




PREFEITURA DE
VITÓRIA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DIRETRIZES CURRICULARES

EDUCAÇÃO
INFANTIL





**DIRETRIZES
CURRICULARES
EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Luciano Rezende
Prefeito

Sergio Sá Freitas
Vice-Prefeito

Adriana Sperandio
Secretária de Educação

Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica

Maria do Carmo Starling de Oliveira
Subsecretária de Gestão Educacional

Sueli Mattos de Souza
Subsecretaria de Gestão Administrativa e Financeira

Fabíola Grecco Menegaz Pedroni
Secretária Executiva

Debora Almeida de Souza
Gerente de Educação Infantil
(período de 2016 – 2020)

Ana Paula Patrocínio Holzmeister
Gerente de Educação Infantil
(período de 2013 – 2015)

Vanessa Guimarães Alves
Coordenadora de Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil
(período de 2019 – 2020)

Dina Lúcia Fraga
Coordenadora de Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil
(período de 2013 - 2015 e 2017 – 2019)

Alexandra Santuzzi Zuccoloto
Coordenadora de Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil
(período de 2015 – 2017)

Maristela Gatti Piffer
Coordenadora Pedagógica de Formação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Elaborado por Elane Couto Uliana CRB369/ES

Secretaria Municipal de Educação
Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES. Prefeitura
Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória/ Organização Dina
Lúcia Fraga e Vanessa Guimarães Alves; Coordenação de Adriana Sperandio,
Janine Mattar Pereira de Castro, Débora Almeida de Souza. __ Vitória:
Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.
170 p; il.

ISBN: 978-65-89116-00-4

1.Educação. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. I. Fraga, Dina Lúcia. II. Alves,
Vanessa Guimarães. III. Sperandio, Adriana. IV. Castro, Janine Mattar Pereira
de. V. Souza, Débora Almeida de. VII. Título.

CDD 370

Equipe Sistematizadora:

Ana Paula P. Holzmeister
Carla Gagno Intra Guimeiro
Camila Fehlberg Maleque
Dina Lúcia Fraga
Fernanda Freitas Rezende
Giovani Fernandes Martins
Gisely Mara Favalessa
Juvenilda da Silva Ribeiro
Juverci Fonseca
Janete Roque Sobrinho
Kristine Lourenço
Keila Bárbara Ribeiro da Silva
Larissa Schmaedeke Lange
Magna Silva Rosa
Maria Angélica Menezes Freire
Maristela Gatti Piffer
Mônica Subtil Amorim de Melo
Patrícia Piana de Andrade
Priscila Amigo Lamego
Roseane Baumgarten Endlich
Truman José Vieira Junior
Vanessa Guimarães Alves
Vasti Gonçalves de Paula Correia
Zoraide Barbosa de Souza

Professores/as Referência:

Daniel Coura Belo
Erica Poltronieri Pereira
Fernanda Freitas Rezende
Gisely Mara Favalessa
Ivanor Weller Junior
Jacirlane Maria da Luz T.Carvalho
Juvenilda Silva Ribeiro
Juverci Fonseca Bitencourt
Kristine Lourenço
Leila Ramos Barbosa Maciejewski
Magna Silva Rosa
Márcia Rodrigues Garcia do Vale
Marcos Vinicius Klippel
Marília P. R. Sant'Ana
Plínio Soares do Carmo
Rogério Caldeira Ribeiro
Tânia Pacheco
Valeska Cristina
Vanessa Guimarães Alves
Walk Loureiro

Professores/as Formadores/as:

Adelaide Groner Maia Ignacio - Adriana Cristina Gomes Oliveira - Alexandra Santuzzi Zucoloto - Alexandre Freitas Marchiori - Aline Meireles do Nascimento - Ana Lúcia Sodré de Oliveira - Ana Moscon de Assis P. Teixeira - Ana Paula P. Holzmeister - Ângela Almeida Scarpino Neves - Arídea Gonçalves Leão - Betânia Monteiro Vasconcellos - Camila Fehlberg Maleque - Cíntia Dutra Tavares - Clarice Bragança Gyrão Barcelos - Claudia Aparecida Zamborlini de Oliveira - Cleide Montemor de Carvalho - Cristiane Lima Pacheco - Danielly Cristine Guerra da Silva - Débora Almeida de Souza - Dina Lúcia Fraga - Diolira Maria Côrtes - Dulce Mara de Lima Freitas - Edimar Dantas de Araújo Miranda - Elida Patrocínio Nascimento - Elizete Aparecida Silva - Erica Poltronieri Pereira - Erika de Jesus Schulz - Erika Milena Souza - Fernanda Freitas Rezende - Fernanda Viera de Medeiros - Fernando Torres Otero de Souza - Flávia Rodrigues Lima Maioli - Flavia Souza Rocha Lima - Gabriela Arrebola Nunes - Geanne Duarte Polini - Giovana Barbosa Voig - Giovani Fernandes Martins - Giseli Negreli Santos - Gisely Mara Favalessa - Glaucilene da Silva Balbino - Helen Correia - Ivanor Weiler Junior - Janete Roque Sobrinho - Jaqueline Cónsoli Bressan - José Rodrigues de Oliveira Filho - Juliana Paoliello - Juvenilda Silva Ribeiro - Juverci Fonseca Bitencourt - Kaira Walbieane Couto Costa - Karla Rosane Gomes Silva e Silva - Keila Madeira Pereira - Kelen Antunes Lyrio - Kelen Corrêa Gonçalves Fialho - Kênia Guadagnin Galuppo - Khlesia de Almeida Marchesi - Kristine Lourenço - Larissa Rangel Liudimila Katrini Proximozer - Liza de Faria Tancredi - Luciano de Oliveira - Lucidelia Carpanedo Fiorio - Luciene de Paula Costa - Ludmyla Sathler Aguiar do Nascimento - Magna Silva Rosa - Mara Shane Rangel Ribeiro - Marcela Abdalla Guerrieri - Márcia Aparecida Lippaus Aranha - Márcia Leal Oliveira - Marcos Vinicius Klippel - Maria Angélica Ferreira Alomba Pinto - Maria Angélica Menezes Freire - Maria Aparecida Pereira Carneiro - Maria Aparecida R. Da Costa Santos - Maria Celeste Rocha - Maria de Lourdes Menegucci Salvador - Maria Elizabeth Alves dos Santos - Maria José Vilaça Gonçalves - Maria Nilceia de Andrade Vieira - Mariana Machado de Souza - Marilene Alves da Cruz Gonçalves - Marília Pereira de Rezende Sant'Ana - Mildred Gonçalves de Oliveira Costa - Mirela Mendes da Silva - Miriam Gouvea de Barros - Mônica Peccolo Coelho - Mônica Subtil Amorim de Melo - Patrícia Mara Batista Queiroga - Plínio Soares do Carmo - Priscila Amigo Lamego - Rejane Tononi - Renata de Souza Ferreira - Rogério Caldeira Ribeiro Rosa Maria de Arruda Gonçalves - Rosane Maria Loureiro B. De Souza - Rosângela Aarão Pereira - Rosângela Pinheiro Alves Roselli - Rosângela Serra Roris Rosemary Coelho de Oliveira - Rosenery Pimentel do Nascimento - Rosyenne Teixeira Rosa - Ruy Antônio Warderley R. de Miranda - Sandra Maria Machado - Sandra Patrícia Mello Fantini - Sarita Faustino dos Santos - Sayonara Higino - Felipe Pariz Shellen de Lima Matiazzi - Sidneia Pasolini Martinelli - Sihara Barcelos Felix - Simone Guimarães Castanheiras - Solange Aparecida dos Reis Cardoso - Sônia Cristina Rauta Miranda - Sônia Martha Perozini - Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto - Suzana da Rocha Louzada - Tânia Regina de Souza Martins - Tânia Pereira Leal - Vanessa Guimarães Alves - Vera Márcia dos Santos Andrade - Vivianne Flávia Cardoso - Walk Loureiro - Wanusa Lopes Silva Zambom - Zilda Rodrigues - Zoraide Barbosa de Souza - Zuleica Pereira de Freitas

Consultoria Inicial

Sandra Mara Corazza

Revisão de Texto

Joselma de Souza Mendes Rizzo

Revisão Técnica

André da Silva Mello

Revisão Geral

Joselma de Souza Mendes Rizzo
Maristela Gatti Piffer
Vanessa Guimarães Alves

Editoração

Deluzia Daleprane
Genildo Ronchi

PREFÁCIO

A construção de uma cidade mais justa e igualitária passa, necessariamente, pelo caminho da educação com qualidade para todas e todos os estudantes matriculados nas Unidades de Ensino de Vitória. Esse desafio, uma verdadeira obstinação dos educadores públicos, requer que, diariamente, o processo ensino aprendizagem seja objeto de permanente debate e reflexão no cotidiano educacional, assim como todas as variáveis que a ele estão associadas.

O investimento efetivo no processo ensino aprendizagem deverá ser realizado, especialmente, por meio da implementação do Currículo Escolar que, na Rede de Ensino de Vitória, é fruto de uma produção coletiva construída/vivenciada ao longo dos últimos anos e sistematizada nos documentos:

- Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.
- Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental/Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental/EJA se constituem instrumentos organizadores da ação educativa, assegurando unidade na Rede Municipal de Ensino, além de estabelecerem correlação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Esses novos documentos curriculares estão alinhados aos princípios da educação pública municipal e atendem ao propósito da valorização da vida sustentado na tríade ciência, cultura e humanidades.

Apontam, de forma intencional e clara, a função precípua e específica da instituição escola na construção, apropriação e socialização do conhecimento científico, acumulado pela humanidade, o que lhe confere sentido social no processo de transformação coletiva. Comprometem-se com a construção de uma cidadania consciente e ativa e com o efetivo protagonismo estudantil na medida em que debatem as transformações sociais, as relações históricas do humano com o meio em que vivemos, a produção e distribuição de bens e serviços e a convivência com a diversidade e a sustentabilidade como marcas do mundo contemporâneo por uma educação pública de qualidade, o que, em Vitória, é fortalecido com a criação do Observatório CAQ-VIX que, por meio de ferramenta computacional, subsidia estimativas e análises do Custo-Aluno Qualidade (CAQ) na educação pública municipal de Vitória-ES a partir do “Padrão de Qualidade de Referência (PQR)” com parâmetros próprios do município de Vitória-ES, sustentado nos princípios de equidade e justiça social.

No atendimento educacional à educação infantil e ao ensino fundamental/EJA, por meio da mediação do/a professor/a, esperamos que os estudantes aprendam de forma autônoma a: valorizar a vida a partir do acesso ao conhecimento científico, aos bens culturais e aos direitos humanos, investigar diferentes fenômenos, construir hipóteses, compreender e raciocinar logicamente, adquirir confiança e capacidade de encontrar soluções. É também necessário que eles aprendam a comparar e estabelecer relações, inferir e generalizar, a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista na divergência e a exercitar o diálogo, o pensamento crítico e reflexivo, comprometendo-se e assumindo responsabilidades, além de aprenderem a ler diferentes tipos de textos, a utilizar recursos tecnológicos, a comunicar-se em várias linguagens, emitir opinião, enfrentar desafios e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, a serem solidários, a conviver com a diversidade e a repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça, contribuindo para a construção de uma cultura de paz interior, social e ambiental.

Nesse sentido, algumas novas tarefas passam a integrar a dinâmica educacional, não porque a escola seja a única instituição responsável pela educação, mas por ser aquela que desenvolve uma prática educativa dialogada, intencional, planejada e sistematizada durante um período contínuo e extenso em diferentes tempos da vida. Assim, por considerarmos o impacto positivo para o alcance da melhoria da qualidade do ensino público municipal e ampliação das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes das Unidades de Ensino de Vitória, convidamos os profissionais da educação: docentes, técnicos e administrativos, a priorizarem, em suas rotinas de trabalho, o estudo, aplicação e debate das Diretrizes Curriculares, bem como das Políticas Educacionais do Município e demais documentos orientadores que apoiam o processo de implementação das Diretrizes Curriculares, a saber:

- Política Municipal de Educação Especial.
- Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos.
- Política Municipal de Educação Integral.
- Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação.
- Política Municipal de Alimentação e Nutrição Escolar.
- Política Municipal de Protagonismo Estudantil.
- Guia de Mobilização Estudantil.
- Guia de Orientação à Gestão Escolar.
- Guia Pedagógico: Conceitos e Práticas na Gestão Pedagógica do Ensino Fundamental.
- Documento Orientador da Educação Especial (Volumes 1 e 2).
- Documento Orientador das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

- Documento Orientador dos Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral.
- Fundamentos do Mundo do Trabalho – Roteiros Didáticos para EJA.
- Revista Pé na Cidade: escutando crianças em movimento.
- Plano Pedagógico do Centro de Línguas de Vitória.
- Plano Pedagógico da Escola de Inovação de Vitória.
- Projeto Territórios do Viver - A Cidade de Vitória entre olhares e sentidos: diálogos educativos com juventudes sobre vida e sonhos (Volumes 1 e 2).
- Memorial 50 Anos dos Jogos Estudantis Municipais de Vitória – JEMVI.

O processo de implementação das Diretrizes Curriculares, bem como das Políticas Educacionais e Documentos Orientadores pactuados e publicados neste ciclo de gestão da educação, implicam, no âmbito escolar, a adoção de algumas medidas, quais sejam:

- Revisão e adequação do Projeto Político Pedagógico - PPP a ser coordenada em cada Unidade de Ensino pelo Diretor, com o apoio dos Pedagogos e Coordenadores Escolares.
- Estudos aprofundados dos documentos elaborados a serem coordenados pelos Pedagogos com apoio do Diretor, sob a orientação das Gerências da Seme Central.
- Revisão e atualização dos Planos de Ensino, assim como ressignificação dos processos avaliativos da aprendizagem.
- Apresentação dos Documentos Curriculares, bem como das Políticas e Documentos Orientadores, junto a todos os membros que compõem o Conselho de Escola, além de ampla divulgação para a Comunidade Escolar.

Por fim, é preciso reconhecer e ressaltar a singularidade dos novos tempos e dos desafios que se colocam na gestão dos processos educacionais, especialmente nas situações que requerem tomada de medidas urgentes e inovadoras que passam, inclusive, pela reinvenção do ser, agir e estar na sociedade, demandando os serviços e atendimentos especialmente na área social, como por exemplo, na situação de saúde pública provocada pela pandemia vivenciada durante o ano de 2020, que impôs a todos nós o replanejamento e a reconstrução das ações previstas.

Mesmo diante de tempos de tanta incerteza, afirmamos com convicção que a educação – crítica, consciente, científica e humana será o principal motor de reconstrução e reorganização da realidade social e educacional. Dessa forma, as experiências vivenciadas podem ser consideradas como pontos de partida, como possibilidades e perspectivas dos percursos que podemos trilhar com os movimentos da Educação Municipal de Vitória. Percursos que estão respaldados

em premissas fundamentais e que nos apoiam nesses novos tempos de gestão dos processos educacionais, tais como:

- **Foco na aprendizagem:** como ação prioritária e contínua assegurada por meio da atuação docente, pela organização dos conteúdos e pelas escolhas didáticas e metodológicas necessárias ao aprendizado de todos os estudantes.
- **Equidade:** princípio que considera a diversidade de estudantes e seus contextos de vida, contribuindo na definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao conhecimento, como o uso de materiais digitais e impressos, de plataformas com conteúdos pedagógicos e outros instrumentos necessários aos diferentes públicos, como o Portal e a Plataforma Municipal AprendeVix.
- **Colaboração:** processo em que a união de forças entre família e escola, entre Seme Central e Unidades de Ensino, é fundamental para a superação dos desafios e alcance dos objetivos.
- **Inovação e Gestão baseada em evidências:** uma exigência atemporal que pressupõe o uso de diferentes abordagens, porém, reconhecendo e respeitando as políticas educacionais municipais, o acervo de informações disponíveis no Sistema de Gestão Escolar – SGE, bem como as produções acadêmicas locais, nacionais e internacionais.
- **Ética e transparência:** como valores institucionais que orientam e fundamentam a gestão pública, para fortalecer relações de confiança no desenvolvimento de ações mais exitosas para a melhoria da educação municipal.
- **Continuum Curricular:** como premissa essencial na organização de ciclos de aprendizagens que assegurem a retomada, a ampliação e a consolidação das experiências e dos objetivos de aprendizagem previstos nas diretrizes curriculares, especialmente daqueles que são estruturantes à apropriação dos conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades necessárias à participação na sociedade.

Na perspectiva de que vivemos tempos de grandes desafios e, conseqüentemente, muitas aprendizagens, prospectamos para os anos vindouros a esperança de que a Vida, nosso bem maior, possa se plenificar por meio da Educação Pública com qualidade social. Esperamos que o ambiente escolar seja ressignificado a partir de novos desenhos e práticas pedagógicas e de inovações metodológicas necessárias à escola do século XXI, comprometida com a garantia do direito à aprendizagem das crianças/estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, compreendendo as modalidades de EJA e Educação Especial.

