança, pois a forma como organizamos o seu cotidiano na instituição e as propostas que elaboramos podem colaborar tanto para alimentar a curiosidade em conhecer as coisas do mundo quanto para dirimir a sua vontade de descobri-lo. Nessa perspectiva, a Educação Infantil constitui-se como um lugar de aproximação da criança com o mundo que a cerca e, por esse motivo, é importante que a especificidade do trabalho educativo com essa etapa seja garantida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, compreendendo a faixa etária das crianças de 0 a 5 anos de idade. As DCNEIs normatizam a oferta dessa etapa e determinam que ela se dará em instituições que se caracterizam por serem estabelecimentos educacionais que têm a função de promover o desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, oportunizando condições para que as crianças usufruam plenamente de seus direitos, compartilhando com as famílias a educação e o cuidado das crianças e promovendo a convivência entre a criança e demais sujeitos da instituição. Portanto, as escolas municipais que atendem turmas da Educação Infantil em Tempo Ampliado têm o desafio e a responsabilidade de transformar seus espaços em locais privilegiados de convivência, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, de construção de identidades coletivas e de respeito às singularidades, buscando a superação de toda forma de desigualdade.

Considerando que os eixos norteadores do trabalho educativo com a criança da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, o cotidiano precisa estar organizado de forma que promova espaços de convivência, nos quais as crianças aprendam a apoiar umas às outras, que possam contar com seu grupo para solucionar situações do cotidiano, que possam estar com crianças de faixa etária diferente da sua, aprendendo a respeitar e perceber a diversidade, os pertencimentos étnico-raciais, de gênero e religião, entendendo que o brincar é a linguagem da infância.

Desse modo, é necessário que os professores planejem espaços de brincar em que as crianças possam trocar experiências sobre suas brincadeiras, falar sobre seus brinquedos preferidos, brincar com turmas diferentes das suas e em diferentes locais da escola e arredores, com materiais que permitam imaginar enredos e fantasiar, favorecendo o potencial criativo das crianças em sua livre expressividade. Ainda é importante favorecer condições para que as crianças se reconheçam, valorizando suas características pessoais, construindo assim uma imagem positiva de si, de suas culturas familiares e de seus grupos.

Vale ressaltar que esse conjunto de práticas deve buscar a articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os bens culturais da humanidade, promovendo a superação de todo tipo de desigualdade e a convivência solidária, respeitosa e democrática. Para que isso seja possível, é preciso que as crianças da Educação Infantil sejam respeitadas em suas singularidades, rompendo com a lógica da escolarização.

CURRÍCULO

Planejamento

Planejar na Educação Infantil é vislumbrar um encontro de possibilidades, encantamentos e descobertas. Assim, o ato de planejar as ações do cotidiano exige o exercício contínuo de “compreender, refletir e compartilhar”, ou seja, ir para além do papel e das paredes. Sobre isso ,,Ostetto (2015) comenta que “um bom planejamento envolve assumir a necessidade de se entregar ao processo de se desvencilhar de certos automatismos pedagógicos (entre os quais, a hora da atividade) que nos impedem de ver a criança em sua inteireza, de qualificar e acolher suas múltiplas linguagens”. A autora nos convida a superar formas descontextualizadas e fragmentadas de planejar que não produzem sentido para as crianças.

É nesse sentido que as DCNEIs preveem um conjunto de experiências que devem ser garantidas às crianças e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um arranjo curricular a partir destas experiências. Planejar na Educação Infantil implica em olhar para as crianças, ouvi-las, acolher suas curiosidades, seus desejos, suas necessidades, singularidades, saberes e conhecimentos, considerando a organização curricular dessa etapa, bem como as condições necessárias para a realização desse planejamento.

Portanto, pensar a docência na Educação Infantil é ultrapassar práticas transmissoras do conhecimento, compreendendo que o professor "não dá aula", mas sim desempenha o papel de articulador das experiências[2] e saberes das crianças com os conhecimentos socialmente construídos.

Na prática relatada a seguir, pela professora Rosimeri do Prado, com a turma do Pré B, do CEI Ulisses Falcão Vieira, podemos perceber como observou e acolheu os interesses das crianças usando-os como ponto de partida para o planejamento:

2 A explicitação das experiências a que as crianças devem ter acesso orienta o trabalho pedagógico em certa direção. Permite pensar que não se deve focar uma área de conhecimento, mas, sim, a experiência que as crianças podem ter com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (AUGUSTO, 2013, p. 22)

Relato sobre a escalada no muro da escola

Retornando do recreio, no período da manhã, a pedagoga vinha acompanhada de dois dos meus pequenos. Nesse momento me falou: “Escute o que eles têm pra contar”. Confesso que na hora não dei muita importância. A inspetora relatou que ambos estavam escalando o muro. Nesse tempo, os dois falaram: “Mas profe!”. E eu só observando, pois eles tinham a esperança de serem ouvidos. Fiz a fala de sempre, comentando do perigo de subir no muro, que eles poderiam ter caído e tudo mais. Na volta do almoço, retomei o assunto e questionei o porquê de eles terem subido no muro. Então, o João falou: “Professora, a gente só queria saber o que tem atrás do muro! O pior é que nem deu para descobrir, pois a nossa cabeça não alcançou”.

Então, perguntei para eles: “O que vocês acham que tem atrás do muro?”.

Retornei com os dois até o local e tiramos fotos do muro. Com a foto em mãos, em roda de conversa, contei para as outras crianças o que tinha acontecido. Então, perguntei para o grupo o que eles acham que tem atrás do muro. Nesse momento, cada um falou sobre o que achava que tinha atrás do muro e fizemos um cartaz com os desenhos das hipóteses das crianças. Questionei como poderíamos descobrir se alguma daquelas hipóteses seriam verdadeiras.

Para descobrir, eles sugeriram que fôssemos até lá. Perguntei se poderíamos simplesmente ir do outro lado do muro. Eles responderam que precisávamos pedir para a pedagoga Elaine, ir até lá e pedir permissão. Questionei então, como poderíamos fazer esse pedido para visitar o espaço vizinho. Nesse momento, surgiu a ideia da carta, na qual as crianças contariam para o vizinho a vontade de descobrir o que tem do outro lado do muro.

Foto: Acervo EM CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira

Escrevemos a carta e colocamos em um envelope junto ao cartaz. Assim que a pedagoga levou a carta, tivemos a permissão de conhecer o outro lado do muro.

E assim, conhecemos o seu Aroldo, sua equipe de trabalho e sua mãe. Ele mostrou e falou um pouco sobre o escritório e seu funcionamento. Depois, nos levou para conhecer a casa da sua mãe e todo o quintal.

Ao final, o seu Aroldo pediu desculpas por não ter preparado um café para as crianças e nos convidou para retornar na próxima sexta. As crianças amaram e voltaram com muitas novidades. Em nosso calendário, marcamos o dia, e todas as manhãs, contávamos quantos dias faltavam para retornamos à casa da vozinha.

Conversamos sobre o comportamento ao visitar a casa de uma pessoa e as crianças sugeriram levar flores para a vovozinha. Mas, nesse momento, Beatriz falou: “Não, professora, tem que levar sementes, eu lembro que o tio Aroldo falou que ela gosta de plantar”. As crianças têm na sala uma coleção de sementes e muitas sugeriram levar essas. Expliquei que essas não seriam possíveis e, então, a Laura lembrou das sementes que eles trouxeram para plantar com a professora Maria e que nem todas haviam sido utilizadas.

Confeccionamos um envelope e compramos rosas para a vozinha. Para seu Aroldo discutimos o que levar, então foi mencionada a coleção de chaveiros que ele tem guardado na casa da sua mãe. As crianças criaram para ele chaveiros e levamos também uma suculenta, que elas tinham plantado, para ele colocar no seu escritório.

Chegado o grande dia, retornamos e fomos recepcionados pela vovozinha, seu Aroldo e sua esposa, que preparou um delicioso lanchinho. Exploraram novamente o quintal.

Foi uma experiência maravilhosa, não só para as crianças, mas para cada adulto que participou.

Deixo por último as palavras da vovozinha, que contou que fica em sua janela olhando e ouvindo as crianças - o que para muitos e, às vezes, nós mesmos nos incomodamos com seus barulhos. Que em um abraço apertado agradeceu e disse que no seu jardim não pode faltar flores e crianças. Agradeceu por trazê-las até ela.

Ainda vamos fazer uma carta de agradecimento e convidá-los para visitar a nossa escola. As crianças estão “maluquinhas” para mostrar o bosque e suas balanças, bem como as suas plantinhas e sua coleção.

Foto: Acervo EM CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira.

Na proposta descrita, percebe-se a reflexão da professora acolhendo o que as crianças trazem como possibilidades potentes para o planejamento. Nesse cotidiano, o docente tem que "estar aberto" à flexibilidade do planejamento, sendo necessário tomar decisões e fazer escolhas que valorizem e ampliem os saberes e as experiências das crianças.