Prof.^a Adriana Sperandio
Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

PARA COMEÇO DE CONVERSA 13

| | | |
|---|---|----|
| 1 | 1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA | 13 |
| | 1.2 PERCURSO DE ESCRITA DO DOCUMENTO: MOVIMENTOS DE PRODUÇÃO CURRICULAR | 20 |
| | 1.2.1 PÉ NA CIDADE: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM AS CRIANÇAS | 20 |
| | 1.2.2 DIÁLOGOS CURRICULARES: PROCESSOS FORMATIVOS COM EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 26 |
| | 1.2.3 OUTROS MOVIMENTOS | 30 |
| | 1.3 DIÁLOGOS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 37 |

A CRIANÇA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL 40

| | | |
|---|--|----|
| 2 | 2.1 PRINCÍPIOS PELA GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS | 43 |
| | 2.1.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS | 44 |
| | 2.1.2 PRINCÍPIOS ESTÉTICOS | 45 |
| | 2.1.3 PRINCÍPIOS POLÍTICOS | 46 |
| | 2.2 PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DA CRIANÇA | 46 |

3 EDUCAR, CUIDAR, BRINCAR E INTERAGIR: EIXOS INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 49

| | | |
|---|-------------------------------------|----|
| 4 | CONCEITOS | 52 |
| | 4.1 INFÂNCIA | 52 |
| | 4.2 CURRÍCULO | 54 |
| | 4.2.1 ENUNCIACÕES INFANTIS | 57 |
| | 4.2.2 DOCÊNCIA – PESQUISA E CRIAÇÃO | 59 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.3 CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO | 61 |
| 4.2.3.1 PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EDUCAÇÃO DE VITÓRIA | 62 |
| 4.2.3.1.1 TRAJETÓRIA DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EDUCAÇÃO DE VITÓRIA | 65 |
| 4.2.3.1.2 JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO | 67 |
| 4.2.3.1.3 CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ | 68 |
| 4.2.4 PRODUÇÃO DE CENÁRIOS: ESPAÇOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM | 73 |
| 4.2.5 PESQUISA DE MATERIAIS | 76 |
| 4.3 APRENDIZAGEM | 77 |

TEMAS INFANTIS DE VITÓRIA - TIVS 80

| | |
|--|------------|
| 5.1 LINGUAGENS | 81 |
| 5.1.1 EXPRESSÃO, CORPO, MOVIMENTO, CULTURA | 83 |
| 5.1.2 EXPRESSÃO, CORPO, TEXTOS, VERBOS, POESIAS, IMAGENS | 90 |
| 5.1.2.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS | 94 |
| 5.1.3 EXPRESSÃO, CORPO, LINHAS CORES, TRAÇOS, SONORIDADE, RITMOS, CENAS | 95 |
| 5.1.4 EXPRESSÃO, CORPO, ESPAÇO, QUANTIDADE, TEMPO | 103 |
| 5.1.5 EXPRESSÃO, CORPO, TECNOLOGIAS, CULTURAS DIGITAIS | 111 |
| 5.2 PROCESSOS INVESTIGATIVOS RELACIONADOS COM O MUNDO FÍSICO E SOCIAL, O TEMPO E A NATUREZA | 116 |
| 5.2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE | 121 |
| 5.2.1.1 O CONTATO DA CRIANÇA COM A NATUREZA | 123 |
| 5.2.1.2 AS MÚLTIPLAS FORMAS DE APRENDER NA DIMENSÃO AMBIENTAL | 125 |
| 5.2.1.3 O CONSUMISMO E O DESPERDÍCIO DE ELEMENTOS NATURAIS | 126 |
| 5.3 ALIMENTAÇÃO E SAÚDE | 128 |
| 5.3.1 ALIMENTAÇÃO ESCOLAR | 129 |
| 5.3.2 SAÚDE | 131 |
| 5.4 DIFERENÇA E DIVERSIDADE | 133 |
| 5.4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 134 |
| 5.4.2 RELIGIOSIDADE | 136 |
| 5.4.3 GÊNERO | 139 |
| 5.4.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL | 141 |

6

GESTÃO DEMOCRÁTICA**144****ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA:
PLANEJAMENTOS, REGISTROS E
ACOMPANHAMENTOS**

7

148

| | |
|---|-----|
| 7.1 PLANEJAMENTOS | 148 |
| 7.2 PROJETOS | 150 |
| 7.3 ACOMPANHAMENTOS | 151 |
| 7.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 152 |
| 7.5 CONSELHO DE CLASSE | 154 |
| 7.6 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL | 155 |



8

EDUCAÇÃO INTEGRAL**158**

9

CONSIDERAÇÕES FINAIS**163**

10

REFERÊNCIAS**164**

APRESENTAÇÃO

Resgatando a memória viva, por ser testemunha profissional e afetiva da história de trinta anos da Educação Infantil de Vitória, posso afirmar que uma relevante trajetória de ensaios, estudos, pesquisas e produção curricular, que envolveu muitas cabeças, corações e mãos, se apresenta, neste documento, como resultado de mais um percurso de construção coletiva inspirado nas práticas vivenciadas pelos profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória. Nessa construção, buscou-se ampliar o debate sobre as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos da cidade, contemplando as especificidades das infâncias, por meio das interações, experiências, investigações e reflexões.

Valorizando a produção acadêmica e de práticas docentes voltadas para a afirmação das crianças como produtoras de cultura, oportunizamos e vivenciamos processos formativos e experiências curriculares como as produzidas no Circuito Educacional, Científico e Cultural - Pé na Cidade, que possibilitaram explorar diferentes espaços tempos de conversações, de vivências científicas, artísticas, corporais e musicais fazendo uma escuta autêntica das crianças em movimento.

Tais processos se constituíram potentes diálogos entre professores, pedagogos, assistentes de educação infantil, diretores, técnicos da Secretaria de Educação e professores da Universidade Federal do Espírito Santo sobre os sentidos da produção curricular nessa etapa de ensino e foram basilares para a elaboração destas Diretrizes.

Como elementos que já estavam presentes na versão preliminar do texto, estão as concepções de criança, infâncias, de currículo e de aprendizagem ancoradas na perspectiva do direito da criança à Educação Infantil; o cuidar-educar-brincar-interagir como eixos indissociáveis; os princípios éticos, políticos e estéticos e a

participação da criança, como pressupostos que estabelecem as bases legais, conceituais e metodológicas que definem experiências com os Temas Infantis de Vitória (TIVs).

Nesse documento, também encontram-se questões sobre a organização do trabalho pedagógico com elementos que reafirmam a importância do planejamento, acompanhamento e registros educacionais, assim como uma abordagem sobre a Educação Integral na Educação Infantil.

Nesta versão final, avança-se acrescentando o diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), bem como a abordagem sobre a inserção das práticas restaurativas no contexto educacional por uma Cultura de Paz e sobre a Cultura Digital que convida ao uso das tecnologias e metodologias ativas como práticas pedagógicas conectadas com os interesses e experiências das crianças nos processos de aprendizagem.

Certamente, essas linhas de escrita não expressam tudo o que se pode dizer sobre o currículo da Educação Infantil de Vitória, pois não estamos diante de um documento pronto, acabado e imutável, mas de um conjunto de orientações que deverão ser ressignificadas sempre que necessário e de acordo com as descobertas que surgirem em cada cotidiano. Estas diretrizes expressam, sim, uma Política Curricular para esta importante etapa da Educação Básica do nosso município.

Enfim, o nosso desejo é que o esforço durante todo o processo de elaboração e vivência destas diretrizes alimente, dinamize e potencialize a docência, as interações, o trabalho individual e coletivo de todos os profissionais e suas relações com as crianças, em que o ato educativo fortaleça o cuidado ético com a vida.

Prof^a Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Inicialmente, torna-se pertinente contar um pouco sobre a história da Educação Infantil no município de Vitória que, ao longo de três décadas, tem sido constituída por tantos profissionais que se dedicaram e ainda se dedicam à afirmação de políticas públicas para/da/com a infância e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

A síntese histórica aqui apresentada incide sobre alguns marcos históricos que demarcaram a constituição da Educação Infantil no município. De caráter descritivo, essa síntese se atém aos fatos e não à análise deles, embora reconheça as disputas e interesses que ocorreram nesse processo.

Contextualizar a trajetória histórica que perpassa a composição de um currículo, remete-nos a diversas questões, entre elas, às peculiaridades de cada território[1]. De que lugar que se fala? Como a Educação Infantil deste município se constituiu historicamente?

Posteriormente, são apresentados os movimentos de concepção, escrita e publicação deste documento, provenientes de um trabalho coletivo, consolidado por meio de ações organizadas pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria de Educação. Entre essas ações, destacamos duas: Os Diálogos Curriculares - processos formativos vivenciados com professoras e professores, pedagogas e pedagogos, diretoras e diretores e assistentes de Educação Infantil; e o Circuito Educacional, Científico e Cultural da Educação Infantil de Vitória - “Pé na Cidade” - processos de produção de experiências curriculares com as crianças da Educação Infantil de Vitória.

Na sequência, são apresentados outros movimentos formativos e curriculares no âmbito nacional e municipal que também impactaram a sistematização deste documento.

1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES [2]

“Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência”.

Autor desconhecido

[1] “[...] O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. (SANTOS, 1999).

[2] A escrita deste tópico foi baseada em capítulo próprio da dissertação de Mestrado de FRAGA (2018).

De acordo com a Proposta Curricular da Pré-Escola (1992), o município de Vitória passou a responsabilizar-se pela educação de suas crianças a partir de janeiro de 1973. Inicialmente, em decorrência de reivindicações do movimento comunitário local, foi criada a primeira creche em Vitória, com o nome de Unidade de Proteção ao Pré-Escolar (UPPE), no bairro Ilha das Caieiras. Com perspectiva assistencialista,[3] essa unidade atendia 105 crianças e funcionava, por meio de escala, com a ajuda voluntária de membros da comunidade. A presidente do Movimento Comunitário era a coordenadora da Unidade e recebia apoio administrativo, pedagógico e social do Projeto Rondon [4].

No início da década de 1980, o atendimento às crianças com idade inferior a sete anos era realizado nas, então, “Creches-Casulo”[5] vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde. No ano de 1983, essas Creches passaram a integrar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa configuração, os órgãos mantenedores das Creches eram: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que fornecia alimentação, material pedagógico, vestuário e assistência social; a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FEBEM), que fornecia o mobiliário; a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), responsável pela contratação de pessoal, no caso, uma servente, uma professora cursando magistério e com curso de “jardineira”[6], que deveria desenvolver trabalhos pedagógicos na perspectiva da recreação.

No período de 1978 a 1981, com a implementação de outras Unidades, foi criada uma equipe que atuava em nível central, intitulada “Grupo de Trabalho”, composta por quatro assistentes sociais, uma professora para coordenar todas as Creches-Casulo existentes, uma supervisora escolar e estagiários de medicina. Com exceção dos estagiários de medicina, que visitavam as Unidades duas vezes por semana, os demais membros da equipe realizavam visitas mensais. Com o

[3] Trata-se da forma como a educação era concebida, considerando as primeiras tentativas de organização de creche e orfanatos que surgiram, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. (SOUZA, et all, 2014).

[4] Ação interministerial do Governo Federal realizada em coordenação com os Governos Estadual e Municipal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, visava desenvolver ações com universitários, que trouxessem benefícios permanentes para as comunidades, principalmente as relacionadas com a melhoria do bem estar social.

[5] Essa nomenclatura refere-se às instituições criadas a partir do ano de 1975, quando o Ministério de Educação e Cultura criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). O atendimento era prestado a crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio de convênios com prefeituras ou instituições privadas, em jornada de quatro ou oito horas, em instalações simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade. Com concepção preventiva e compensatória, tinham como objetivo proporcionar às mães de baixa renda tempo livre para poderem ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar.

[6] Nomenclatura utilizada na época, para quem realizava curso na área da Educação Pré-Escolar, uma vez que este segmento também era conhecido como Jardim de Infância.

tempo, o atendimento passou a ser realizado pela Coordenadoria de Creches-Casulo, criada pela Lei Municipal nº 2779/81.

Em maio de 1983, houve um marco nessa trajetória, quando as Creches-Casulo foram desligadas da Secretaria Municipal de Saúde e transferidas para a Secretaria Municipal de Educação. A partir de uma reestruturação no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, foi criado o “Departamento de Pré-Escola”, que recebeu da Secretaria Municipal de Saúde as 21 unidades das Creches-Casulo existentes na época, ocasionando, assim, a extinção da Coordenadoria anterior/existente, conforme a Lei nº 3029/83.

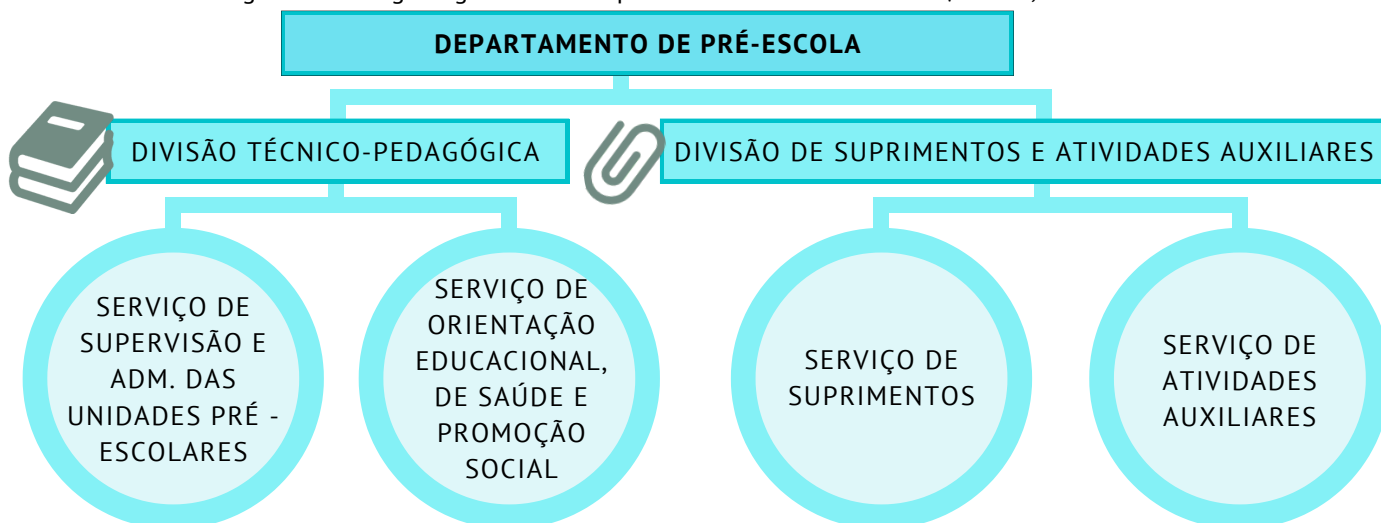
Inicialmente, o Departamento de Pré-Escola contava com um quadro de profissionais composto por uma diretora, dois técnicos administrativos, uma recepcionista, três técnicos pedagógicos (duas supervisoras escolares e uma orientadora educacional), três funcionários da equipe de alimentação e manutenção das unidades escolares, dois motoristas e dois ajudantes. Os profissionais da área administrativa eram responsáveis por toda a distribuição da alimentação, dos materiais pedagógicos e equipamentos. Nesse período, também foi iniciado o trabalho de assessoramentos realizados pelos três técnicos da área pedagógica. Destarte, uma das medidas tomadas por essa equipe, ao final do ano de 1983, foi a de alterar a nomenclatura de “Creche-Casulo” para “Unidade de Pré-Escola” (UPE), começando a demarcar esses espaços como instituições de ensino e atendimento e não estabelecimentos de guarda e cuidados de crianças, como eram conhecidas na época.

Nesse contexto, o cenário caracterizava-se pela existência de poucos/as professores/as, casas pequenas que serviam de estrutura predial, adaptadas para o atendimento escolar, com mobiliários antigos e inadequados para as crianças. Além disso, ainda permaneciam as camas de atendimento médico e armários de remédios, como “heranças” da atuação dos estagiários de medicina nessas unidades. A jornada das crianças era em horário integral e as suas atividades eram restritas à recreação, atividades de pintura em cópias mimeografadas, alimentação, higienização e repouso/sono por longos períodos. Gradativamente, o trabalho pedagógico foi sendo instaurado nesses espaços por meio de planejamentos, assessorias permanentes e momentos de estudo com a participação de toda a equipe, com base em materiais didático-pedagógicos que apresentavam concepções e metodologias de trabalho pertinentes à Educação Pré-Escolar nesse período histórico. Em síntese, o Departamento de Pré-Escola realizou 21 reuniões in loco, sendo uma em cada UPE e, posteriormente, assessorias mais frequentes nas Unidades que apresentavam fragilidades no atendimento. À medida que os/as

especialistas (supervisores escolares e orientadores educacionais) foram sendo contratados, a quantidade de reuniões ampliava, assim como dos planejamentos e dos momentos de estudos.

Em outubro de 1983, por meio da Lei Municipal nº 3074/83, o então prefeito Ferdinand Berredo de Menezes instituiu o cargo de Coordenador de Creche (correspondente ao de atual Diretor). O cargo era ocupado por uma professora da própria UPE. Essa Lei também possibilitou a contratação de professores, supervisores escolares, orientadores educacionais e merendeiras para as UPE's, além de técnicos em nutrição e auxiliares datilógrafos para o Departamento de Pré-Escola. Com isso, o Departamento foi inserido no organograma da Secretaria Municipal de Educação, com a definição de sua estrutura administrativa e organizacional conforme representado na Figura 1:

Figura 01- Organograma do Departamento de Pré-Escola/SEME, em 1983.



Fonte: Fraga, 2018.

As experiências iniciais apontaram a necessidade de investimentos na estrutura física dos prédios, uma vez que as UPEs funcionavam em locais adaptados, com poucos equipamentos e materiais pedagógicos. Para tanto, a Divisão de Suprimentos e Atividades Auxiliares foi criada para realizar a manutenção dos prédios escolares e abastecê-los com mobiliário adequado, brinquedos e livros infantis escolhidos pela Divisão Técnico-Pedagógica, material de limpeza, material pedagógico e de todos os gêneros alimentícios e hortifrutigranjeiros necessários para a alimentação das crianças.

Com o objetivo de melhorar o atendimento educacional às crianças, o número de reuniões foi ampliado, tanto aquelas que ocorriam entre os profissionais da Divisão Técnico-Pedagógica, como aquelas da Diretora do Departamento de Pré-Escola com o Secretário de Educação da época, professor Nelson Piotto. Com isso, ao final do ano de 1983, foi alterada a nomenclatura do cargo que trabalhava com as crianças nas UPEs, ou seja, de Jardineiras passaram a ser chamadas de Professoras A, conforme Lei 3085/83.

Em 1986, pela Lei nº 3328/86, houve nova contratação de professores, “especialistas” (supervisores escolares e orientadores educacionais), cozinheiras e serventes, fazendo crescer, consideravelmente, a equipe de profissionais nas Unidades Infantis. Os primeiros “especialistas” foram contratados pela administração na seguinte proporção: um supervisor escolar para cada três UPEs e um orientador para cada duas UPEs.

Dada a necessidade de momentos formativos e aprofundamento teórico para o trabalho pedagógico com crianças, foram criados, pela Divisão Técnico-Pedagógica, encontros semanais com palestras, debates, estudos, trocas de experiências vividas e planejamentos coletivos. Com essa organização, o atendimento às crianças, nas Unidades de Ensino, acontecia de segunda à quinta-feira, sendo reservada a sexta-feira para os encontros formativos.

Semestralmente, eram organizadas formações com todos os professores e pedagogos das UPEs, a fim de socializar as práticas pedagógicas implementadas e de estabelecer maior envolvimento entre esses profissionais. A Figura 2, apresentada a seguir, demonstra um desses momentos formativos, realizado no ano de 1984:



Imagem 01: Professores/as em formação no ano de 1984.

Fonte: Fraga, 1984.

Esses momentos contribuíram para o caráter Educação Infantil em Vitória e de seus educadores. As conversas, pautadas nas trocas de experiências, assim como os estudos realizados com os educadores envolvidos, consolidaram os primeiros planejamentos sistematizados com deliberada intencionalidade pedagógica. Esse período histórico demarca a implementação de práticas pedagógicas orientadas pelas concepções teóricas ancoradas nas ideias construtivistas. Nesse contexto, as ideias do construtivismo eram inovadoras e foram adotadas para orientar trabalho pedagógico que se almejava. Também foram organizados grupos de

estudo com os profissionais, que discutiam ideias de autores como Jean Piaget, em relação ao desenvolvimento infantil, e Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre os processos de alfabetização.

A Divisão Técnico-Pedagógica elaborou os primeiros textos com as orientações sobre a organização dos espaços de sala de aula e com outros temas relevantes, tais como: o período de adaptação das crianças, a arte de contar histórias, músicas infantis, o uso de jogos, entre outros.

Em 1988, foi realizada uma grande formação para todos os profissionais que atuavam nas UPEs contando com a parceria de professores da Universidade Federal do Espírito Santo e do Rio de Janeiro e de algumas escolas particulares de Vitória. Nesse mesmo ano, após reivindicações do grupo de “especialistas” ao Secretário de Educação, houve a garantia de contratação de um supervisor e de um orientador educacional para cada UPE.