As DCNEIs e a BNCC são os referenciais para a construção do planejamento. Na Resolução n.º 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 9.º, estabelece os eixos interações e brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p. 21-22).

Na prática relatada pela professora Rosimeri, observa-se que foi acolhida a curiosidade e os conhecimentos iniciais das crianças e que ela tornou coletivo o que, a princípio, era o interesse de duas crianças. Para sustentar o planejamento, podemos identificar muitos saberes, a intencionalidade pedagógica e a continuidade no desenvolvimento das propostas. As decisões foram compartilhadas, os espaços, tempos, materiais, as mediações e os grupos foram pensados para promover o desenvolvimento das crianças, garantindo as experiências de aprender.

Quando refletimos sobre a prática dessa professora, considerando o que estabelece os incisos do artigo 9.º, observamos que as crianças têm a possibilidade de viver muitas coisas que ali são previstas. Quando ela fez as orientações sobre o perigo de escalar o muro e acolheu a fala das crianças sobre a curiosidade de conhecer o outro lado, ocorreu a expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (inciso I). Visualizamos a apreciação, interação e o convívio com a oralidade e diferentes gêneros textuais nos momentos de conversa, desenho, uso social do calendário e escrita da carta (inciso III). Ocorreram muitas relações quantitativas em contextos significativos no momento do calendário, das coleções de sementes e chaveiros (inciso IV).

Em todos os momentos se reconhece a afetividade, as interações e aprendizagens significativas, pois a professora considerou as crianças e o perfil do grupo, se posicionou com um olhar e escuta atentos, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Foi garantido o direito de conviver com outras crianças e adultos, propiciando o brincar de diferentes formas com ampliação da imaginação e criatividade, o participar ativamente do planejamento, expressar suas emoções, sentimentos e hipóteses e conhecer-se no meio social e cultural de forma positiva no grupo.

Ao planejar, é preciso considerar que as experiências de aprender, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências devem pautar a intencionalidade pedagógica, entendendo que o planejamento também pode partir do olhar e escuta sensível do professor para o que emerge das crianças.

> **Isso acontece quando se acolhem suas perguntas, seus interesses, suas hipóteses, seus movimentos e suas manifestações infantis e são identificadas, neste contexto, quais experiências podem ser proporcionadas às crianças e quais conhecimentos podem ajudar a encontrar as respostas para as suas pesquisas e questionamentos (CURITIBA, 2019, p. 22).**

O caminho a ser traçado ao planejar deve partir de crianças e professores. Nesse sentido, o professor assume a responsabilidade de propor contextos que garantam experiências e assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É preciso pensar sobre os espaços, tempos, materiais, grupos e as mediações que contribuirão para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A reflexão permite a continuidade na construção do planejamento, pois quando os professores se voltam para os registros, como um vídeo de um momento de integração, podem fazer escolhas para incrementar esses contextos, apresentando outras brincadeiras e obtendo pistas para novas propostas e início de um novo projeto. (CURITIBA, 2019, p. 22).

Para o professor, o planejamento[3] deve ser um documento orientador, que entrelaça os saberes das crianças e adultos, que percebe e valoriza as vivências, ampliando suas experiências e conhecimentos. Ostetto (2000, p. 2) diz que "não é decidir se o plano

3 Para saber mais sobre Planejamento que envolve as Ações e Marcam a Vida Diária, Propostas Recorrentes e Projetos, consulte Currículo da Educação Infantil da RME de Curtiiba.

será redigido no formulário X ou Y, mas assumir que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo", que a forma de escrever um planejamento, no dia a dia, é muito pessoal e precisa ser funcional para o educador. Um planejamento mais aberto, com uma organização pessoal e funcional, mas que precisa acolher as crianças com seus muitos conhecimentos, curiosidades e desejos de aprender, gera algumas dúvidas e angústias sobre o que fazer durante o dia e como lidar com a imprevisibilidade do cotidiano sem fragmentar o tempo. Dentro da RME, entendemos que esse cotidiano é marcado por diferentes formas de organização: as ações que marcam a vida diária, propostas recorrentes e os projetos.

Fazem parte das **ações que marcam a vida diária** os momentos de chegada e saída, a alimentação, a higiene, o descanso, os usos dos espaços internos e externos, a organização da sala de referência, os deslocamentos pela unidade e as microtransições entre propostas, além de outras. As crianças têm liberdade e autonomia para suas escolhas, podem optar por espaços, materialidades, brinquedos e brincadeiras, ampliando as culturas infantis, os conhecimentos, os saberes, as aprendizagens, a imaginação, a criatividade, as experiências expressivas, cognitivas, emocionais, corporais e sociais, numa perspectiva relacional.