Em 1989, o então Prefeito de Vitória, Vítor Buaiz, autorizou a construção de mais 20 UPEs, dentro de normas adequadas ao atendimento à infância, que foram sendo inauguradas.

Outro marco histórico na Educação para a infância no município de Vitória foi em 1991, com a realização do primeiro Concurso Público para professores, berçaristas e pedagogos. Com isso, também foram implementados os Conselhos de Escola, com base no princípio da prática transformadora, envolvendo os diferentes segmentos responsáveis pelo trabalho na escola e as representações de pais e alunos, assim como a eleição para diretores, consolidando os processos de gestão democrática nas instituições de ensino, como política pública.

No ano de 1993, com a Lei 3905/93, as Unidades de Pré-Escola (UPEs) passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil - CEIs[7] e receberam nomes de pessoas ilustres, que prestaram serviços de relevância à Educação do município ou em suas comunidades locais. Essa mesma Lei criou os cargos de Diretor de CEI, em regime de comissão. Nesse ano, a Rede Municipal de Ensino de Vitória já contava com trinta e seis Centros de Educação Infantil – CEI e com os Parques Infantis “Darcy Vargas” (em Santo Antônio), “Ernestina Pessoa” (na região do Parque Moscoso) e “Maria Queiroz Lindemberg” (na Praia do Canto), que possuíam regime de comodato com o Estado. Posteriormente, os Parques “Darcy Vargas” e “Ernestina Pessoa” foram incorporados à rede municipal como Centros de Educação Infantil.

[7] Posteriormente, foi acrescida a palavra Municipal ao termo, para diferenciar as instituições municipais das instituições particulares- Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

No decorrer dos anos, houve a inserção da “Professora de Projetos”, função desempenhada por uma professora escolhida pela própria equipe do CMEI para desenvolver um projeto pedagógico diferenciado, considerando o envolvimento de todas as turmas, a fim de potencializar o trabalho educativo, articulando-o, inclusive, com a toda a comunidade escolar.

Na sequência, destaca-se a presença da Educação Física e da Arte na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória, o que assumiu diferentes formatos, de 1991 a 2005, entre eles, o Projeto Piloto [8], realizado entre 2004 e 2005.

Em 2006, foi realizado o primeiro concurso público para PEB III (Professores Dinamizadores), destinado a/à professores/as com licenciatura plena em Educação Física e Artes (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). Dada a inserção de professores/as de Educação Física e Arte nas unidades de Educação Infantil, estes buscaram processos de formação continuada para atuarem na Educação Infantil. Além disso, afirmamos que a entrada desses profissionais especializados também oportunizou a realização dos tempos de planejamento dos professores de sala (PEB I ou PEB II),

Em 2007, um novo concurso público garantiu a entrada de outro profissional no quadro das unidades de Educação Infantil de Vitória: os auxiliares de berçário, que atuavam junto aos professores nas turmas de crianças de seis meses a três anos de idade. Após reformulação de suas atribuições, o cargo passou a ser denominado Assistente de Educação Infantil - AEI e a atuação desses profissionais foi ampliada a todos os grupos que organizavam as crianças por faixas etárias, de acordo com as demandas das unidades de ensino.

Para finalizar, destacamos, neste percurso histórico, a elaboração de 3 importantes documentos orientadores para a Educação Infantil de Vitória: 1) “Proposta Curricular da Pré-Escola” (1992); 2) “Educação Infantil: Um Outro Olhar” (2006); 3) “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória, ES” (2012).

Esperamos que a leitura desta síntese histórica possa apoiar a contínua construção de um trabalho de qualidade junto às crianças e profissionais da Educação Infantil de Vitória.

[8]No período de 2004 e 2005, o Projeto Piloto foi um projeto de Implantação da Educação Física e Artes Visuais na proposta da Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória, com a presença de professores especialistas nessas áreas. Nesse período, o professor Dinamizador, em alguma dessas formações, ficava responsável pelo trabalho com as duas práticas pedagógicas, Educação Física e Artes Visuais e atuavam junto com os professores de sala, proporcionando uma prática articulada. Essa estrutura, que funcionou em dez Unidades de Educação Infantil, permitiu planejamentos e ações coletivas e integradas entre profissionais de diferentes formações. (NUNES, 2007).

1.2 PERCURSO DE ESCRITA DO DOCUMENTO: MOVIMENTOS DE PRODUÇÃO CURRICULAR

O presente tópico narra os movimentos de produção curricular vivenciados durante o período compreendido entre 2013 e 2020, que compõem a sistematização destas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Vitória. Com o objetivo de refletir sobre uma proposta curricular que, como ponto de partida, reconheça o currículo vivido/praticado nos cotidianos das instituições infantis, a formulação deste documento se constituiu a partir de um conjunto de ações que foram desenvolvidas pela Gerência de Educação Infantil junto aos profissionais e às crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs de Vitória.

Tomando as experiências com as crianças e os diálogos com as/os profissionais como disparadores do processo de sistematização das Diretrizes, encontramos convergências nas orientações curriculares apresentadas na Resolução nº 05/2009 (CNE/CEB) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como nas proposições indicadas no documento orientador “Educação Infantil: Um Outro Olhar” (VITÓRIA, 2006), da Rede de Ensino de Vitória. Essas fontes são reconhecidas como aquelas que apontam para as especificidades da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito às concepções e princípios, entre outros pressupostos relevantes que precisam ser considerados na elaboração de propostas pedagógicas para esta etapa da Educação Básica neste município.

Em atenção à busca contínua pela qualidade da Educação Infantil da rede municipal de Vitória, bem como ao aprofundamento conceitual, a Gerência de Educação Infantil buscou ampliar a rede de diálogos entre os diferentes sujeitos implicados nos processos de construção das experiências curriculares, desenvolvendo duas grandes ações: 1) “Circuito Educacional, Científico, Artístico e Cultural – Pé na Cidade”: movimento de produção de experiências curriculares com foco na participação ativa das crianças na composição da proposta curricular; 2) Diálogos Curriculares: movimento formativo junto aos profissionais que atuam nas Unidades de Ensino de Educação Infantil. Esses dois movimentos, que serão abordados a seguir, foram desenvolvidos no período de 2013 a 2015 e somaram forças no processo de produção das diretrizes curriculares.

1.2.1 – Pé na Cidade: Experiências Curriculares com as Crianças

O Circuito Educacional, Científico, Artístico e Cultural conhecido como Pé na Cidade, realizado no ano de 2014, surgiu do desejo de desenvolver um circuito de produções e vivências científicas, linguísticas, artísticas, corporais e musicais com

as crianças e os profissionais dos CMEIs e Núcleos Brincartes[9] do Município de Vitória em espaços educativos mais amplos da Cidade, tendo os seguintes eixos norteadores: patrimônio, sustentabilidade e a infância na contemporaneidade.

Os Parques Municipais da Cidade foram escolhidos como locus desse circuito, pelo entendimento de que esses espaços poderiam possibilitar relações afetivas das crianças com a cidade, produzindo o sentido de pertencimento a essas áreas de convivência e seu reconhecimento como patrimônio cultural local, que, em função de uma memória afetiva, constituem-se espaços propícios a encontros e descobertas.

O projeto Pé na Cidade constituiu importante espaço-tempo de interlocução com as crianças, pois, pelos processos interativos vivenciados, foi possível fortalecer a compreensão de suas formas de perceber e de explorar o mundo manifestadas por expressões corporais, musicais, artísticas e científicas nas vivências em que participavam. Esse processo de escuta sensível e o olhar atento foram fundamentais para a escrita deste Documento.

No processo de planejamento, mediado pelas visitas aos parques da Cidade com alguns professores formadores (professores/as e pedagogas que atuavam na Seme/Central e professores/as e pedagogas que atuavam em CMEI), foram escolhidos quatro parques considerados apropriados para o trabalho idealizado: Parque Moscoso, no Centro da Cidade; Parque Fazendinha, no bairro Jardim Camburi; Parque Barreiros, em São Cristóvão e Parque Pedra da Cebola, no bairro Mata da Praia.

O planejamento buscou dar visibilidade às produções desenvolvidas nas Unidades de Ensino, possibilitando, por meio da sensibilidade estética, interações com os modos próprios de aprendizagem na infância. Com esse objetivo, o grupo de professores responsáveis (professores/as que atuavam na Seme/Central e professores/as que atuavam em CMEI) pelo projeto realizava uma visita prévia aos parques para pensar as possibilidades de exploração desses espaços para o desenvolvimento de experiências que fossem contextualizadas e de acordo com as potencialidades que cada parque apresentava: seus espaços, seus desafios, as pessoas, os convites. O relato a seguir refere-se a um desses momentos:

Num dia de vento e com o Parque praticamente vazio, os barulhos típicos de uma capital se foram. Encontramos um lugar que efetivamente lembra o ambiente de uma fazenda contendo árvores frutíferas misturadas a algumas de restinga junto a coqueiros da Bahia, barulhos de animais domésticos que andavam pelos espaços e pios de pássaros que anunciavam uma ideia de um espaço quase melancólico incrustado numa área que lentamente está em processo de descaracterização. Num levantar de construções verticais que vêm

[9]Núcleos Brincartes são espaços educacionais que atendem, no contra-turno, crianças de quatro a cinco anos e 11 meses de idade, matriculadas nos CMEIs de Vitória em horário integral.

tomando os espaços abruptamente, com uma imensidão de departamentos o que, por sua vez, deve gerar um impacto e também demandas para os serviços básicos. A proximidade com uma APP - área de preservação permanente, a Mata Paludosa gera na região um espaço mais tranquilo, mais ventilado, até mesmo, porque a ocupação humana se dá numa área menor (Relato de Professora do Projeto, 2014).

Para convidar as crianças a participarem dos encontros do Pé na Cidade, foram criadas quatro personagens: Marieta Samba no Pé, Antonieta Frevo no Pé, Julieta Congo no Pé e Flora. Elas levavam os convites do evento para as crianças nas Unidades de Ensino.

Quando iam aos CMEIs e Núcleos Brincartes, essas personagens realizavam conversas com as crianças, apresentavam imagens do Parque e das vivências que lá aconteciam. Também produziam com as crianças o desenho de uma cidade e do que mais gostavam nela, num grande tecido branco, com materiais como giz, caneta hidrocor, pincel, etc. A partir dessa produção, as crianças eram convidadas a colocar simbolicamente “o pé na cidade”, mergulhando seus pés na tinta e registrando esse caminhar no tecido. Esse momento de “entrega do convite” produzia nas crianças um encantamento, uma experiência, com expectativas de conhecer o lugar de onde vinha a personagem e das possibilidades que poderiam conhecer e experienciar lá, o que as deixava motivadas, esperando ansiosamente a chegada do dia agendado.

Imagem 02:
Convite às
crianças.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Ao chegarem aos parques, as crianças e os profissionais de cada CMEI recebiam um mapa com a representação do espaço e a indicação dos locais onde ocorreria cada uma das vivências: capoeira, práticas radicais, contando histórias, fazendo arte, vila musical, cientista por um dia e trilha.

Imagem 03: Leitura do mapa do Parque.



Fonte:
Gerência de Educação
Infantil de Vitória/ES (2014)

Para reconhecimento do espaço era feito um cortejo no parque com uma caminhada ao som de canções conhecidas ou compostas para a ocasião e acompanhadas por instrumentos musicais como violão, sanfona, tambores e pandeiros, como representado na Imagem 5. O cortejo remontava a um tempo passado, quando era comum esse acontecimento pelas ruas da cidade. Também era possível observar como as pessoas que estavam no Parque participavam dessa caminhada, juntando-se ao grupo, o que nos fazia concordar com Freire (1992) quando afirma que “[...] a Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela [...] a Cidade somos nós e nós somos a Cidade”(FREIRE, 1992, p. 3). Na sequência dessa experiência no parque, ao término do cortejo, os grupos de crianças eram direcionados aos pontos de realização das diferentes vivências.

Imagem 04:
O Cortejo.



Fonte: Gerência de
Educação Infantil de
Vitória/ES (2014)

O Cortejo também podia adquirir novos formatos em função da especificidade do parque. Assim, os instrumentos podiam ser trocados e as músicas, alteradas para que a vivência pudesse ser plena de significado. O relato a seguir, feito por uma professora, descreve essa alteração no planejamento:

O espaço remeteu a ideia do tempo, um tempo de fazenda, do campo, não da roça, mas do ambiente do campo, de um tempo em que se pode conversar, se pode experimentar, criar, o próprio tempo de produção dos alimentos, do tempo de crescer e colher, esse tempo de que não dispomos mais na cidade onde tudo é rápido e frenético. E a partir dessa ideia, as músicas e o tempo do cortejo, assim como os próprios instrumentos musicais, foram repensados. Não na ideia do congo e do samba que eram próprios do movimento do Parque Moscoso, um parque que se constitui como um lugar de passagem, de fluxo intenso de pessoas, atravessado por vários caminhos e entradas, muito diferente do Parque da Fazendinha, onde o próprio portão de entrada e saída se constitui como uma porteira da entrada de uma fazenda. Nesse sentido, os professores acenaram a possibilidade de se diminuir o ritmo, a rapidez, por isso, a mudança dos instrumentos como acordeon, violão entre outros, num acompanhar da ideia do movimento mais tranquilo do Parque da Fazendinha. (Relato da Professora do Projeto, 2014).

Cada CMEI ou Núcleo Brincarte tinha a possibilidade de participar dos encontros com duas turmas por turno, de acordo com um cronograma previamente organizado. Foram treze encontros realizados durante o ano de 2014, sendo que, a cada encontro, havia a participação de, aproximadamente, duzentas crianças por turno, totalizando 6.275 crianças participantes do projeto *Pé na Cidade*.

Além das crianças, também participavam pedagogas, professores/as, assistentes de educação infantil e estagiárias de CMEIs, bem como professores/as que ministraram as vivências, equipe de técnicos da Gerência de Educação Infantil (GEI/SEME), educadores ambientais da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMAMM) e outros convidados.

Os profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória que compuseram o grupo de referência para a realização do Projeto “Pé na Cidade” foram convidados a pensar coletivamente sobre o sentido do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino. Nesses diálogos, foi possível identificar que, propostas inicialmente planejadas tiveram suas variações à medida que as crianças participavam explorando os meios e os materiais disponíveis. Quando escutamos o que as crianças diziam com seus modos próprios, aliados aos modos como elas brincam de faz de conta, o sentido das experiências pedagógicas foi expandido, convidando-nos à criação de personagens e cenários. Enunciações que fizeram variar a escrita desse documento, com a inserção de elementos anteriormente desconsiderados.

Nesse sentido, buscamos dar visibilidade ao que as crianças dizem ao entrarem em uma relação de composição com professoras, com outras crianças e com outros profissionais nas práticas educativas, despertando-nos a superar os desafios da produção curricular.

Assim, ao invés de definirmos o que as crianças devem saber, fomos convocados a pensar com elas, dialogar com os sentidos que estão sendo produzidos com e por elas e apostamos em expandir os processos de aprendizagem em curso, de modo a fazer a vida ser mais plena. Plenitude experimentada na discussão, por exemplo, sobre o tema da sustentabilidade que, para as crianças, coloca-se na necessidade de uma relação mais próxima com as intensidades da vida, por meio do contato com os animais dos parques, de conversas sem pressa, ampliando as possibilidades de encontro com colegas de outras escolas, de idades diversas, com professoras desconhecidas, com frequentadores dos parques, com ambientes externos, com o motorista do transporte coletivo, com os vendedores de pipoca e picolé, entre outros.

A aposta no encontro como potência da educação e campo de possíveis composições que ampliam nossas capacidades de pensar e de agir problematiza as relações de poder e a obstinação pelo controle de vários elementos, como o uso do tempo, do espaço, entre outros. Pode ser um convite, por exemplo, à desaceleração temporal e flexibilização das rotinas como aquelas que não supõem a ocupação total e pragmática do tempo cronológico, mas que experimentam o vazio, os intervalos, as possibilidades, explorando intensivamente outras temporalidades. Desaceleração que possibilita não só desfrutar sem pressa de uma história contada, de uma roda de música, uma brincadeira com bolhas de sabão, mas também de acessar o direito de explorar ambientes de areia, áreas verdes, lagos, parques, praças, praias, pomares, quintais e jardins. Uma convocação explícita por tornar os ambientes das Unidades de Ensino mais verdes, considerando o uso de gramas naturais, espaços de terra ou areias e o contato cotidiano com a água, o sol, a sombra, o vento no rosto.

Em suas enunciações, as crianças nos aproximam de uma docência que compartilha o direcionamento das atividades ou a coprodução de conhecimento. Nessa perspectiva, pressupomos enxergar que o ponto de partida pode ser tanto uma ideia da professora como uma curiosidade da criança chamando a atenção para a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Imagem 05:
Interações e
brincadeiras



Fonte:
Gerência de
Educação
Infantil de
Vitória/ES
(2018)

Em síntese, as reflexões a partir das experimentações curriculares engendradas nos parques, com as crianças, transbordaram como um convite a viver a docência como uma experiência que se prepara para o encontro, reduzindo as expectativas prévias de produto final e se abrindo às diferenciações construídas no processo.

Esse convite a perceber a educação de crianças pequenas a partir delas, com elas e para elas, constituiu-se pista e elemento significativo para pensar a estruturação e engrenagem do currículo da Educação Infantil de Vitória. Com isso, afirmamos que as diferentes vozes, as enunciações dos bebês e das crianças foram consideradas na sistematização deste documento. O que as crianças falam ultrapassa as fronteiras territoriais das áreas de conhecimento. Dessa forma, somos engajados a pensar o currículo para além de conteúdos e objetivos, a aula para além da sala, a saúde para além do corpo físico, a brincadeira como forma singular de pensar, as interações como possibilidades de encontro, a docência como compartilhamento e a aprendizagem com as linguagens como potência de vida, como experiência.

1.2.2 Diálogos Curriculares: Processos Formativos com Educadores da Educação Infantil

Os processos formativos em questão foram constituídos por redes de conversações entre as/os diferentes profissionais que trabalham na Educação Infantil da Rede de Vitória, empenhados em traçar linhas de escritas capazes de expressar as intensidades experimentadas nos encontros com as crianças, considerando as dimensões afetiva, política, estética, sensível e ética que envolvem a atuação docente.

Com o objetivo de criar condições par envolveram todos os profissionais da Educação Infantil – professores, pedagogos, diretores, assistentes de educação infantil e estagiários – da Rede Municipal de Vitória, denominados Diálogos Curriculares.

Foram organizados sete ciclos de encontros, divididos em: quatro Formações Regionalizadas; três Encontros de Estudos, além de uma Palestra e um Seminário Municipal. O Primeiro Ciclo foi organizado agrupando os profissionais que atuavam com crianças de zero a três anos de idade, num primeiro momento e, em outro, os que atuavam com crianças entre quatro a seis anos de idade. Teve como objetivo iniciar as discussões acerca do currículo, da aprendizagem e do trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil. A programação incluiu uma palestra e relatos de experiência de professoras atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória.

As Formações Regionalizadas alcançaram todos os profissionais dos CMEIs e aconteceram simultaneamente em diferentes polos organizados de modo que os profissionais de várias Unidades de Ensino se reunissem por região geográfica da cidade. A dinâmica dos encontros envolveu a realização de oficinas temáticas e apresentações de pesquisas acadêmicas que tiveram como temas de investigação a Educação Infantil cujos autores, os formadores e palestrantes, são professores/as da própria rede municipal de Vitória. Cada oficina ou plenária contou com relatores que registravam as discussões suscitadas pelas temáticas à medida que participantes destacavam os elementos primordiais observados. Essa mesma organização correspondeu ao segundo, quarto, sexto e sétimo ciclos dos Diálogos Curriculares.

Nesses momentos, foram possibilitados espaços de reflexões coletivas sobre os modos de viver a docência vinculada não somente aos processos de ensino-aprendizagem, mas à alegria, à criação e à liberdade de uma infância recomendada a permanecer ativa também nos adultos.

Com vistas a manter vivos os processos de criação, tal proposição formativa não só deu visibilidade aos movimentos de produção docente, mas também ampliou as discussões e os percursos de aprendizagem dos/das docentes, trazendo reflexões relevantes acerca da função de documentos orientadores para o trabalho com a infância, de modo a romper com modelos prescritivos. Resistimos, nesse processo, a indicar/listar/definir com rigidez os conteúdos ou restringir o campo de experimentação, mas ressaltamos escolhas que subsidiariam a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Vitória.

Imagens 06 e 07: Professores/as na Formação “Diálogos Curriculares na Educação Infantil”



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

O quinto ciclo reuniu pedagogas/os, diretoras/es e professoras/es formadoras/es e teve como objetivo proporcionar a esses profissionais a mesma vivência de experimentações curriculares que foram oferecidas às crianças no Circuito Educacional, Científico, Artístico e Cultural – Pé na Cidade.

Imagem 08: Vivenciando o Pé na Cidade com os profissionais da Educação Infantil



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

No decorrer desse processo, houve também uma palestra com a professora Sandra Corazza[10] (UFRGS), com foco no “Currículo, Aprendizagem e Docência” e um

[10] A professora é titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisa teorias, práticas e métodos.

Seminário Municipal de Educação Infantil cujo tema foi “Experiências Teórico-Práticas em Debate”, com momentos de palestra e mesas-redondas com representatividade dos diferentes segmentos da cada Unidade de Ensino.

O quadro a seguir sintetiza a organização dos movimentos formativos:

Quadro 1: Organização dos movimentos formativos

| Ciclo/Datas | Participantes | Carga Horária | Tema(s) |
|--|---|--|--|
| 1º Ciclo 29/07/13 05/08/13 12/08/13 19/08/13 | 1.313 profis. Diretoras Professoras Pedagogas Assistentes de Ed. Infantil Estagiárias | 16 horas Matutino 16 horas Vespertino | “Currículo e Aprendizagem na Educação Infantil” “O Trabalho de Linguagens na Educação Infantil” |
| 2º Ciclo (Formação Regionalizada) 10/09/13 19/09/13 25/09/13 | 2.661 profis. Diretoras Professoras Pedagogas Assistentes de Ed. Infantil Estagiárias | 15 horas Matutino 15 horas Vespertino | “Práticas Inovadoras na Produção Curricular na Educação Infantil” |
| 3º Ciclo 29/07/13 | 75 profis. Pedagogas Professoras Formadoras | 08 horas | “A Aprendizagem e o Coletivo” |
| 4º Ciclo (Formação Regionalizada) 10/03/14 17/03/14 24/03/14 | 2.905 profis. Diretoras Professoras Pedagogas Assistentes de Ed. Infantil Estagiárias | 15 horas Matutino 15 horas Vespertino | “Infância, Aprendizagem e Currículo” |
| 5º Ciclo 24 e 25/06/14 | 170 profis. Diretoras Professoras Pedagogas | 08 horas | “Vivenciando o Pé na Cidade” |
| 6º Ciclo (Formação Regionalizada) 26/11/14 | 1.912 profis. Diretoras Professoras Pedagogas Assistentes de Ed. Infantil Estagiárias | 05 horas Matutino 05 horas Vespertino | “Pesquisa e Criação” |
| 7º Ciclo (Formação Regionalizada) 26/06/15 03/07/15 | 2.270 profis. Diretoras Professoras Pedagogas Assistentes de Ed. Infantil Estagiárias | 05 horas Matutino 05 horas Vespertino | Primeiras Apresentações do Documento para validação |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

1.2.3 Outros Movimentos

Na estruturação deste documento curricular, buscamos estabelecer diálogos entre os pressupostos teóricos que embasam as práticas vivenciadas com as crianças e debates com os diferentes profissionais da Educação Infantil deste município. No processo de implementação, algumas ações curriculares foram acontecendo, configurando o percurso de escrita do documento em duas fases: a primeira e principal fase foi iniciada em 2014, com duas grandes ações: Pé na Cidade e Diálogos Curriculares, originando a primeira versão escrita, em 2016. Uma outra fase que, em continuidade e convergência nos debates que já estavam em andamento, reconhece a importância das produções nacionais no âmbito do currículo da Educação Básica ao longo desses últimos anos como a homologação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e de outras ações formativas municipais de relevância para a Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Em atenção a esse contexto, compreendemos o impacto disso na inclusão de outros pontos de natureza curricular, com vistas a ampliar e potencializar os fluxos de diálogos e sistematização, até que se originasse este material, publicado em 2020.

Podemos caracterizar como a primeira fase do percurso de escrita, aquela do período entre 2014 e 2016, com os movimentos que envolveram as experimentações curriculares vivenciadas no Projeto Pé na Cidade cujo foco principal foi a escuta às crianças e o estudo das relatorias a partir dos debates com professoras e professores da Educação Infantil ocorridos nos encontros formativos Diálogos Curriculares. Esses movimentos subsidiaram a elaboração dos textos que esboçam princípios, concepções, temas, entre outros pressupostos comuns das diretrizes curriculares deste documento. Para tanto, foi composta uma equipe sistematizadora com o papel de integrar o trabalho dialógico e colaborativo realizado a muitas mãos pelos profissionais da rede.

Ao longo da escrita, entre idas e vindas, foi consolidada a ideia de utilizar temas como modo de organização e articulação curricular. A aposta foi embasada na ideia de contemplar a perspectiva de projetos desenvolvidos a partir de temas, já muito utilizada na dinâmica curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Considerando o protagonismo de todos os sujeitos da Educação Infantil, a organização em Temas Infantis de Vitória (TIVs) abre as possibilidades de trabalhar as diferentes linguagens, saberes e conhecimentos de forma integrada, a partir dos cotidianos com as crianças e suas infâncias. Essa forma de organização curricular está sistematizada/abordada em um capítulo específico deste documento.

No processo de elaboração deste documento, os textos produzidos nos primeiros movimentos curriculares foram encaminhados pela equipe sistematizadora às

Unidades de Ensino, durante o ano de 2015. Nas formações empreendidas em cada CMEI, os profissionais contribuíram com as suas análises e reflexões que, posteriormente, foram retornadas à Gerência de Educação Infantil para novas incorporações ao documento preliminar.

Durante o ano de 2016, foi realizada a revisão do documento pelos/as professores/as formadores/as dos Diálogos Curriculares e os/as professores/as referência do projeto Pé na Cidade, que teceram as suas contribuições na elaboração da primeira versão das Diretrizes Curriculares Municipais.

No início do ano de 2017, parte da primeira versão do Documento Curricular foi publicizada, ou seja, o capítulo que aborda os Temas Infantis de Vitória (TIVs) foi disponibilizado virtualmente, na Plataforma VixEduca, pela Secretaria Municipal de Educação, aos profissionais da Educação Infantil de Vitória, iniciando o processo de implementação do referido documento.

Com vistas a legitimar as experiências constituintes de uma proposta curricular, sobretudo com a participação das diferentes vozes ativas dos cotidianos dos CMEIs, reconhecemos também outros movimentos curriculares que foram concebidos ainda no tempo histórico da escrita dessas diretrizes. Nesse contexto, entramos na segunda fase do processo que também envolve a sistematização das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil.

Sobre a segunda fase, vale destacar as políticas de formação continuada empreendidas pela Secretaria de Educação de Vitória (SEME) com foco nas ações formativas desenvolvidas entre os anos de 2018 e 2020, que impactaram nos debates com os profissionais e nas dinâmicas curriculares da Educação Infantil deste município e, conseqüentemente, contribuíram para a sistematização deste documento.

Uma das ações formativas, que impactou a elaboração deste documento foi realizada com as pedagogas da Educação Infantil da Rede em 2019. Nessa formação, dialogamos sobre os Temas Infantis de Vitória e os desafios encontrados no cotidiano dos CMEIs. A relevância dos debates e das reflexões repercutiu em momentos formativos nas unidades de ensino, contribuindo para os processos avaliativos que envolvem todos os profissionais dos CMEIs, como a “Avaliação Institucional”.

Na intenção de potencializar a produção coletiva de conhecimentos de natureza prática e teórica, oportunizando experiências formativas e ampliando o diálogo

com os Temas Infantis de Vitória – TIVs, com os documentos legais, com as concepções de criança e de infância e com a dinâmica curricular das Unidades de ensino, a SEME/PMV promoveu uma formação geral para todos os profissionais de Educação Infantil da rede.

Em 2019, de forma pioneira, envolvendo, aproximadamente, três mil profissionais, a Secretaria de Educação realizou uma ação formativa de grande porte. Nessa formação, foram organizados e desenvolvidos, simultaneamente, 17 polos temáticos. Cada participante teve a oportunidade de se inscrever em dois polos temáticos por meio de formulários próprios, sendo um para a Turma 1 (dia 23 de julho de 2019) e o outro para a Turma 2 (dia 30 de agosto de 2019), correspondentes aos turnos de trabalho dos profissionais, ou seja, matutino e/ou vespertino.

Imagem 09: Arte produzida para divulgação da ação formativa



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2019)

Com base nos TIVs, as temáticas exploradas na formação ofertada pela SEME/PMV foram: *Usos da Gamificação como Tecnologias Digitais na Educação Infantil; Contação de Histórias e Libras; Meliponário e Fotografia; Territórios; Manguezal; Educação Integral; Experiências com os Bebês; Questões de Gênero; Relações Étnico Raciais e Religiosidade; Produção e Significação de Cenários; O Consumo e o Desperdício de Elementos Naturais; Diferentes Textos; Expressão, Corpo, Movimento e Cultura; Expressão, Corpo, Espaço, Quantidade e Tempo; Autismo na Educação Infantil; Expressão, Corpo, Linhas, Cores, Traços, Sonoridades, Ritmos e Cenas.*

A realização de uma ação formativa tão ampla e complexa como essa, só foi possível por meio da relação colaborativa com outros setores[11] da Secretaria de Educação, para além da GEI e GFDE, (CEI, CEE, GGE, GEF, Escola de Governo, Centros de Ciência Educação e Cultura) e com outras Secretarias, como SEMMAM (Espaço Baleia Jubarte), SEMC (Mucane, Fafi) e outras instituições, como o IFES (GRUPEM), a UFES (Centro de Educação – “GEPAEI”, Centro de Educação Física e Desportos – NAIF).

Nos anos de 2018 e 2019, foram desenvolvidos processos de formação continuada com professores da Educação Infantil, em parceria com o “Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres” (NAIF-UFES), mediante Projeto de Extensão mediado pelo professor Dr. André da Silva Mello, o que fortaleceu a importante relação colaborativa entre a Universidade Pública e a Educação Básica na produção curricular. Inicialmente, a formação foi organizada para os professores de Educação Física da Educação Infantil, contudo, profissionais com formação inicial em Pedagogia, Artes e profissionais assistentes foram incluídos nesse processo, enriquecendo a ação formativa.

Vale destacar que as ações em parceria são propostas por instituições públicas ou privadas, a partir da apresentação de plano de trabalho em que sejam detalhadas todas as etapas da ação, em consonância com o eixo central de formação, com o planejamento conjunto envolvendo as partes e estabelecendo diálogo com o currículo implementado pela Rede de Ensino.

Por meio de uma prática dialógica entre os sujeitos participantes da formação (BAKHTIN, 1997), a experiência com o NAIF/UFES, denominada “Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES”, foi iniciada em 2018. Como produto dessa formação, Mello e Camargo (2018) organizaram um e-book no qual os professores foram autores da construção e da produção de conhecimentos com a Educação Infantil.

Em 2019, foi realizada a segunda edição dessa formação, organizada em três eixos temáticos ou GTTs: a) Diversidade e Diferença; b) Sustentabilidade e Educação Ambiental; e c) Usos das Mídias e Tecnologias. Esses movimentos

[11] Para as siglas citadas, os significados: GEI (Gerência de Educação Infantil); GFDE (Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação); CEI (Coordenação de Educação Integral); CEE (Coordenação de Educação Especial); GGE (Gerência de Gestão Escolar); GEF (Gerência de Ensino Fundamental); Centros de Ciência, Educação e Cultura (Planetário, Escola da Ciência Física, Escola da Biologia e História, Praça da Ciência, e Escola de Inovação); SEMMAM (Secretaria Municipal de Meio Ambiente); SEMC (Secretaria Municipal de Cultura); Mucane (Museu Capixaba do Negro); Fafi (Escola de Teatro e Dança Fafi); IFES (Instituto Federal do Espírito Santo); GRUPEM (Grupo de Pesquisa e Estudos em Matemática); UFES (Universidade Federal do Espírito Santo); GEPAEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil); NAIF (Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres).

culminaram na produção do Material Didático-Pedagógico (MDP) que se constitui um espaço de autoria e de exercício da escrita reflexiva com os/as dos professores/as participantes. Em interação com os Temas Infantis de Vitória, o material foi produzido pelos próprios/as professores/as, em diálogo com suas práticas cotidianas. Em ambas as edições, as formações foram realizadas fora do horário de trabalho. A primeira teve carga horária de 100 horas e a segunda teve a carga de 60 horas, no formato virtual (pela Plataforma Vix Educa) e também presencial, adotando-se a tutoria como estratégia de produção coletiva, oportunizando a articulação e o envolvimento dos membros do Naif com os/as professoras/es da Educação Infantil de Vitória. As partilhas e as relações colaborativas estabelecidas trazem contribuições para inspirar práticas pedagógicas e afirmar uma docência criativa e pesquisadora.

Imagens 10, 11 e 12: Registros da ação formativa com professores/as de Educação Física da Educação Infantil da Rede



Fonte:
Gerência de Formação e
Desenvolvimento em
Educação/SEME (2019)

Outra parceria da Secretaria Municipal de Educação que também aconteceu mediante Projeto de Extensão – UFES foi a formação “Arte na Educação Infantil”, proporcionada pelo Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da UFES, sob a orientação da professora Dr^a Margarete Sacht Góes.

Realizada fora do horário de trabalho, no formato virtual (pela Plataforma Vix Educa) e no presencial, o processo formativo iniciado em 2018, com continuidade em 2019, alcançou professores/as de arte da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória.

Totalizando 100 horas, os espaços tempos formativos desse curso oportunizaram debates, palestras, relatos, oficinas e trocas de experiências, por meio das temáticas: Prática do Ensino da Arte para a Educação Infantil; Equipamentos Culturais/Mediação/Expografia na escola; Diferentes linguagens: dança, música, artes visuais e teatro; Leitura de Imagens; Desenho Infantil; Arte Contemporânea; Educação para as relações étnico raciais; Arte e Tecnologias; Arte e inclusão; Documentos orientadores para o Ensino da Arte na Educação Infantil.

Em 2020, uma outra ação formativa, totalmente on-line, intitulada “Culturas Digitais na Educação Infantil”, envolvendo 400 profissionais, despertou a necessidade de inserção de uma temática sobre Culturas Digitais no TIV Linguagens, subsidiando a escrita do referido tópico, a partir das narrativas dos/as professores/as.

Imagens 13, 14 e 15: Registros da ação formativa com professores/as de Arte da Educação Infantil da Rede

Fonte:
Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação/SEME (2019)



Com essas experiências, destacamos não só uma maior aproximação dos diferentes profissionais com os Temas Infantis de Vitória, mas também a intensificação da relação colaborativa em movimentos de produção curricular em que esse documento se encontra.

Além dos processos formativos, outros movimentos adjacentes repercutiram na escrita deste documento quando, em dezembro de 2017, houve a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento normativo homologado pelo Conselho Nacional de Educação e aprovado pelo Ministério da Educação. A BNCC demandou a releitura dos documentos curriculares até então produzidos pelo município e pelas escolas. Reconhecemos, com isso, o impacto de um movimento curricular de âmbito nacional em todas as produções curriculares da Educação Básica em nosso país. Sobre esse aspecto, confirmamos na p. 5 da própria BNCC (BRASIL, 2017).

[...] Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017,).

No tópico “Diálogos com a Base Nacional Comum Curricular”, abordamos sobre pontos de convergência, aproximações e distanciamentos acerca desse diálogo com o currículo da Educação Infantil da rede municipal de Vitória.

Apresentando as diferentes fases que constituíram a sistematização destas diretrizes, resgatamos a trajetória dos movimentos curriculares ao longo desses anos e afirmamos que o documento que ora apresentamos é resultado de um trabalho coletivo de concepção, de escrita e de publicação. Vale destacar que em diferentes fases ou períodos, diversos sujeitos com percursos formativos distintos dialogaram, debateram, compartilharam experiências, refletiram, aprenderam e ensinaram. Portanto, vamos encontrar no material em questão, essa diversidade, mas apesar de pontos de vistas diferentes, o objetivo foi comum: a busca pela melhoria da qualidade da Educação Infantil pública municipal de Vitória.

Assim, em 2020, uma última revisão do documento foi feita antes que a versão atual fosse publicada. Longe de atribuímos a ela um caráter permanente, compreendemos que se trata de um documento com orientações curriculares que se atualizam todos os dias nos diferentes cotidianos da Educação Infantil. A atual versão escrita é apenas parte de um processo curricular complexo, contínuo, num movimento espiralado, passível de transformações e ressignificações, cujo ponto de partida e de chegada são as pistas vindas da prática onde estão as nossas crianças.

1.3 DIÁLOGOS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O Artigo 26 da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, afirma que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Lei nº 12.796, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular não constitui um currículo, embora seu objetivo seja orientá-lo. Importante entender essa diferença. Nessa concepção, concordamos com Oliveira (2018) quando observa que o currículo não se reduz a um conjunto de prescrições, mas inclui os elementos que as viabilizam: os arranjos e organizações dos espaços, dos tempos, dos materiais e, especialmente, as relações que as crianças estabelecem no cotidiano, na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmas, por meio de diferentes linguagens.

Ao tomarmos a BNCC como marco legal brasileiro, destacamos a relevância da parte comum, que contempla elementos de natureza obrigatória. Ao que cabe à parte diversificada, os documentos curriculares municipais e locais se encarregam de orientações de ordem didático-pedagógica ou metodológica que, além de legitimarem princípios e concepções, embasam melhor as escolhas, perspectivas, conhecimentos, prioridades e sentidos produzidos por uma rede de ensino. Buscamos, com essa afirmação, suscitar uma atitude responsável e reflexiva como planejadores e avaliadores dos ambientes de aprendizagem das crianças, nas ações cotidianas na Educação Infantil de Vitória.