As **propostas recorrentes** possibilitam a constância e continuidade e, assim, oportunizam aos bebês e às crianças a aprendizagem e o desenvolvimento em suas múltiplas possibilidades, além de potencializar o acesso para a compreensão das práticas sociais e culturais que são construídas a partir das ações e relações que se estabelecem na vida cotidiana.

Nesse sentido,

> **referem-se a um espaço-tempo que são fundamentais para o desenvolvimento infantil, e estão ligadas a possibilidade de acessar novamente algo vivido e ao mesmo tempo encontrar o inesperado. Sendo assim, devem prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento." (CURITIBA, 2020, p.117)**

As propostas recorrentes são momentos significativos que alinham diferentes ideias para o planejamento e replanejamento, para as organizações dos registros coletivos e individuais e para as escolhas e encaminhamentos das propostas pedagógicas.

São exemplos de propostas recorrentes: o desenho, os percursos de criação tridimensional, a música, a dança e a ação dramática, as propostas com a escrita, leitura e a contação de histórias, os momentos de conversa, os cantos de atividades diversificadas, a integração entre turmas, as brincadeiras e os jogos também estão presentes em todas as ações do cotidiano das crianças.

Com base nas considerações feitas,

> **é importante pensarmos sobre o planejamento das propostas recorrentes, escolhendo encaminhamentos que fazem sentido para cada turma, levando em conta a organização curricular e a garantia dos direitos. O olhar docente precisa acolher as manifestações infantis e interpretá-las, percebendo que essas propostas podem estar interligadas entre si e sua essência está caracterizada na garantia de continuidade, significatividade e ludicidade. Tais proposições podem ser contextos disparadores para possíveis investigações aprofundadas em projetos. (CURITIBA, 2020, p.127).**

Outra possibilidade de organizar o cotidiano é por **projeto** que, por sua vez, parte do pressuposto que as crianças são questionadoras e produzem teorias e culturas. Assim, planejar por meio de projetos requer abertura para a aventura e para o inusitado que foge ao controle do previsto e ordenado.

“Observar, escutar e acolher as indagações, os interesses, as dúvidas e as curiosidades infantis são inerentes à atuação docente” (CURITIBA, 2020, p. 127). Desse movimento conectado entre professores e crianças é que muitas vezes nascem os projetos, numa relação entre prática social e patrimônio cultural em busca de teorizações no cotidiano.

Nesse sentido, o adulto cumpre um papel fundamental de instigar, provocar e mediar os processos, apoiando as realizações e descobertas das crianças a partir de um planejamento que acolha os interesses e que organize os contextos, considerando as pesquisas das crianças e a imprevisibilidade das ações.

Entendemos o projeto como uma ação de investigação que une o grupo de crianças na construção de conhecimentos, os quais são comunicados em registros e narrativas, revelando os percursos construídos entre profissionais e crianças, ou seja, uma história contada pelo grupo. (CURITIBA, 2020, p.128).

Foto: Acervo EM Wenceslau Braz.

Espaços e Tempos

A compreensão de infância como uma fase em que pulsam as emoções, o encantamento, as curiosidades e o maravilhamento com as descobertas, requer que se pense a organização de tempos e espaços nas instituições escolares. É preciso zelar por uma organização que favoreça as condições para que as crianças possam viver intensamente essas experiências.

Portanto, "as instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor." (BRASIL, 2009, p. 12) .

Foto: Acervo EM CEI Davi Carneiro.

Transformar espaços em ambientes implica em reconhecer as necessidades, as curiosidades, os interesses e as hipóteses do grupo de crianças que ali estão.

É necessário evidenciar aqui o que se entende por espaço e ambiente. O termo espaço refere-se ao físico, materiais, objetos, mobiliário e decoração. Quando o espaço é acrescido de afetos, emoções, interações, lembranças dos que lá vivem e convivem, esse então torna-se um ambiente (FORNEIRO, 1998).

O ambiente revela a identidade de quem o habita, a forma como está organizado sinaliza o modo de ver e pensar sobre a criança e a infância, ao mesmo tempo em que comunica às famílias as propostas que são oferecidas às crianças. Assim,

> **É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).**

Foto: Acervo EM CEI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra.