Assim, como em muitos municípios do Brasil, o nosso diálogo com a Base Nacional Comum Curricular busca encontrar afinidades e pontos de convergência em pressupostos de natureza conceitual, abordados nestas Diretrizes Curriculares, entre os quais, citamos: a indissociabilidade das dimensões cuidar e educar nos processos educativos; as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas; os princípios éticos, estéticos e políticos como fundamentais na orientação do trabalho com as crianças e que devem ser respeitados; a compreensão de experiências com as diferentes linguagens como aquelas que constituem processos de aprendizagem; a importância de assegurar os direitos das crianças de zero a cinco anos de idade; entre outros, que tiveram como principal pano de fundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Todavia, também encontramos pontos de divergência na BNCC e destacamos que eles precisam ser discutidos, problematizados e refletidos nos diferentes coletivos, de forma contextualizada, sobretudo, na tomada de decisões e mudanças em respeito às prioridades e singularidades de cada território.

Especificamente com relação aos “Campos de Experiências” da BNCC (BRASIL, 2017) – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços tempos, quantidades, relações, transformações – vale destacar que, ao estruturar as experiências em Campos, a BNCC apresenta uma forma de organização curricular, que parece se manter ativa ou aberta à condução de um trabalho pedagógico dedicado às práticas resultantes de aprendizagens significativas.

Ao atender e respeitar a diversidade de interesses, curiosidades e necessidades das crianças, da docência, dos profissionais e de toda a comunidade escolar, expressa, nas relações, a ideia de que a organização curricular não deve se sobrepor ao compromisso e à responsabilidade de promover o pleno desenvolvimento das crianças, ou seja, não deve limitar o desenvolvimento de experiências que são tecidas de forma integrada. Sobre essa perspectiva, é bom recordar a definição de currículo posta nas DCNEI (2009) como um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Com base nesse conceito, ressaltamos a necessidade do encontro, ou seja, da articulação das experiências, das linguagens e dos saberes que as crianças constroem, com os conhecimentos culturais já sistematizados. Essa é a ideia de experiência de aprendizagem que esperamos promover nas relações com as crianças, tecida com as diferentes linguagens em redes de conversações com professores e professoras.

Desta forma, a aposta na organização dos Temas Infantis de Vitória, que é sustentada nas relações, no cotidiano, por admitir vários modos possíveis de realização das experiências, volta-se para um trabalho pedagógico coerente no qual todos os elementos devem funcionar juntos. Os temas, que não se reduzem a um fim em si mesmo e nem como resumos de uma história, são formados por dinamismos espaço-temporais, são interpretativos, perspectivistas e possuem condições de oferecer possibilidades para a criação e o desenvolvimento do ato educativo na Educação Infantil.

A partir dessa compreensão, destacamos que, seja por campos ou por temas, nenhuma forma de organização curricular deve ser tratada de forma isolada, estanque ou fragmentada, mas deve apontar para um trabalho diversificado e integrado, com ações contextualizadas que priorizem as relações estabelecidas e demarquem a especificidade curricular desta etapa da Educação Básica.

Sobre os seis “Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento” – conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se, contidos na BNCC, reiteramos que, o reconhecimento não só desses, mas da diversidade subjacente que há em cada um dos muitos direitos das crianças fundamenta a responsabilidade ética, estética, política, social e pedagógica da Educação Infantil. No capítulo 2 deste documento curricular municipal, apresentamos possibilidades de organizações pedagógicas que dialogam com esses e outros direitos das crianças.

Quanto ao diálogo com os “Objetivos de Aprendizagens” apresentados pela BNCC, observa-se atenção, visto que estes não devem negligenciar o significado que o processo educativo tem na experiência infantil. Ao reconhecermos as crianças como aquelas que se diferem umas das outras também pelo interesse que demonstram por determinada atividade, concordamos que é fundamental a afirmação de uma docência sensível e atenta para que, juntos, vivam experiências mediadoras de aprendizagens. Diante desse pressuposto, os objetivos sobre os processos de aprendizagem devem expressar a pluralidade, as singularidades, necessidades e interesses de cada criança, considerando os elementos expressos por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras. Sobre esse aspecto, reiteramos que

[...] Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

Buscando romper com metas impostas à criança, ressaltamos que cada proposta pedagógica deve demarcar objetivos e prioridades, considerando os diferentes percursos de aprendizagem de cada criança envolvida. Tais objetivos e prioridades podem ser problematizados e elencados na Avaliação Institucional realizada anualmente nos CMEIs, de forma contextualizada em cada território e comunidade escolar, com base nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória/ES (VITÓRIA, 2012).

Entre convergências, distanciamentos e aproximações, os aspectos abordados no diálogo com a BNCC não são os únicos possíveis. O diálogo requer formação continuada com professores/as e espaços tempos de debate para que eles e elas assumam, um olhar reflexivo para a dinâmica curricular da Educação Infantil.

2 A CRIANÇA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória de construção dos direitos da criança e os avanços no campo da Pedagogia da Infância[12] colocam hoje a criança pequena como demandante privilegiada de políticas públicas. Nesse rumo, a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil é destinada a todas as crianças a partir dos quatro anos completos. Soma-se a isso, a importância em assegurar o direito das crianças de estarem matriculadas nessas instituições, de acordo com documentos oficiais como a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

No entanto, a criança, sujeito histórico e de direitos, tem especificidades que requerem propostas pedagógicas que contemplem as suas potencialidades e necessidades, vivenciadas por meio das interações e das brincadeiras, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, corroboramos com Barbosa (2010) que afirma a compreensão de crianças como seres humanos dotados de ação social, portadoras de história, capazes de múltiplas relações, produtoras de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetadas pelas culturas e sociedades das quais fazem parte (BARBOSA, 2010).

Imagem 16: Vivendo a infância no CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

[12]A Pedagogia da Infância constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). (BARBOSA, 2010).

Na mesma direção, ao referir-se ao conceito de criança como “sujeito de direitos”, Sarmiento (2015) enfatiza que a criança não é uma expressão retórica, mas um posicionamento político que reconhece a criança como produtora de cultura, considerando a cidadania da infância, a participação infantil nos processos educativos e a “[...] exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e todas” (SARMENTO, 2015, p. 80).

Esse modo de ver as crianças constitui processos de desenvolvimento da alteridade, ensinando-nos a perceber seus pontos de vista a partir da infância e aprender com elas. Pensar a criança como ser social, histórico e de direitos é afirmar que nas relações cotidianas as crianças vivenciam, brincam, imaginam, fantasiam, aprendem, questionam, produzem sentidos sobre si e o mundo em um movimento constante de construção e reconstrução de cultura, reconhecendo-a e respeitando-a como agente ativo na sociedade (BRASIL, 2009). Em consonância com Kramer (1986), afirmamos que conceber a criança como ser social, é reconhecê-la como aquela que possui um olhar crítico, que vira as coisas pelo avesso, subvertendo a ordem, o que significa considerar

[...] que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Fundamentados nessas afirmações, destacamos que o direito à Educação Infantil passa pelo reconhecimento do direito à brincadeira, à atenção individualizada, às interações e às atividades coletivas, ao aconchego e ao afeto. De igual forma, a criança tem o direito à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que são vividos na Educação Infantil.

De acordo com a DCNEI (BRASIL, 2009), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e caracteriza-se pela oferta educacional em creches e pré-escolas em espaços institucionais (públicos ou privados) que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos no período diurno, em jornada integral ou parcial. Destacamos a função da Educação Infantil como aquela que complementa a ação da família, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece como finalidade da Educação o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Acerca do objetivo da Educação Infantil, o Art. 8º das DCNEI afirma que as propostas pedagógicas devem

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18 grifo nosso).

A partir desse postulado, atestamos que as experiências curriculares também compreendem os processos de acolhimento, alimentação, afeto, higiene e proteção das crianças, pois elas apresentam necessidades de cuidados específicos que demandam uma atenção individualizada. Desse modo, em interface com o DCNEI (2009), a BNCC (2017) e com o Documento Municipal de Vitória “Educação Infantil: um outro olhar” (2006), reforçamos a indissociabilidade entre as dimensões Cuidar e Educar nos processos educativos em atenção à vida da criança da/na Educação Infantil.

A indissociabilidade entre cuidar e educar precisa perpassar todo o projeto político pedagógico da instituição, pois a entrada da criança no CMEI deve representar uma acolhida da sua individualidade que vai sendo revelada durante a alimentação e banho, na interação com outras crianças, na organização dos materiais, no momento de usar o banheiro, etc. Estas diferentes experiências vividas, por sua vez, não podem ser distanciadas da realidade social e cultural à qual a criança pertence, do modo como reproduz experiências vividas na família para o interior do CMEI (VITÓRIA, 2006, p.58).

Desse modo, afirmar, reconhecer ou assegurar o direito à Educação Infantil envolve toda a complexidade da função sócio-político-pedagógica dessa etapa da Educação Básica nas relações com a criança, sujeito de diversos direitos. Ao nos remetermos aos 6 Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil contidos e apresentados na BNCC (2017) – conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se – observamos que o diálogo com eles converge sobre os debates em andamento e sobre os pressupostos centrais afirmados neste documento, mesmo reconhecendo a diversidade subjacente que há em cada um dos direitos.

Ao dialogar com os seis direitos de aprendizagem das crianças apontados pela BNCC (2017), podemos descrever alguns dos momentos que compõem a estrutura básica do cotidiano em uma Unidade de Ensino que visam assegurar condições para que as crianças vivenciem uma pluralidade de situações nas quais possam desempenhar papel ativo, tais como:

- Nos elementos fixos da organização da rotina, como os momentos de chegada e saída, as refeições, os momentos de higiene, os usos do pátio e das salas, podemos possibilitar condições para que as crianças exerçam os direitos de *conviver, participar, brincar*, entre outros.

- Nos momentos de partilha, como as rodas de conversa, a distribuição de tarefas, a organização dos combinados, os jogos, podemos possibilitar condições para que as crianças exerçam os direitos de participar, expressar, conhecer, conviver, entre outros.
- Nos cenários contextualizados a partir das investigações e brincadeiras, produzidos em diferentes espaços, com diversos materiais e parceiros, podemos possibilitar condições para que as crianças exerçam os direitos de *explorar, participar, brincar*, entre outros.
- Com uso das diferentes linguagens, a partir do desenho, pintura, teatro, circo, música, modelagem, literatura, podemos possibilitar condições para que as crianças exerçam os direitos de *conhecerem-se*, de *expressar* suas sensações, opiniões, necessidades, sentimentos, desejos, entre outros direitos.

Diante da explanação de momentos como esses, observamos possibilidades práticas em que os direitos podem ser revelados não apenas como discursos de direitos, mas como referências para a consolidação de uma metodologia de trabalho com os bebês e as crianças.

Com vistas a materializar práticas curriculares que reconheçam os direitos das crianças, a organização e a gestão das redes educacionais precisam assegurar condições de trabalho necessárias ao trabalho coletivo, que vão desde a articulação entre os diferentes profissionais e a organização dos diferentes espaços de aprendizagens até a aquisição e disponibilização de recursos pedagógicos necessários, como materiais, mobiliários, equipamentos, brinquedos e jogos, em atenção às especificidades etárias, às singularidades e às necessidades individuais e coletivas das crianças, incluídas aqui as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

2.1 PRINCÍPIOS PELA GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

A necessidade de atenção à vida, ao diálogo, às interações, aos afetos, às expressões infantis e ao conhecimento pressupõe a orientação de princípios que subsidiem as propostas curriculares. Dessa forma, reafirmamos que todo processo educativo deve ser desenvolvido como um ato permanente de responsabilidade ética, estética e política, tendo como parâmetro a garantia da aprendizagem, do cuidado, da dignidade e dos direitos humanos.

No entanto, em favor da afirmação do trabalho coletivo, das práticas de solidariedade e colaboração, da amizade e da participação, afirmamos que a organização dos trabalhos propostos na Educação Infantil presume práticas que primem pelo fortalecimento das relações. Esse entendimento passa pela ideia de ampliação da capacidade de pensar e agir, ou seja, trata-se de constituir um percurso de aprendizagem que busca produzir modos de vida comprometidos com a diminuição do individualismo, da competição, do consumismo e do preconceito.

Imbuídos dessa percepção, apresentamos os princípios éticos, estéticos e políticos contidos nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017), aos quais atribuímos sentidos.

2.1.1 Princípios Éticos

Compreender a Educação Infantil como uma ação ética significa afirmar uma prática pedagógica a partir do que é inerente à infância: seus interesses, necessidades, afetos, curiosidades, imaginação e criação e, ao mesmo tempo, recusar a visão de ética caracterizada pela imposição de normas e valores que não dialogam com as enunciações das crianças.

Para tanto, destacamos que é preciso respeitar e garantir os tempos de viver a infância, etapa que se encontra cada vez mais encurtada nas sociedades contemporâneas, em que é sustentada, por exemplo, a escolarização precoce. Defendemos como princípio ético o direito de brincar, não como instrumentalização dos processos de aprendizagem, mas como caminho expressivo da criança, como modo próprio de ser e dialogar com o mundo.

Em interface com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), orientamos que as Instituições de Educação Infantil assegurem às crianças espaços para que elas manifestem seus interesses, desejos e curiosidades nas práticas educativas, de modo que suas produções individuais e coletivas sejam valorizadas, que sejam apoiadas as suas conquistas de autonomia na escolha de brincadeiras, de atividades e nas tomadas de decisões.

A partir desse princípio, afirmamos produções curriculares que favoreçam atenção à responsabilidade pelo outro, à solidariedade e ao respeito às diferentes formas de existência, afirmando a diversidade como força positiva e o desenvolvimento da alteridade. Nesse sentido, destacamos o papel mediador do adulto na relação com a criança, com vistas a ampliar os percursos de aprendizagem, rompendo com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa existentes em nossa sociedade.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), compreendemos que é nos processos de mediação com as crianças em situações cotidianas que elas aprendem sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, sobre a liberdade e a integridade individuais, sobre a igualdade de todas as pessoas, assim como sobre a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende aos processos que envolvem a relação da criança com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, os cuidados com os seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

2.1.2 Princípios Estéticos

Compreender o ato de educar crianças a partir de princípios estéticos significa afirmar a singularidade, a sensibilidade, a alegria, a criatividade, a infância, a ludicidade e a liberdade de expressar-se, assim como a multiplicidade de manifestações artísticas e culturais nas práticas pedagógicas.

Em um mundo em que a cultura de massa ofusca o olhar das pessoas e esconde as particularidades, o trabalho pedagógico na Unidade de Educação Infantil deve se voltar para a sensibilidade, buscando reconhecer o ato criador e a construção pelas crianças como práticas singulares, garantindo-lhes a participação em diversas experiências (DCNEB, 2013). Nessa perspectiva, a estética está na criação, na singularidade, nas diferentes expressões, em oposição aos modos de reprodução, repetição e determinismo.

Quando nossa sensibilidade é provocada pelas cores, sons, sabores, toques, odores, texturas e olhares, traduzimos em saberes sensíveis as experiências que são colocadas em ação por meio das diferentes linguagens. Essas possibilidades se materializam quando reconhecemos a criança como produtora. Dessa forma, a partir da sensibilidade, o/a educador/a é convidado/a a compartilhar com a criança os percursos de aprendizagem como processos de coautoria.

Dessa forma, as Instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de fazeres pedagógicos que promovam situações em que as crianças possam expressar livremente suas formas de linguagens, de ser e estar no mundo. Para essas situações, destacamos o necessário envolvimento do adulto nos processos criativos das crianças, possibilitando a ampliação do repertório cultural.

2.1.3 Princípios Políticos

Os princípios políticos pressupõem o reconhecimento da cidadania e da participação das crianças, das/os professoras/es, dos/as profissionais e das famílias, constituindo experiências de vida coletiva que possibilitem construir coletivamente relações mais democráticas e solidárias como forma de viver e estar no mundo.

Diz respeito à postura democrática que deve permear todo o fazer pedagógico com as crianças, a partir de experiências protagonizadas pelas suas interações no coletivo, na leitura daquilo que as mesmas enunciam por meio das diferentes linguagens, como histórias, imagens, personagens, músicas, considerando o pensar e o agir infantil como modo de expressão singular.

Referem-se, ainda, à recusa das relações de saber e poder que se constituem hierárquicas e autoritárias, as quais diminuem a potência de existir e de se expressar e à afirmação da gestão democrática, da horizontalidade nas relações e à produção de saberes de adultos e crianças como legítimos e como força de expressão política sobre os sentidos, os saberes e os fazeres considerados como válidos nos diversos contextos sociais, históricos, econômicos e políticos.

Imagem 17: Crianças participando de avaliação institucional em CMEI



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

2.2 PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DA CRIANÇA

A criança, ao longo da história, tem ocupado um lugar de invisibilidade na sociedade, chegando mesmo a ser considerada, em alguns períodos, como um adulto em miniatura, o que afirmou a centralidade do adulto e a infância vista como uma transição para a vida adulta. No entanto, com as mudanças nas estruturas sociais, históricas, econômicas e culturais, entre outras, esse conceito também vem sendo alterado também no contexto curricular/educativo, apontando para a produção de novos sentidos na compreensão da criança como ser histórico e social.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos, como cidadã, é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua cultura e sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero, idade, etc. Sendo produtora de cultura nas relações sociais que estabelece com outras crianças e adultos, a criança ressignifica os diversos ambientes que ocupa, expressando de diferentes formas seus sentimentos em meio às experiências que a cerca.

As formas de manifestação da criança evidenciam-se quando ela se organiza individualmente ou em grupo e vai ocupando determinados espaços da escola previamente definidos pelos adultos como “não lugares” de criança. A criança também utiliza o choro, os gestos e outras formas para dizer o que pensa, sente e estranha. Dessa forma, esses movimentos infantis revelam, por sua vez, possibilidades de participação efetiva das crianças e nos convocam a ressignificar os modos de pensar a organização da escola que só serão legitimados em ações de escuta e diálogo.

Imagem 18: As crianças avaliando os pátios do CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Assim, a proposta pedagógica do CMEI deve considerar as narrativas e saberes das crianças, pois elas são capazes de ampliar as possibilidades do currículo. Ao assumir tal postura, a Unidade de Ensino pratica a gestão democrática na qual todos os sujeitos, sobretudo as crianças, sejam atores dos processos curriculares.

A Lei nº 13.257/2016 demarca, em seu artigo 4º, para a participação da criança, quando diz que

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

- I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento [...].

Assim, a legislação se apresenta com intuito de inserir a criança nos espaços decisórios dos locus de atendimento à infância, fortalecendo a compreensão de cidadania como aquela que se aprende nos espaços tempos de participação de contexto social, portanto, na instituição escolar.

A experiência de participação da criança nos espaços tempos da Educação Infantil coloca-se como desafio na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, na perspectiva do fazer com as crianças e não apenas para elas, afirma-se o protagonismo infantil como aquele que atravessa a docência como um processo de compartilhamento, mas também requer da escola a criação de espaços tempos de escuta às diferentes enunciações das crianças, com vistas a reconhecê-las como sujeitos dos processos curriculares, históricos e identitários que constituem aquela instituição de ensino. É nesse contexto que afirmamos o protagonismo da criança, não como um movimento de destaque para uma ou outra criança e nem de delegar a ela a tarefa de ensinar. Falamos das relações estabelecidas com as crianças e delas com o meio que permitam a participação ativa nos contextos pedagógicos coletivos como um processo de coautoria e coprodução de conhecimento.

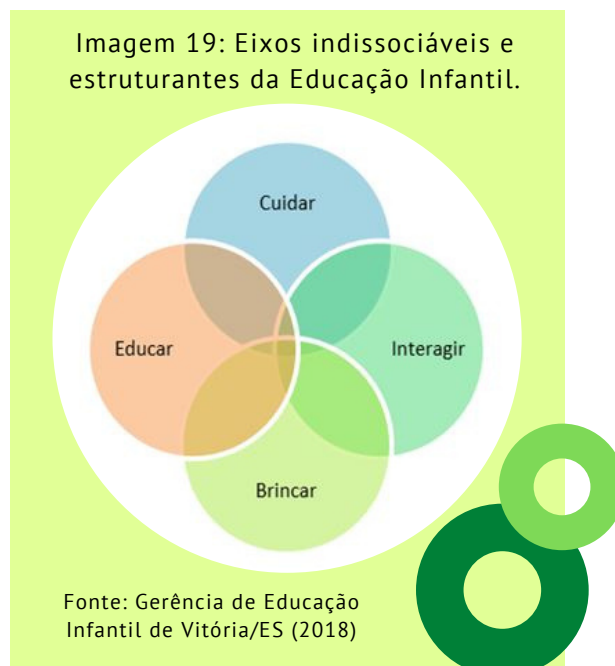
Nas experiências de participação coletiva, as crianças vão desenvolvendo o senso crítico e o olhar sensível sobre a realidade. Desse modo, é fundamental a criação de momentos de participação pautados em relações intergeracionais solidárias, para que as crianças e os adultos se reconheçam como sujeitos distintos, todavia potentes, válidos e com capacidade de influenciar em processos decisórios, exercendo os seus direitos políticos (TEIXEIRA, 2017).

Consideramos, em especial, a importância de efetivar a participação das crianças no processo de avaliação institucional e, por conseguinte, no processo de gestão democrática. Por meio de metodologias e linguagens que considerem as suas diversas formas de enunciar opiniões e ideias tais como minifóruns, assembleias, votações, plenárias, entre outros, é possível oportunizar formas de a criança manifestar seus sentimentos, elaborar modos próprios de compreender o mundo e a si mesma, de interagir com diferentes sujeitos e de se apropriar, construir conhecimentos e participar ativamente.

3 EDUCAR-CUIDAR-BRINCAR-INTERAGIR: EIXOS INDISSOCIÁVEIS E ESTRUTURANTES

Os eixos estruturantes “interações e brincadeiras” e as dimensões “cuidar e educar” abordados pelos documentos DCNEI, BNCC e DCNEB ganharam, neste Documento Curricular, uma articulação maior, configurando eixos indissociáveis e estruturantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Dessa forma, as propostas pedagógicas produzidas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória dedicam-se a dar visibilidade aos eixos educar-cuidar-brincar-interagir na produção de conhecimentos com as crianças a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL 2009, 2013, 2017), em que possam



[...] organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2013, p. 88).

Ainda que situações que envolvem higienização, alimentação, hidratação, descanso, troca de roupa ou de fralda demarquem o ato de cuidar na Educação Infantil, há nelas uma dimensão educativa, ampliando-as para um cuidado ético, de responsabilidade consigo e com o outro, a partir do comprometimento com a solidariedade, o afeto, o respeito à diversidade e a valorização da vida.

O educar, em articulação com o cuidar, afirma a responsabilidade de ampliação do repertório de experiências vividas com as crianças nos diferentes contextos da Educação Infantil. Em consonância com Barbosa (2009),

[...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p.68-69).

Nessa direção, as interações entre crianças e entre crianças e adultos são consideradas como práticas de linguagens em que acontecem as trocas, as relações, as descobertas que expressam experiências e conhecimentos como condição para as aprendizagens.

De igual modo, as práticas pedagógicas precisam considerar que as crianças, nas interações com os seus pares, com os adultos, com os ambientes e na exploração das brincadeiras que criam e das quais participam, produzem práticas de linguagens para expressar as intensidades que experimentam no corpo. Ao interagir, as crianças produzem textos[13] que trazem as marcas da cultura, das relações.

Os documentos curriculares DCNEI (2009) e DCNEB (2013) apontam para a importância do que se “passa” entre as crianças e que, nessas relações que elas estabelecem entre si, produzem “cultura de pares”[14] (CORSARO,2011) e, com os outros determinantes do contexto, constroem conhecimento e participam ativamente dos seus processos de socialização.

Dessa forma, reiteramos que a aprendizagem se dá por meio das interações e das brincadeiras nos textos produzidos pelos atores envolvidos nos processos educativos. Em suas brincadeiras, as crianças enunciam os sentidos que atribuem aos acontecimentos dos quais participam, constituem-se com os diferentes parceiros – crianças e adultos – em diversos contextos, afirmando a potência de vida e a participação ativa de todos os sujeitos na ampliação das experiências.

[13] De acordo com Magalhães (2017), textos podem ser escritos a partir do corpo. Essa ideia se aproxima da compreensão de que “[...] os traços são únicos e carregam em si as características e qualidades do condutor/escritor que deixa rastros de si em sua escrita [...] assim como as enunciações corporais das crianças, suas expressividades, [...] rabiscando o espaço com seu corpo” (MAGALHÃES, 2017, p.126).

[14] Corsaro (2011) define “cultura de pares” como um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais [...]” (CORSARO, 2011, p. 128).

Imagem 20: Brincadeiras e interações.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Assim, ao tomar a brincadeira como forma singular de ação infantil e as interações como espaço privilegiado de produção textual, o papel mediador do adulto é demarcado pela sensibilidade na criação de sentidos com as crianças. Pensar um currículo a partir das relações e trocas afetuosas pressupõe o reconhecimento das diversas possibilidades expressivas das crianças, como o choro, caretas, gestos, balbucios, olhares, entre outras, que demandam dos adultos o diálogo com elas e mediações pedagógicas visando à produção de experiências de aprendizagem. Assim,

Em suas brincadeiras, as crianças representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas [...] O conteúdo dessas brincadeiras representa uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, regras de comportamento e conhecimentos que medeiam a relação da criança com as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais (LAZARETTI, 2016, p. 134).

Dessa forma, educar-cuidar-brincar-interagir considerados eixos indissociáveis e estruturantes apontam para um conjunto de diferentes olhares, atitudes, saberes e fazeres que afirmam as relações e orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

4 CONCEITOS

Além do conceito de criança, já abordado no capítulo 2 deste documento, os conceitos que dão corpo a essas linhas de escrita são: Infância, Currículo e Aprendizagem. Tais formulações teóricas buscam dar sentidos às práticas docentes experienciadas com as crianças na Educação Infantil de Vitória.

4.1 INFÂNCIA

O conceito de infância atravessa o texto em duas vertentes não opostas, mas que se complementam: uma que afirma a infância como construção histórica e social, em que a criança é sujeito e parte dela; e outra que não limita a infância a uma idade cronológica própria da criança, mas que a faz estender por toda a existência da vida, considerando as características que lhe são atribuídas e que podem ser constitutivas de outras etapas etárias.

Implicado no reconhecimento de que cada criança/sujeito possui suas singularidades a partir dos contextos culturais, sociais, históricos, políticos, territoriais que a/o constitui, a concepção de infância aqui é adotada no plural, pois o conceito não se reduz a uma única infância, mas afirma as diferentes infâncias que as crianças e os adultos experimentam, inventam, vivem.

Nesse sentido, corrobora a fala de Dahlberg; Moss e Pence (2003) quando afirmam

[...] não existe algo como a criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança? O que é a infância?” Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Nesse contexto em que se afirma a infância como aquela que ultrapassa a questão cronológica, mas é condição da experiência (KOHAN, 2004), não queremos uma educação que transforme a infância, atualizando suas já pensadas potencialidades. Afirmamos uma infância da educação e não apenas uma educação da infância, o que implica pensar as propostas pedagógicas no contexto da Educação Infantil de forma a

[...] fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços da instituição. Desse modo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços (pátio, banheiro, sala de aula, biblioteca, refeitório), a escolha de determinados materiais etc. não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança [...] (VITÓRIA, 2006, p. 33).

Um fazer pedagógico com as crianças e não só para elas convida a considerar um modo diferencial de pensamento, pesquisa, expressão e produção curricular, a outras formas de explorar e se relacionar com as infâncias na Educação Infantil.



Imagem 21: Brincadeiras de quintal.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Quando as relações são estabelecidas a partir desse modo singular de estar no mundo, a infância pode nos convidar a nos diferenciarmos de nós mesmos, rompendo ou rejeitando os modos repetitivos, mecanizados, escolarizantes e assistenciais que ainda permanecem praticados nos cotidianos das docências na Educação Infantil.

O entendimento de infâncias aponta para o desafio de viver a infância como uma experiência que, segundo Abramovicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), é aquela capaz de atravessar os adultos,

[...] da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma

temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. Desse modo, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida [...] (ABRAMOVICZ, LEVCOVITZ E RODRIGUES, 2009, p.180).

Nessa perspectiva, a infância se coloca como uma abertura a outras formas de viver a docência, em que outros sentidos são atribuídos à aprendizagem na Educação Infantil. Essa é uma aposta que impacta principalmente relações/interações, mas também toda a organização do trabalho pedagógico: a exploração dos espaços e tempos, a criação de cenários, personagens, a produção de materiais, a constituição de coletivo e o desenvolvimento dos temas nos processos educativos com as crianças.

4.2 CURRÍCULO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) preconizam o currículo como um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009, grifo nosso).

A partir da ideia de articulação, o currículo pode ser compreendido como lugar de encontro, em que as experiências e os saberes das crianças se entrelaçam com as propostas pensadas com elas, a partir delas e para elas, nos diferentes processos de produção constituídos pelos diversos sujeitos da Educação Infantil. Dessa forma, tanto na dimensão propositiva, envolvendo os documentos orientadores de âmbitos nacional, municipal e local, quanto na dimensão vivida, em que estão as crianças, os profissionais, as interações, as ações inventivas e o cotidiano, o currículo materializa-se no acontecimento das experiências de aprendizagem.

Entre os sujeitos das relações curriculares na Educação Infantil, chamamos atenção para a criança, reconhecendo-a como produtora de cultura e participante ativa nos seus processos de socialização, pois essa é uma condição que fundamenta os importantes processos de aprendizagem que consolidam a produção de conhecimento nos movimentos que acontecem na experiência [15].

[15] Larrosa Bondía (2002), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p. 21).

Imagem 22: Capturando o mundo com a máquina fotográfica.



Fonte:
Gerência de
Educação
Infantil de
Vitória/ES
(2014)

Quando movida pelos seus interesses e necessidades, a criança desenvolve a atividade de argumentar, de experimentar, o que a implica uma forma de relação com ela mesma, com os outros e com o mundo, ou seja, nas relações sociais. Dessa forma, centrados nos modos próprios de ser das crianças, os movimentos de produção curricular devem conceber que elas se relacionem, que se lancem a experimentar e a descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam, permitindo autoria.

Assim, no acontecimento da docência, o currículo se materializa em meio às enunciações infantis, consideradas produções discursivas das crianças que expressam suas relações diferenciais com o mundo. Considerar como ponto de partida as inquietações, curiosidades, proposições, desassossegos, problematizações que são produzidas nas interações com as crianças, possibilita vislumbrar outros modos de organização das práticas pedagógicas.

Afirmamos, dessa forma, o envolvimento da pesquisa e da criação de outros espaços tempos de aprendizagens, denominados aqui como cenários, os quais, pela força da dimensão estética, desafiam as crianças aos encontros educativos. Processos de produção coletiva em que as/os professoras/es criam propostas que se expandem para além dos espaços da sala de aula.

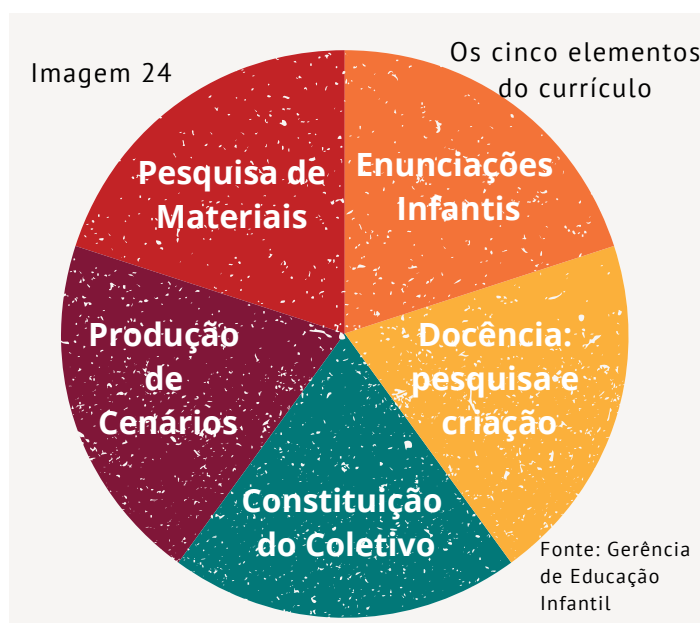
Imagem 23: Pintura no pátio.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

As produções curriculares engendradas nos encontros educativos afirmam a profissionalidade docente como uma atividade indissociável da pesquisa e da criação. Preconiza-se uma ativação da docência como força criativa que, ao pesquisar materiais, tematizar a aula, criar personagens e cenários, faz passar uma singularidade relacionada com as culturas infantis, os pensamentos, textos, ideias e brincadeiras que inventam.

Dada a amplitude e complexidade de um currículo capaz de entrelaçar as especificidades da Educação Infantil, destacamos os elementos implicados nos processos pedagógicos, quais sejam: as Enunciações Infantis; a Docência como um ato de Pesquisa e Criação; a Constituição do Coletivo; a Produção de Cenários; a Pesquisa de Materiais.



4.2.1 Enunciações Infantis

Nas dimensões relacionais, a criança expressa suas culturas por meio dos diferentes diálogos e, desse modo, ela se afirma como ator social e cultural. Nesse sentido, Borba (2008) destaca que “[...] a infância e as crianças são encaradas em sua alteridade, pelo valor que têm em si mesmas, pelo que as constitui no tempo presente, pelo que lhes é específico e não pelo que se espera ou se projeta para elas” (BORBA, 2008, p.78). Desse modo, é necessário conhecer as crianças a partir delas mesmas, do que gostam, do que fazem, do que dizem, do que pensam, nos diferentes lugares em que circulam.

As *Enunciações Infantis* consistem em um modo particular no qual as crianças expressam, por meio das diferentes linguagens, suas produções de sentido da vida - produções de conhecimentos legítimos que acontecem a partir das relações inventivas que elas estabelecem com/nos espaços tempos de aprendizagem, entendendo-os como lugares de experiências curriculares vividas em meio aos temas explorados coletivamente.

Em contextos significativos, os sujeitos são convocados a permitirem-se e envolverem-se nas relações curriculares de modo inventivo, aberto a composições imprevisíveis e a deixarem-se afetar pelas múltiplas experiências.

Como perspectivas que descortinam potencialidades enunciativas das crianças, afirmamos possibilidades de um diálogo, um encontro no relato de um professor

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Imagem 25: Brincadeira de avião de papel.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Na cena descrita, as crianças demonstram possibilidades com sons, movimentos, risos, falas, silêncio. Expressões que provocam a pensar de que forma estamos nos relacionando com os discursos infantis nas suas intensidades, visando favorecer a produção de sentidos, a experiência.

As crianças ultrapassam os limites das vivências oferecidas quando enunciam o desejo de compartilhar outras experiências com seus pares. Algumas de ordem simbólica, outras corporais, como por exemplo, soltar um avião de papel e imaginar que está viajando para a Lua ou pegar um papelão e criar um modo de escorregar na grama. Essas são expressões que trazem ampliação ao repertório de experiências que consideram o interesse das crianças, ou seja, enquanto algumas se interessam pelo papelão, outras buscam possibilidades diferentes.

Como formas de expressão que escrevem textos, as enunciações infantis ativam pensamentos, inscrevem modos de ser. São saberes tácitos que, no fluir das interações, manifestam-se, ora descaradamente, alto, gritante, direto; ora disfarçadamente, nas entrelinhas, tênue, subliminar e sutilmente. Caracterizam os modos diferenciais de viver das crianças que geralmente convidam ao mundo infantil, imaginativo, alegre e produtivo.

Imagem 26: Experiências com texturas, cores, cheiros e sabores



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Cotidianamente, as crianças demonstram não estarem presas a esquemas rígidos, explicitando a multiplicidade de olhares ao que pode ser vivenciado e observado. É flagrante a alegria das crianças na relação com os espaços tempos, pois para elas, eles se traduzem em lugares de sociabilidade, brincadeira, autonomia, que

suscitam interesses e desejos, negociação de sentidos e produção de textos. Gobbi (2010, p.6) afirma que “[...] estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais”.

Desse modo, é preciso refletir: por que as explicações adultas sobre os acontecimentos seriam mais legítimas que as das crianças? Por que não escrever literaturas com as histórias criadas e contadas por elas? De quais formas as crianças têm participado ativamente das práticas curriculares? Como nos relacionamos com os ritmos e as intensidades das enunciações produzidas no corpo, nas brincadeiras, nas falas ou nos silêncios das crianças? De que forma os planejamentos pedagógicos e as rotinas podem estar flexíveis e abertos ao diálogo com as enunciações infantis?

Compreender os sentidos diversos formulados pelas crianças em suas ações e suas linhas de pensamento pressupõe o olhar sensível e acolhedor, a escuta cuidadosa e atenta dos adultos nas diferentes situações cotidianas da Educação Infantil. Nesse sentido, corroboramos a ideia de que produzir conhecimento com as crianças, assim como traçar percursos investigativos de aprendizagem e desenhar linhas de experiências curriculares planejadas, porém abertas à participação efetiva delas, convergem para uma relação com as enunciações infantis, consolidando processos curriculares de compartilhamento e coautoria. Dessa forma, enunciaremos, enquanto docentes, nossa infância, quando a aposta está na relação com as diferentes invenções e quando vivemos as experiências com as crianças.

4.2.2 Docência: pesquisa e criação

A docência na Educação Infantil convoca a pensar nas especificidades das ações pedagógicas com as crianças e as infâncias, o que requer um conjunto de elementos como condição de atuação nessa etapa da Educação Básica, como: aprofundamento conceitual, pesquisa, processos formativos, trocas de experiências, entre outros que apostam na integralidade das linguagens, dos sujeitos, dos conhecimentos, rompendo com a fragmentação do currículo.

Como prática reflexiva, compreendemos que a constituição da identidade docente se dá num processo contínuo de pesquisa e criação, reconhecendo as enunciações infantis como pistas para ressignificar o planejamento, o que torna o/a professor/a uma pesquisadora de sua própria prática. Além de articular teoria

e prática, com esse modo de fazer docência, a professora amplia suas interlocuções, estabelece trocas e fortalece sua atividade profissional “[...] ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que coletivamente constroem/destroem/reconstroem” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 23).