A organização das turmas de Educação Infantil em Tempo Ampliado deve provocar uma reflexão acerca das relações estabelecidas no cotidiano, bem como a didática estabelecida com essa faixa etária. É importante compreender que os espaços e tempos devem apoiar as experiências e aprendizagem das crianças e não uma concepção educacional transmissiva. Sendo assim, como pensar a organização dos espaços nas escolas que ofertam turmas de Educação Infantil em Tempo Ampliado?

Nessa perspectiva, a sala de referência precisa ser um espaço coletivo para a realização de propostas com discussões e combinados com todas as crianças e professores. Isso requer organizá-la de maneira confortável, e que todos tenham acesso e manipulem os diversos materiais que ali são disponibilizados, compreendendo o que se faz e como se faz.

Foto: Acervo EM CEI Davi Carneiro.

Deve-se pensar que a quantidade de materiais seja suficiente para o desenvolvimento de uma proposta potente com as crianças, evitando o seu excesso ou carência. O professor deve considerar que os materiais necessários para compor a sala de referência serão introduzidos no decorrer do processo, conforme as necessidades e interesses que vão surgindo das crianças. Assim, as crianças sentem-se pertencentes a esse espaço de forma mais significativa.

Diante disso, deve-se pensar em uma organização reduzida de mesas e cadeiras em que não ocupem espaços privilegiados restringindo a circulação e a interação durante as propostas.

> **Por sua vez o fato de as instituições de Educação Infantil serem entendidas como espaços-ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Este modelo tem sido fortemente questionado. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas relações possam se estabelecer. (CORSINO, 2006, p. 10).**

Foto: Acervo EM CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira.

Outro ambiente que merece atenção são os espaços externos, pois eles podem potencializar as brincadeiras, os encontros, as interações entre as crianças com seus pares e adultos. Para isso, esse ambiente precisa ser rico em propostas que deem condições para exploração, pesquisa, hipóteses, curiosidades, diversas experiências e aprendizagens das crianças. Sendo assim, o sair para o espaço externo exige intencionalidade e planejamento do professor, para oportunizar às crianças uma diversidade de experiências.

Assim como os espaços, os materiais também podem potencializar as propostas, como: tecidos (podem ser usados como tendas, casinhas, cabanas, espaço da fantasia); pneus (podem ser organizados de diversas formas, oportunizando amplos movimentos, equilíbrio e desafios); cordas ou elástico (cama de gato, brincadeiras tradicionais, as cordas podem se transformar em balanços); brinquedos (carrinhos, baldes de areia, entre outros, que podem estar dispostos no parque ou na areia); elementos da natureza (terra, areia, água). Segundo Léa Tiriba (2010), é preciso desemparedar as crianças e oferecer condições para o brincar na natureza, possibilitando a ampliação de conhecimento.

Sendo assim, considerar uma jornada estendida para a Educação Infantil requer refletir desde o momento da chegada das crianças na instituição, entendendo que nesta fase da infância a escola é um espaço coletivo formal externo ao lar, povoado de adultos e crianças ainda desconhecidos. É preciso ter em conta que, além do choro, a criança pode manifestar outras reações, dentre as quais, o silêncio, a recusa para comer, o dormir, o brincar e que todas necessitam serem acolhidas e mediadas pelos profissionais em parceria com as famílias. Cabe às unidades o planejamento de formas diversificadas para acolher as crianças e suas famílias.

Portanto, deve-se evitar a fragmentação e o excesso de rotatividade de profissionais nas turmas de Educação Infantil, principalmente em dias de permanência e hora atividade. Há que se garantir o diálogo entre eles, a fim de favorecer o encaminhamento de trabalho com as crianças, de modo a evitar que os professores planejem propostas direcionadas a apenas uma linguagem. Pois,

> **Durante muito tempo a linguagem trabalhada na escola permaneceu vinculada a apenas uma área do conhecimento, a que trata da Língua Portuguesa. Porém, hoje, o termo linguagem vem sendo utilizado socialmente para refletir diferentes manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana. (BARBOSA, 2009. p. 84).**

Diante dessa afirmação, Barbosa (2009) nos provoca a reconhecer que as aprendizagens da Educação Infantil têm como referência as aprendizagens das práticas sociais de uma cultura. Dessa forma, entende-se que os saberes das crianças estão diretamente relacionados com a vida cotidiana, ou seja, com suas experiências, sendo essas: o alimentar-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se, o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais, dentre outros.