A partir da indissociabilidade das dimensões Cuidar e Educar, assim como dos eixos estruturantes Interações e Brincadeira, a docência na Educação Infantil é consolidada nos diferentes momentos cotidianos, como as brincadeiras livres do pátio, as trocas de fraldas, roupas e banhos (de chuveiro, mangueira ou duchas), o colo que acalenta um choro, as brincadeiras de faz de conta; os passeios pelos arredores da escola, os encontros com as famílias, as pesquisas investigativas das crianças. Reconhecendo esses momentos como espaços tempos de aprendizagem, experimentamos uma docência que compõe com as crianças percursos aprendentes capazes de fazer encontrar os conhecimentos historicamente acumulados com outros sentidos que emergem nessas relações sensíveis com elas.

Considerando as crianças como seres criativos e produtores de cultura, o movimento de construção e afirmação da docência na etapa da Educação Infantil implica a valorização do universo infantil, que é ricamente diverso do universo adulto, assim como o reconhecimento da capacidade criadora das crianças e da forma como elas vivem intensamente as interações. São elementos que passam pela docência, com vista a assegurar a participação ativa da criança nas práticas curriculares.

Em meio às possibilidades que as crianças encontram de reconstruir e reinventar o mundo com as culturas infantis, o fazer docente legitima a produção de sentidos, perpassa o papel mediador da professora, visando à promoção e à ampliação de experiências curriculares e de vida, de tal forma que

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (DCNEB, 2013, p.93).

Imagem 27: Experiência com o surf.



O que se pode compreender dessa assertiva, é que cabe à professora e ao professor a observação atenta às enunciações infantis e sua relação com as crianças, com suas formas de pensar, ser, estar e sentir no mundo. Acolher suas indagações, suas respostas, num movimento constante de escuta, pesquisa, criação e mediação docente, oportuniza condições para a expressão, apropriação e produção de conhecimentos.

Imagens 28 e 29: Professores/as em Formação Continuada.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2013)

O fazer docente pressupõe, portanto, suscitar novas composições, negociações com outros sujeitos que participam dos processos educativos, capazes de ampliá-los e potencializá-los, em articulação com o coletivo nas Unidades de Ensino.

4.2.3 Constituição do Coletivo

O trabalho pedagógico de uma unidade de ensino é consolidado por um grupo de profissionais que, por meio das relações estabelecidas, são responsáveis pelo conjunto de ações realizadas nos espaços tempos da Educação Infantil. A própria multiplicidade da criança, assim como as especificidades e a complexidade que envolvem o atendimento na Educação Infantil caracterizam a diversidade de atores envolvidos. As tomadas de decisões, a produção e articulação dos projetos, a realização de eventos, o modo de servir a alimentação, o acolhimento às crianças e seus familiares, a organização dos espaços, são ações organizadas em um trabalho coletivo que precisa ser referendado em modos de reciprocidade, companheirismo e atuação colaborativa, buscando superar a divisão social do trabalho.

Nesse sentido, refletimos sobre qual concepção de trabalho coletivo desejamos afirmar na Educação Infantil. O desafio é pautado no permanente esforço em traçar planos comuns, lidar com as diferenças e potencialidades de cada ator como singularidades disponíveis para serem experimentadas nas relações e na produção de conhecimento.

Imagem 30: Planejamento integrado no CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Nessa perspectiva, é preciso articular ações que envolvam diferentes profissionais e áreas do conhecimento, diferentes faixas etárias, diferentes espaços, em movimentos curriculares que se realizem para além de festas, de eventos e de apresentações culturais. Afirmamos que as proposições e o desenvolvimento dos projetos, sejam eles institucionais ou específicos das turmas, passem pela experiência do coletivo, em contextos, temas, arranjos diferenciados, diálogos, visando a uma organização constituída nas diferenças que convergem para a construção de ideias, de decisões relevantes e da qualificação dos processos de aprendizagem das crianças.

4.2.3.1 Práticas Restaurativas na Educação de Vitória

“Para que uma pessoa seja feliz será preciso que todas do grupo se sintam felizes. Estamos conectados uns com os outros e essa relação estende-se aos ancestrais e aos que ainda nascerão” (DOMINGUES, 2015).

A *epígrafe* nos remete à ideia de uma ética coletiva pautada no altruísmo, na fraternidade e na colaboração entre as pessoas. Refere-se a um modo de viver que se opõe ao individualismo e faz parte da filosofia humanista de origem africana representada por meio da palavra Ubuntu, utilizada nas línguas zulu e xhosa, na África do Sul, e sintetizada no provérbio: “Umuntu Ngumuntu Ngabantu”, que significa “Uma pessoa é uma pessoa por causa das outras pessoas”.

Considerando os inúmeros desafios identificados diante de conflitos cotidianos registrados nos ambientes escolares, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, essa filosofia de origem africana conclama a Educação de Vitória a repensar as relações sociais, as visões de mundo, os valores, os processos educativos junto às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da rede de ensino, assumindo a responsabilidade pela inclusão e pela transformação social e contribuindo para o processo de construção de uma Cultura de Paz[16].

Nessa perspectiva, é fundamental compreendermos os sentidos da escola na vida dos sujeitos que a compõem, reconhecendo-a como espaço de formação das novas gerações em diálogo com os novos tempos e em conexão com questões sociais e culturais contextualizadas, inclusive, na perspectiva intergeracional. É necessário, também, enfatizarmos a inovação social a partir do uso de metodologias e estratégias que atendam às necessidades individuais e coletivas, na busca de soluções mais efetivas, eficientes, sustentáveis e justas para enfrentar as questões cotidianas e melhorar a vida na sociedade e do/no planeta.

Tais pressupostos subjazem o texto da Portaria Seme Nº 031/2019 que estabeleceu Diretrizes Gerais para a elaboração do Calendário Escolar de 2020, instituindo-o como o ano da Educação: Inovação Social e Tecnológica por uma Vida Sustentável.

Nessa direção, reafirmamos que o conhecimento só tem sentido na relação com a vida, por meio de um processo humanizador e transformador no qual a instituição de ensino se constitua o lugar do encontro, da interação, da socialização, da partilha, do diálogo, da convivência cidadã e participativa. Isso

[16] De acordo com definição dada pela Unesco, o termo Cultura de Paz significa o comprometimento de promover e vivenciar o respeito à vida e à dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito, a rejeição de qualquer forma de violência, o compartilhar de tempo e recursos com generosidade a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica, desenvolver a liberdade de expressão e diversidade cultural através do diálogo e da compreensão do pluralismo, manter um consumo responsável respeitando todas as formas de vida e contribuir para o desenvolvimento da comunidade, área, país e planeta (<https://bibliasp.org/cultura-de-paz/>).

pressupõe a aposta numa concepção de currículo mais abrangente, que amplie o olhar para todas as dimensões dos sujeitos e ressignifique fatores que afetam, direta e indiretamente, a produção do conhecimento, com vistas a integrar os saberes e experiências que os sujeitos trazem consigo aos saberes produzidos historicamente.

Conforme explicitado neste documento curricular, as ações do currículo não podem estar desassociadas da totalidade social, pois também envolvem a construção de significados e valores culturais expressos nas relações cotidianas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, compreendemos que as experiências curriculares também são afetadas por situações de conflito que emergem nas relações sociais, tanto as estabelecidas no interior da instituição, como as que são reflexos do cotidiano fora dela, configurando a escola como uma comunidade específica, com sua organização política, social e cultural (LIMA; JUNIOR, 2015).

Na mesma direção, Jares (2008) nos lembra que as relações humanas estão interligadas a paradigmas de convivências, de valores, formas de organização, normas para enfrentamento de conflitos, formas linguísticas, modos de expressar sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado, entre outros aspectos, uma vez que não há possibilidade de viver sem conviver.

Contudo, é necessário “[...] nos interrogarmos sobre o tipo de convivência na qual aspiramos viver e para qual pretendemos educar [...]” (JARES, 2008, p. 16).

Para o autor, a educação para a convivência é uma questão prioritária para o exercício da cidadania. A família, o sistema educacional, os meios de comunicação, os espaços e instrumentos de lazer, o contexto político, econômico e cultural são marcos que incidem nesse processo. Nessa direção, as metas e estratégias educativas a serem potencializadas na convivência precisam considerar aspectos ligados à natureza humana, tais como respeito à vida, dignidade, felicidade, esperança, entre outros, assim como os de relação (ternura, respeito, não-violência, aceitação da diversidade, solidariedade, igualdade e equidade, por exemplo) e os de cidadania (justiça social, laicismo, direitos humanos).

Esses pressupostos convergem para a adoção de uma perspectiva pedagógica pautada na busca pelo diálogo, pela ação cooperativa, por soluções e encaminhamentos firmados nos princípios éticos, políticos e estéticos. A Cultura

de Paz, nesse contexto, apresenta-se como uma proposta inovadora e sensível, voltada para o desenvolvimento da colaboração, da criatividade, do pensamento crítico, da resolubilidade e da resiliência, potencializando as relações pedagógicas em projetos coletivos e compartilhados que objetivam o bem comum.

4.2.3.1.1 A trajetória das práticas restaurativas na Educação de Vitória

Conscientes da necessidade de práticas educativas voltadas para a construção da Cultura de Paz nas instituições de ensino, buscamos conhecer experiências exitosas que nos trouxessem elementos para pensar a viabilidade da implementação dessas práticas na rede de ensino de Vitória. Uma referência foi o Projeto “Reconstruir o Viver” desenvolvido pela 1ª Vara da Infância e da Juventude de Vila Velha, que vinha multiplicando técnicas da Justiça Restaurativa e métodos de solução de conflitos nas escolas daquele município.

Esse projeto, realizado inicialmente como piloto, teve suas ações ampliadas e se constituiu “Programa Reconstruir o Viver” em 03/07/2018, por meio do Ato Normativo Conjunto nº 28/2018, publicado no Diário da Justiça Eletrônico, que instituiu a Central da Justiça Restaurativa nos Juizados da Infância e da Juventude do Poder Judiciário do Espírito Santo. O Programa chegou a outras redes de ensino, entre elas, à rede de ensino de Vitória, que consolidou, na Portaria Seme nº 048/2017, as Diretrizes para o Calendário Escolar de 2018 e o instituiu como o ano da “Valorização da Vida e Cultura de Paz no Cotidiano Escolar”.

Em 11 de dezembro de 2019, mais uma etapa foi realizada, com a assinatura do Acordo de Cooperação entre a PMV e o Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo (TJES) para instituir as práticas restaurativas (Comunicação Não Violenta; Círculos de Construção de Paz; Mediação Escolar e Comunitária) como ferramentas a serem utilizadas pelos setores da administração pública e parceiros, com o apoio do Poder Judiciário do ES, por meio do “Programa Reconstruir o Viver”, em âmbito estadual.

Imagem 31: Assinatura do Acordo de Cooperação entre a PMV e o Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo (TJES), 2019.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória

Nesse percurso, investimos esforços na formação de profissionais para materializar o desenvolvimento de práticas restaurativas com a comunidade escolar dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF. Como ação prevista no Planejamento Plurianual (PPA 2018/2021), com o Projeto Diálogos do Ser para Conviver, possibilitamos a participação de profissionais da Educação de Vitória em formações, por meio do curso de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz e do curso de Mediação de Conflitos, envolvendo diretores/as, pedagogos/as, professores/as e profissionais das equipes técnicas de secretarias (SEME, SEMAS, SEMUS, SEMCID E SENSU). Essas formações deram início a um conjunto de ações pensadas para o assessoramento pedagógico nas unidades de ensino.

Conforme dados apresentados em relatórios de gestão da Secretaria de Educação (2018-2020), foram certificados, pelo TJES, 88 profissionais da educação de vitória como Facilitadores de Círculos e ainda estão em processo de formação 07 como instrutores e 58 como Facilitadores. Durante esse período formativo, os/as profissionais participantes promoveram vivências, de forma presencial e virtual, totalizando, na rede municipal de ensino: 150 círculos de construção de paz que atingiram 1800 estudantes, 223 familiares e 194 profissionais. Esse conjunto de ações reúne elementos que integrarão o Plano Municipal de Práticas Restaurativas como promoção de ação de política pública.

A dimensão da política pública se fortalece com a criação da Comissão de Práticas Restaurativas da Secretaria de Educação, conforme Portaria Seme N° 036, de 10 de dezembro de 2020, que estabelece competências e diretrizes para o desenvolvimento das ações de implementação da Cultura de Paz no sistema de ensino, em consonância com a Lei N° 9695/2020, de 20 de outubro de 2020, da Câmara Municipal de Vitória, que dispõe sobre as práticas restaurativas no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória.

O propósito das práticas restaurativas é promover a cultura de paz no ambiente escolar, com o desenvolvimento de ações fundamentadas no respeito à vida, na promoção do diálogo, da cooperação, da colaboração e da prática da não-violência, assegurando processos que potencializam o desenvolvimento de atitudes de interesse e respeito pelo outro para ressignificar situações que envolvem conflitos, buscando resolubilidade e melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo, a escuta e o diálogo.

Nesse sentido, é fundamental reconhecermos que as atitudes de boa convivência perpassam aprendizagens para a vida, portanto, compõem o currículo escolar com um repertório de experiências envolvendo valores sociais construídos nas relações.

As práticas restaurativas, nesse contexto, têm se constituído estratégias de promoção e criação da cultura de paz em diversas instituições sociais, entre elas, as educacionais, possibilitando vivências dessa natureza com estudantes, famílias e profissionais da rede. Essas práticas primam pela utilização de técnicas alternativas para desenvolver uma nova abordagem, buscando formas criativas de resolução de problemas, mudanças de postura diante dos conflitos e dos desafios que emergem do cotidiano escolar, como têm afirmado os estudos sobre a Justiça Restaurativa.

4.2.3.1.2 Justiça Restaurativa na Educação

Com o compromisso de favorecer a criação de ambientes educacionais justos e equitativos, a Justiça Restaurativa na Educação torna-se uma responsabilidade compartilhada, podendo ser definida, de acordo com Evans e Vaandering (2018, p. 16), como “[...] facilitação de comunidades de aprendizado que nutrem a capacidade das pessoas de se engajarem mutuamente e com seu ambiente, de modo a amparar e respeitar a dignidade e valor inerentes a todos”.

Fundada em valores como humildade, responsabilidade, honestidade, solidariedade, empoderamento, interconexão, empatia e esperança, a Justiça Restaurativa assume, a partir do paradigma pacificador, a função de contribuir para transformar as situações de conflito em oportunidades de aprendizagem, em relações de cooperação e de construção coletiva do bem comum. Desse modo, a Educação se utiliza do resgate desses valores como condição essencial para a implementação de práticas adotadas pela Justiça Restaurativa fundadas em princípios para a construção da Cultura de Paz e da boa convivência. Conforme explicam Jayme e Araújo (2018, p. 9),

Há, na Justiça Restaurativa, o reconhecimento de que enquanto a vida segue, nada está completo ou terminado e que não há uma versão única das histórias. Também considera que os indivíduos estão interconectados, de modo que o ato danoso atinge, além das pessoas diretamente afetadas, a comunidade e o próprio autor do ato. Por isso, a Justiça Restaurativa valoriza a autonomia dos indivíduos, a sabedoria coletiva e a potência transformadora da conexão de cada um consigo (autoconscientização) e com os outros.

Desse modo, todos os sujeitos envolvidos nas práticas restaurativas são considerados protagonistas e convidados a partilhar suas percepções, suas histórias, suas necessidades e sentimentos em ambientes com iguais oportunidades de fala e de escuta. Assim, a partir dos pressupostos apresentados por esses autores, podemos sintetizar algumas características marcantes da Justiça Restaurativa, tais como:

- Prima pelo desenvolvimento de valores.
- Reconhece conflitos, crises e problemas como situações que geram oportunidades de aprendizagem e possibilidades de transformação dos relacionamentos.
- Cuida das necessidades de todos os envolvidos.

4.2.3.1.3 Círculos de Construção de Paz

Entre as metodologias mais difundidas na implementação das práticas restaurativas estão os Círculos de Construção de Paz delineados por Kay Pranis (2010). Por meio de uma abordagem inspirada nas formas de diálogos e na cultura de comunidades aborígenes e em culturas ancestrais, a autora apresenta os pressupostos filosóficos e práticas dos diversos tipos de Círculos e seus propósitos. Para a autora, “[...] essa antiga tradição se mescla aos conceitos contemporâneos de democracia e inclusão, próprios de uma complexa sociedade multicultural” (PRANIS, 2010, p. 15). Como uma forma de congregar pessoas, essa metodologia pode contribuir para o fortalecimento de vínculos estabelecidos nas relações, assim como contribuir para a resolubilidade de problemas coletivos, pois evoca o melhor das pessoas e ensina a conviver com as diferenças.

Imagens 32 e 33: Círculos de Construção de Paz com educadores da Rede de Ensino, Fev. 2020.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020).

Realizados em contextos variados, os Círculos propiciam espaços tempos em que diferentes visões são expostas, rompendo com modos competitivos, hierarquizados e autoritários de relações entre as pessoas, nos quais a dominação, o poder e o controle estão quase sempre presentes, gerando conflitos e variadas formas de violência. Assim, de acordo com Pranis (2010, p. 18),

A filosofia subjacente aos Círculos reconhece que todos precisam de ajuda e que, ajudando os outros, estamos ao mesmo tempo, ajudando a nós mesmos. Os participantes do Círculo se beneficiam da sabedoria coletiva de todos. Seus integrantes não estão divididos em provedores e recebedores. Os Círculos recebem o aporte da experiência de vida e sabedoria do conjunto de participantes, gerando assim uma nova compreensão do problema e possibilidades inéditas de solução.

Nesse contexto, os Círculos de Construção de Paz se caracterizam como uma metodologia que, além de facilitar a comunicação entre as pessoas, apresenta-se como uma potente alternativa na resignificação de conflitos e na facilitação de diálogos para o fortalecimento de vínculos entre os mais variados grupos de convivência, preservando a simplicidade e a profundidade nas relações (www.escolamaispaz.org.br).

No ambiente escolar, os Círculos podem ser concebidos, não apenas como uma prática restaurativa, mas também como uma oportunidade de aprendizagem que visa à construção da convivência na perspectiva da Cultura de Paz. De acordo com Pranis (2010), reunindo pressupostos baseados na coletividade e no respeito pelos dons, necessidades e diferenças individuais, os Círculos nos convidam a desenvolver o respeito pela presença e pela dignidade de cada participante, por meio da escuta ativa e empática e da valorização das contribuições de todas as pessoas.