Olhar para as práticas sociais exige um profissional flexível, que está aberto a repensar encaminhamentos, muitas vezes rotineiros e desprovidos de sentido para as crianças. O momento de se alimentar é uma das ações que marcam a vida diária, faz parte da nossa cultura e merece atenção e planejamento. Dessa forma, cabe à equipe da unidade organizar um ambiente acolhedor e aconchegante, que promova autonomia, interação entre os pares e adultos. O professor deve mediar esse momento junto com as crianças que ainda necessitam de orientação quanto ao uso dos talheres, a quantidade de comida e a escolha dos alimentos. Para isso, é preciso fazer escolhas de materiais e utensílios que favoreçam essa experiência.

Fonte: Acervo EM Irati.

Foto: Acervo EM Prefeito Omar Sabbag.

É preciso planejar um conjunto de propostas que apoiem as crianças na conquista da autonomia no que se refere ao momento da alimentação, bem como ao cuidado pessoal diário, à escovação dos dentes, à lavagem das mãos, possibilitando o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Na organização do tempo, nas escolas integrais, as crianças da Educação Infantil têm seu momento de descanso após o almoço. Esse deve ser tratado com muito cuidado, uma vez que se entende como saudável e necessário, porém está intimamente relacionado à singularidade e ao modo de vida de cada sujeito.

Na disposição desse espaço para o descanso, é necessário oferecer um lugar tranquilo e confortável, em que as crianças possam relaxar/descansar o corpo ou dormir. Merece atenção o ambiente destinado ao sono, na forma como está organizado, quanto à higienização e às relações que acontecem nesse momento, como respeito às individualidades. Cabe aos profissionais acolher essas peculiaridades e oferecer outras possibilidades às crianças que não almejam dormir. Por exemplo: oferecer livros para leitura, riscantes e suportes para desenho, ou seja, propostas mais tranquilas.

As crianças, durante o período em que estão na escola, vivem várias situações de transições entre propostas e espaços físicos. Essas situações precisam ser observadas com cuidado pelo adulto para que não criem rupturas, ansiedade, insegurança e desconfortos.

O momento de chegada na escola oportuniza um vínculo entre as famílias, professores e crianças; portanto, é necessária a acolhida desses para que se estabeleça uma relação de confiança. Assim, tais relações contribuem com outras ações que possam ser desenvolvidas no cotidiano.

O horário de saída também é marcado pela despedida das crianças e, por isso, é importante demonstrar o quanto foi interessante e prazeroso o dia. Nesse contexto, ressalta-se novamente o olhar para as relações que envolvem a mesma tríade citada anteriormente: família, crianças e professores, pois as famílias também criam a expectativa do retorno das crianças, as quais trazem relatos do que foi vivido na instituição.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

É importante compreender que a Educação Infantil em Tempo Ampliado nas escolas também necessita de um período para organizar e pensar sobre o trabalho pedagógico, tendo em vista a especificidade do atendimento para essa etapa[4].

Cabe às unidades, que já possuem as datas de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) previstas em calendário, incluir as turmas de pré em tempo ampliado com o objetivo de oportunizar um espaço a mais para que os profissionais da Educação Infantil organizem e reflitam sobre os registros das crianças e suas práticas, tornando um momento de reflexão e avaliação das experiências propostas às crianças e dos saberes construídos por elas.

É importante para as crianças e adultos voltar a percorrer seus próprios passos, seus processos de conhecimento por meio de uma atitude que é possível graças à observação, à documentação e à interpretação.
(Loris Malaguzzi)

Os pedagogos são os responsáveis em orientar os profissionais que atuam com as turmas de Educação Infantil em Tempo Ampliado em relação a esses momentos. Para isso, é necessário organizar os espaços em que acontecerão os estudos e os materiais relevantes para a reflexão acerca da documentação pedagógica. Para os momentos de OTP[5], pode-se utilizar os documentos norteadores da Educação Infantil que evidenciam os registros como forma de valorizar e de tornar visíveis as aprendizagens e produções das crianças. É necessário investir nos processos formativos que acontecem no interior das unidades, de forma que os profissionais possam refletir sobre suas práticas, reelaborando-as e transformando-as à luz das teorias e dos documentos oficiais.

Nesse sentido, o pedagogo exerce um papel importante como mediador, articulador e transformador das práticas pedagógicas nas ações formativas com o grupo de professores. Assim, cabe a ele estabelecer formas de comunicação e diálogo entre a equipe de uma mesma turma e também com as demais, além dos professores que cobrem a permanência e hora-atividade, encontrando um modo de não fragmentar os conhecimentos, levando uma unidade de trabalho às crianças, já que elas são as mesmas durante toda a sua permanência na instituição. Para que haja essa unidade, é fundamental que toda a equipe conheça a concepção de criança e os documentos que norteiam e fundamentam o trabalho a ser realizado na Educação Infantil da RME de Curitiba.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o estabelecido pelas DCNEIs, a avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças (BRASIL, 2010, p.95). Isso quer dizer que o processo de avaliação não tem apenas a finalidade de identificar as respostas das crianças a partir dos contextos nos quais elas interagem, ele também nos auxilia a refletir sobre os tempos, espaços e materiais disponibilizados para as crianças se expressarem e elaborarem seus conhecimentos, bem como nos permite ponderar sobre os agrupamentos dos pequenos e mediações feitas pelo professor durante as propostas.

Portanto, espera-se que no processo de avaliação o professor "possa pesquisar quais elementos estão contribuindo ou dificultando as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2010, p.95). É diante dessa concepção de avaliação que a LDB estabelece, em seu artigo n.º 31

> **I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (...)**
>
> **V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).**

Na RME de Curitiba, o documento oficial que registra a síntese dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e pode ser usado como uma das formas de compartilhar com as famílias sobre o que é vivido pelas crianças na escola, é o Parecer Descritivo, elaborado semestralmente pelos professores que atuam nas turmas de pré.

É necessário que a escola organize momentos ou estratégias para que aconteça a troca entre os professores que atuam na Educação Infantil, de forma que todos possam contribuir com este registro. É importante ressaltar que essa troca entre os professores que atuam nas turmas de pré não se caracteriza como um conselho de classe, pois essa não é uma prática destinada à Educação Infantil.

Para considerar a criança em todo o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, os professores precisam criar suas formas de observar e registrar o que é vivido por ela nas relações que estabelecem com seus colegas e os adultos da escola. É nesse sentido que as DCNEIs estabelecem em seu artigo n.º 10 que:

> **As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa dasatividades, 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 (BRASIL, 2010, p. 100).**

Diante destas orientações, a documentação pedagógica[6], entendida aqui como uma condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa e evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento (CURITIBA, 2019), assume assim um importante papel na Educação Infantil, não apenas para o processo de avaliação, mas como uma forma de dar visibilidade às crianças e aos professores, considerando-os enquanto sujeitos que possuem emoções, sentimentos, saberes e experiências.

6 Para saber mais sobre Documentação Pedagógica e Avaliação, consultar o Currículo da Educação Infantil da RME de Curitiba.

Portanto, além de trazer descrições das ações realizadas pelas crianças é preciso também contemplar as impressões, sentimentos, interesses e desafios dos professores. A documentação pedagógica, nessa perspectiva, exige um exercício de refletir, compreender e compartilhar.

Vemos isso presente nas palavras da Maria Alice Proença:

Explor**AR**... Binc**AR**... Vivenci**AR**...
Experiment**AR**... Experienci**AR**...
Observ**AR**... Escut**AR**... Mape**AR**... Registr**AR**...
Document**AR**...
Imagin**AR** ... Interpret**AR**
Desej**AR**... Sonh**AR** ... Alegr**AR** (se)
Troc**AR** ... Dialog**AR** ...
Question**AR** ... Critic**AR** ... Problematiz**AR** (se)...
(Re)Cri**AR**... (Re)Signific**AR**(se)... Projet**AR** (se)...
Cooper**AR**... Particip**AR**... Relacion**AR**(se)
Potencializ**AR**... Express**AR**(se)... Comunic**AR**...
Pens**AR**... Selecion**AR**... Com"PAR"trilh**AR**...
Inspir**AR**... Socializ**AR**... Multiplic**AR**
TRANS...**FORM**...**AR** (SE)...

Maria Alice Proença

Tais ações são complexas de serem realizadas e só são aprimoradas e refinadas se “eu”, professor, me disponho e me disponibilizo a realizá-las. Quanto mais a documentação pedagógica e os registros são alimentados, mais conseguimos vislumbrar elementos para enriquecer o planejamento e qualificar o cotidiano das crianças, bem como avançar em nosso desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a criança seja respeitada em sua integralidade, faz-se necessária a promoção de oportunidades no trabalho cotidiano da instituição escolar, nas quais ela possa expressar seus sentimentos e desejos, brincar, participar das escolhas de brincadeiras e histórias, explorar os espaços e materiais, comunicar seus gostos e preferências e conhecer-se, desafiando seus limites e ampliando suas descobertas sobre o mundo que se apresenta para ela.

Dessa forma, é importante pensar sobre a jornada das crianças pequenas na escola, buscando planejá-la de forma que seja garantida a continuidade e a qualidade dos contextos que são ofertados a elas.

O professor do pré em tempo ampliado possui autonomia para organizar e reorganizar o tempo que passa com as crianças, considerando os interesses, respeitando a identidade e acolhendo as necessidades dos pequenos. É importante que essas relações sejam construídas com todos os profissionais, garantindo o pertencimento da Educação Infantil no contexto da unidade educativa.

Nessa perspectiva, o processo de escuta faz parte do cotidiano da instituição, envolvendo crianças, profissionais e comunidade. Um ambiente em que todos e, principalmente as crianças, sejam consultadas, informadas e tomem parte das decisões que envolvem a sua vida, tendo oportunidade de verdadeiramente participarem da elaboração do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: **Salto para o Futuro Ano XXIII** - Boletim 9 – junho, 2013.

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

BARBOSA, M. C; MELLO. S. A.; FARIA, A. L. G. de. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & amp; João Editores,

2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009a.

BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infanti**l. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica; Coordenação Geral de Educação Infantil, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CORSINO, Patrícia. Proposta pedagógica: O cotidiano na Educação Infantil. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. Salto para o futuro/ TV Escola/ SEED/MEC. Boletim 23. nov. 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Semana de Estudos pedagógicos**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil** - Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil. 2013.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Semana de Estudos pedagógicos**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2019.

CURITIBA. **Relatório de Funcionamento das Escolas em Tempo Integral**. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 1993. Relatório Técnico.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA,M. A. **Qualidade em educação infanti**l. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUIMARÃES, D. de O. **Educação Infantil**: Espaços e experiências. Salto para o Futuro. Boletim 23. Nov.2006.

MANTAGUTE, Elisângela largas luzviak. **Educar a Infância**: estudo sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977 – 1986). 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MANTAGUTE, Elisângela largas luzviak. **Não ficarão mais ao Deus dará**: já existem as creches! História da Educação Infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas – 1977 a 2003. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OSTETTO, L. E. O planejamento no cotidiano. **Revista Pátio - Educação Infantil**. Ano XIII. N.º 45. out/dez. 2015.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade. A criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PROENÇA, M. A. **Carta de apresentação "Diálogos Embalados" aos assinantes**. mar. 2019.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. 2010. Disponível em: <http:/portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> . Acesso em: 09/05/2019.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FICHA TÉCNICA

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Simone Zampier

Gerência de Educação Integral
Luciana Cristina Nunes de Faria Okagawa

Assistente
Edelis Fabiane Krueger

Equipe Pedagógica
Andressa Priscila Chiquiti Palotino
Cristiane Soares Grippi
Dora Léa Loureiro
Eliane Oliveira de Souza da Silva

Práticas Educativas
Adriana Peralta Barboza Vieira
Daiana Lima Tarachuk
Emilia Devantel Hercules
Filipe Fernandes
Henrique José Polato Gomes
Josilene de Oliveira Fonseca
Karin Hemann Horn
Kelly Dayane Aguiar
Michelle Tais Faria Feliciano
Vania Wuicik de Lima

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelen Patrícia Collarino

Elaboração – Equipe da Educação Infantil
Ana Paula Schmitcka Fernandes
Cinira Francisca Alves de Bastos
Dalva Rodrigues dos Santos
Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno
Gesiane do Rocio Fontoura
Luciane Krul Laurindo
Joelma de Souza Arbigaus
Patricia de Fátima Souto
Renan Henrique Machado

Vera Regina Lunardi

Consultoria
Jaqueline Moll

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

Gerência de Apoio Gráfico
Ana Paula Morva

Projeto Gráfico e diagramação
Ana Claudia Proença

Revisão de Língua Portuguesa
Anderson Evaristo

Capa e Ilustrações
Simone Koubik

Biografia
Simone Koubik (Maringá/PR, 1964). Pintora, escultora, gravadora e ilustradora. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2018). Especialista em História da Arte Moderna e Contemporânea - EMBAP (2009) e em Educação Especial pela Faculdade Padre João Bagozzi (2015). Graduada em Desenho e Superior em Pintura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP (1990 e 2008). É professora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba desde 2010. Na década de 1980, inicia a participação em certames artísticos, com premiações, exposições coletivas e individuais em museus e centros culturais.

Em 2019/20, durante o processo de escrita do Referencial de Educação Integral em Tempo Ampliado, a artista, tendo como inspiração as crianças das escolas da RME, realizou a produção das ilustrações para este Referencial utilizando-se da técnica artística Barrogravura.

CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental

OBJETIVOS

Curitiba
Cidade Educadora

Veredas Formativas