Eles podem ser desenvolvidos com diferentes propósitos, tais como: contribuir para a tomada de decisões, buscar acordos, tratar de experiências que resultaram em danos para alguém ou para a coletividade, apresentar alternativas para o trabalho de equipe, celebrar, partilhar, aprender uns com os outros. De acordo com Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 22-28), os Círculos são alicerçados em sete pressupostos centrais sobre a natureza humana, tais como:

- *Dentro de cada um de nós está o verdadeiro eu: bom, sábio e poderoso.*
- *O mundo está profundamente interconectado.*
- *Todos os seres humanos têm um profundo desejo de estarem em bons relacionamentos.*

- *Todos os seres humanos têm dons: cada um é necessário pelo dom que traz.*
- *Tudo de que precisamos para fazer mudanças positivas já está aqui.*
- *Seres humanos são holísticos.*
- *Nós precisamos de práticas para criar hábitos a partir do eu verdadeiro.*

Baseados nesses pressupostos, os Círculos são organizados por um Facilitador com a contribuição de um Co-facilitador e vivenciados de forma intencional para promover o engajamento e apoiar os participantes a se expressarem em conectividade com seus valores, com os saberes e experiências individuais e coletivas. A responsabilidade do Facilitador do Círculo é ajudar cada participante, criar ambiente seguro para a conversa e monitorar a qualidade do espaço durante o tempo em que o Círculo estiver acontecendo.

Assim, os Círculos são planejados de acordo com a temática sobre a qual o grupo tem interesse em dialogar. No entanto, é necessário, de acordo com o Guia de Práticas Circulares no Coração da Esperança (Boyes-Watson e Pranis (2011), seguir a seguinte organização:

- Cerimônia de abertura: atividade para acolher os/as participantes.
- Check in: como os/as participantes estão chegando?
- Objeto da palavra: objeto que garante a oportunidade da fala à cada participante.
- Construção de valores: todos/as os/as participantes expressam os valores importantes para sua vida.
- Construção de diretrizes (combinados): acordos necessários para que o diálogo seja seguro e acolhedor.
- Perguntas disparadoras: elaboradas pelo/a Facilitador/a a partir de temas que o grupo elegeu para dialogar.
- Check out: como os participantes estão saindo do círculo?
- Cerimônia de encerramento: atividade para sair do círculo em segurança.

A estrutura e os elementos dos Círculos de Construção de Paz podem ser combinados com outras formas de diálogos e atividades, a depender dos objetivos que se quer atingir. Ao tomarmos as práticas circulares de diálogos de construção de paz como uma força expressiva para o compartilhamento de experiências afetivas de escuta e de diálogo, os processos educativos ganham novos sentidos baseados na oportunidade de olhar nos olhos, de ouvir e de expressar ideias, sentimentos, memórias.

Na Educação Infantil, voltados aos processos educativos de pleno desenvolvimento das crianças, os eixos estruturantes e indissociáveis abordados anteriormente neste documento: Cuidar-Educar-Brincar-Interagir, alinhados aos direitos de aprendizagens encontrados na BNCC (2017), declaram uma visão aberta e sensível a práticas acolhedoras que possam oportunizar relações de conviver, expressar, participar, interagir, integrar e conhecer-se, para o fortalecimento de vínculos afetivos entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto.

Nessa direção, cabe destacar a importância da escuta atenta ao que as crianças enunciam por meio das diferentes formas de expressão e de suas experiências de conflito nas relações sociais. As interações cotidianas que envolvem disputa por brinquedos e/ou por espaços ou necessidade de atenção, que são manifestadas no corpo e nos relacionamentos com empurrões, brigas e birras, descortinam diferentes tensionamentos, ameaças e violências que envolvem a vida da criança, e necessitam, como as demais interações, do olhar pesquisador e da escuta empática.

Assim, refletimos: Que elementos do currículo, podem fazer parte do repertório de experiências que ajudem na construção de valores sociais nas relações com as crianças? Como ajudar às crianças a escolherem ou adotarem estratégias que sustentem relações de boa convivência? Com que lentes enxergamos as situações de conflito e como ressignificá-las nos processos educativos?

Imagem 34: Círculo realizado com crianças de grupo 5



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2019).

Como respostas a estes questionamentos e buscando convergência com as diferentes linguagens que expressam as culturas infantis, as práticas circulares apresentam possibilidades para ampliar o repertório de estratégias discursivas junto às crianças, profissionais e famílias, trazendo a dimensão simbólica e lúdica. Assim, personagens, histórias, imagens, fichas, objetos e brinquedos compõem os Círculos como cenários de aprendizagem organizados para que as crianças encontrem ambiente seguro e acolhedor para expressarem seus sentimentos, suas impressões, convicções e possam compartilhar experiências sociais.

A cada círculo proposto, as crianças encontram momentos para expressar, dialogar e refletir sobre sentimentos como medo, raiva, tristeza que, quando contextualizados em experiências positivas de interações uns com os outros, sentimentos agradáveis podem ser produzidos, como alegria, tranquilidade, confiança, amorosidade, esperança, constituindo um conjunto de emoções e valores que desempenham um papel importante nas aprendizagens e desenvolvimento pleno do sujeito.

Considerando que cada participante do círculo tem igual valor, dignidade e direito a voz, a responsabilidade do facilitador no círculo é ajudar os/as participantes a fazerem uso de práticas circulares, como a escuta empática, e a produzirem experiências dialógicas significativas, criando um ambiente seguro para a conversa.

Imagem 35: Círculo realizado com crianças de grupo 5



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2019).

Para tanto, é importante promover interações acolhedoras, alicerçadas numa forma de comunicação que considere a igualdade entre as pessoas, o diálogo respeitoso, o compartilhamento de poderes e responsabilidades.

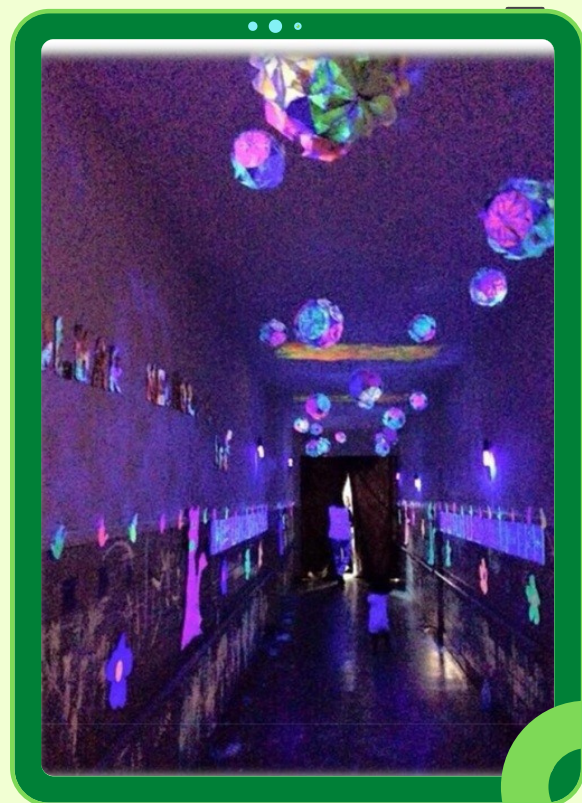
Considerando o contexto apresentado, podemos construir modos de praticar o currículo da Educação Infantil em convergência com as práticas restaurativas a partir dos Círculos de Construção de Paz, buscando no diálogo, na criatividade, na abertura, na valorização das singularidades e das diversidades, por meio do fortalecimento dos processos educativos, caminhos formativos para uma vida sustentável e cidadã. Cuidando das relações, cuidamos das aprendizagens e do desenvolvimento humano. Cuidando da felicidade de cada um, cuidamos da felicidade de todos.

4.2.4 Produção de Cenários: espaços tempos de aprendizagem

Segundo Horn (2004), o espaço converte-se em um parceiro pedagógico nas instituições de Educação Infantil e sua organização interfere, de forma significativa, na aprendizagem da criança. Quanto mais convidativo e promotor de atividades conjuntas, mais interativo o espaço se constituirá parte integrante da ação pedagógica. Da mesma maneira, os tempos também podem ser pensados para além da determinação das rotinas, para que as crianças tenham suas interações e brincadeiras consideradas nos diversos contextos de educar e cuidar. Como elementos desafiadores que coexistem no cotidiano, os tempos e os espaços de aprendizagem, os Cenários na Educação Infantil devem reconhecer

as especificidades, interesses e necessidades das crianças, das infâncias, na relação com elas. Para isso, é fundamental a ideia de produzir cenários junto às crianças, pois “[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis” (THIAGO, 2006, p. 60).

Imagem 36: Produção de cenário em CMEI



Criar cenografias que convoquem às relações imaginativas e inventivas dos temas propostos com o uso de elementos como peças de tecidos, chão pintado, arranjos com diferentes materiais, disposição das pessoas e formas de interação, contribuem para compor uma atmosfera lúdica e encantadora.

Contar uma história no pátio ou no refeitório, com bonecos, com encenação, com instrumentos musicais; deslizar no corredor como monstros e personagens de livros; criar uma tenda em um cantinho para brincar de “pique-esconde” ou para fazer um acampamento são proposições para envolver as crianças no processo de criação dos cenários, tornando docentes e crianças coprodutores dos espaços tempos de aprendizagem.

Imagens 37 e 38: Contação de histórias com fantoches e marionetes.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

A partir de temas e projetos pedagógicos elaborados, podemos propor um movimento criativo de atividade curricular, inventando problematizações nos processos investigativos, tanto no diálogo com as crianças como no fazer coletivo com as professoras e/ou nas possibilidades de estudos acadêmicos, por exemplo, ou nas mais diversas formas de traduzir os conhecimentos historicamente construídos, num exercício permanente de pesquisa e pensamento docente.

Horn (2004) aponta que

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. [...] enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

A Produção de Cenários, como também de personagens, evoca a força da criação docente, das experiências com as linguagens, com as interações, com o brincar. Tal proposição pode ser entendida como forma de intervir nos ambientes de maneira que convide as crianças a entrarem num fluxo de aprendizagem da proposta pedagógica que se deseja realizar, simultaneamente, quando a produção de conhecimento é também manifesta no acontecimento – nas enunciações das crianças e professoras – tendo como perspectiva a ampliação das experiências.

Imagem 39: Produção de cenário em CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2015)

Nesse sentido, convoca-nos a refletir sobre: como criar cenários com as crianças? Como nos envolver nos processos criativos delas? Em que medida as crianças têm sido desafiadas a interagir com os espaços e os tempos do seu cotidiano? Conseguimos romper com as paredes da sala de aula, com a disposição das cadeiras, com uma rígida organização da sala, do pátio e do refeitório? Qual o papel das diferentes linguagens no convite às crianças a contextos imaginativos e potentes de aprendizagem?

Pensar os espaços tempos da Educação Infantil implica envolver-se na ludicidade e imaginação que conduzem os modos como as crianças ocupam, exploram os ambientes e criam personagens com seus adereços e indumentárias, convocando a ampliar os locais de movimentações livres em cada uma das salas, refeitório, banheiros, rampas, pátios, buscando, na diversidade de materiais, nos elementos da natureza (areia, terra, árvores, flores, pedras, cascalhos, gravetos...) ou até mesmo nos tecidos, nos pneus, nas caixas, referências para composição dos cenários diversos.

4.2.5 Pesquisa de Materiais

O processo de investigação que envolve o uso de materiais apropriados ao trabalho com crianças convida a docência a pesquisar e romper com práticas que limitam a experiência infantil e/ou que priorizam o consumo não consciente e exacerbado de recursos não sustentáveis, como placas de borracha conhecidas como EVA[17], tintas de relevo, glitter, TNT, entre outros, que não contribuem para a sustentabilidade.

Dessa forma, propomos o resgate da produção de brinquedos e brincadeiras, especialmente, daqueles inventados pelas próprias crianças. Criar e estruturar o seu próprio brinquedo ou brincadeira vai requerer das crianças organização, planejamento, atenção, memória, entre outros elementos, para os processos de produção.

Para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas, destacamos a diversidade de materiais no que tange às texturas, cores, formas, tamanhos, cheiros, sons, a fim de ampliar, por meio das experiências sensoriais, as possibilidades de investigação e aprendizagem tal como concluem Goldschmied e Jackson (2006), “Os bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos a eles” (2006, p. 112). Entre as possibilidades de outros materiais, citamos: massinha de modelar feita com as próprias crianças, tintas comestíveis, macarrão cozido, gelatina, sagu, gelos coloridos, elementos da natureza, como pedras, pedaços de madeira, folhas, gravetos, entre outros.

Imagem 40: Experiências com texturas, cheiros, cores e sabores



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

[17] Mistura de alta tecnologia de três componentes: etil, vinil e acetato, muito utilizado para confecção de diversos materiais na Educação Infantil.

Longe de negar a importância dos brinquedos estruturados nos espaços de Educação Infantil, demarcamos o uso e a exploração de materiais que possibilitem às crianças experiências inventivas que valorizem seus saberes, suas culturas infantis e que possam oferecer pistas aos docentes para a ampliação da aprendizagem. Consideramos, no entanto, a necessidade de disponibilizarmos materiais “não estruturados” em cenários, em ambientes contextualizados e potentes ao ato criador. Materiais como cones, carretéis, madeiras, caixas, conduítes, tecidos de algodão, mangueiras, pneus, bacias, esponjas, copos, entre outros, são os que exigem maior criatividade da criança que, quando em contextos potentes de criação, visam assegurar produção, descoberta e autoria.

Criar ambientes com possibilidades de utilizar um tecido que se transforma em cabana, uma caixa que se transforma numa casa ou um toco de madeira que vira um carrinho, a aposta recai sobre a construção de espaços como frutos das interações realizadas pelos sujeitos que compõem o contexto da Educação Infantil nas experiências vividas junto às crianças.

4.3 APRENDIZAGEM

Como movimentos de criação que se dão em meio aos contextos educativos, os percursos de aprendizagem das crianças e também das professoras, materializam-se nas experiências com as diferentes linguagens.

O conceito de aprendizagem aqui abordado refere-se tanto à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados quanto ao reconhecimento dos saberes das crianças constituídos em suas redes de convívio social. Consideramos assim, que a aprendizagem acontece nos encontros, nos percursos investigativos contínuos, compartilhados e afetivos como uma coprodução de conceitos e de conhecimentos que emergem nas interações. Segundo Barbosa e Horn (2008),

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura (BARBOSA e HORN, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva, quando as crianças observam os movimentos de uma formiga, as gotas de chuva que salpicam o chão, o avião que flutua em movimentos no céu, a borboleta que pinta o ar, o sorriso contagiante de um colega, elas encontram sentidos para estabelecer conexões com as suas falas, seus silêncios e suas brincadeiras.

Ao explorar a língua e suas conversações, as cores e suas intensidades, o corpo e suas possibilidades expressivas, os espaços e suas formas e tamanhos, os fenômenos naturais, sociais, físicos, a partir dos modos como as crianças enunciam, afirmamos o tempo da aprendizagem como aquele capaz de tocar intensivamente os sujeitos envolvidos, convocando às experiências da docência, numa composição com as infâncias.

Imagem 41: Observação e investigação.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES, 2014

Na complexidade que envolve as redes de conhecimentos e saberes traçados nos cotidianos da Educação Infantil, os/as professores/as, ao se depararem com a concretude do encontro educativo com as crianças (e seus familiares), criam modos de docência capazes de atender aos desafios colocados. Nessa perspectiva, por meio de histórias, produções gráficas e brincadeiras que inventam, as crianças se apropriam da fala, do sistema de escrita, do domínio expressivo e estético do corpo, ampliando seu repertório de experiências curriculares.

Ao afirmar a existência de percursos diferenciais de aprendizagem e defender uma política curricular que se orienta para a ampliação dos conhecimentos e saberes para além daqueles que as crianças apresentam, consideramos que os processos educativos envolvem uma mútua afetação. Dessa forma, propomos uma educação voltada para a vida que surge nas relações produzidas entre adultos e crianças que, em meio às diferenças das culturas (incluindo as culturas infantis), das tradições, dos modos de subjetivação, das tensões geracionais, entre outros fatores, e que os movimentos de produção de conhecimento sejam pensados a partir dos princípios éticos, estéticos e políticos.

Com vistas a romper com modos habituais de um fazer docente isolado, fragmentado ou desconectado, a aposta recai sobre um trabalho pedagógico articulado que se constitui uma rede de conversações e envolvimento, de coprodução (com crianças e adultos).

Imagem 42: Relação docência e criança.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Essa ideia de viver o currículo, de aprender e experienciar transcende a ideia de processos de apropriação e reprodução dos conteúdos construídos pela humanidade, mas ressalta a maneira espiralada que envolve os processos de aprendizagem, o que significa dizer que as questões que emergem dos cotidianos, das crianças, das relações com elas, ao serem problematizadas e questionadas, suscitam outros campos de investigação, outras hipóteses, outros conceitos, assim como lançam outras questões, num movimento contínuo, não linear, mas com suas nuances e singularidades.

Nesse sentido, o foco recai sobre o processo e não sobre o produto. Nos processos de aprendizagem, com seus percursos, tempos e ritmos diferenciados e sentidos produzidos, é que se dão novas descobertas e também novos questionamentos, pois as investigações existem para problematizar o vivido.

5 TEMAS INFANTIS DE VITÓRIA – TIVs

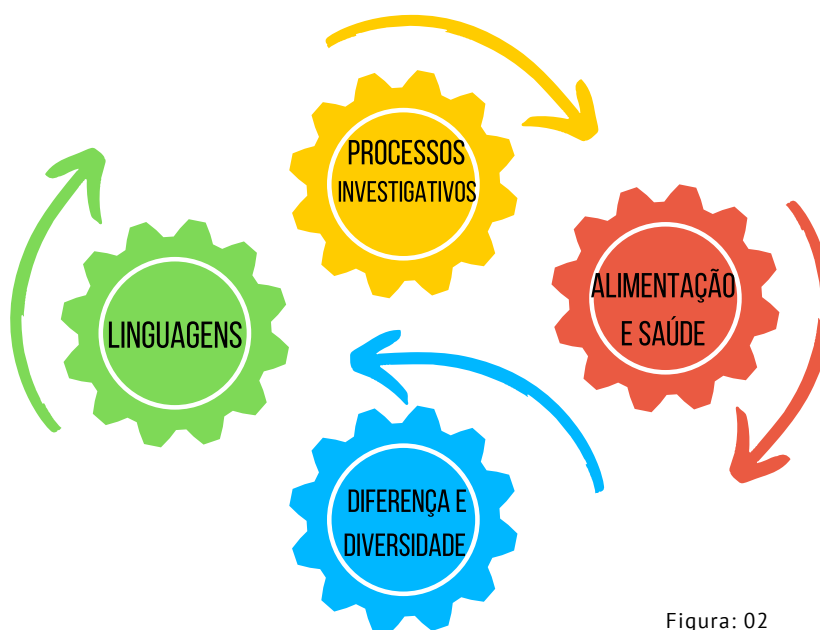


Figura: 02

Os Temas Infantis de Vitória - TIVs expressam uma referência curricular aberta às variações e diferenciações desenhadas cotidianamente nas produções curriculares. Ao abordarmos alguns temas (Linguagens; Processos Investigativos; Alimentação e Saúde; Diferença e Diversidade) consideramos que possuem necessária abertura à composição de outros temas, próprios dos movimentos de produções locais.

Temas Infantis de Vitória refere-se a um conceito formulado por Sandra Corazza que, em ocasião de consultoria inicial deste documento, identificou, nos temas, a tradução de práticas docentes singulares neste município. Essa percepção se deu a partir da leitura dos textos das professoras e dos professores produzidos nos movimentos formativos de discussão curricular em 2014. Envolvendo forma, conteúdo, linguagens e metodologias, os temas são abordagens diferenciais traçadas nos encontros educativos, forjados nas relações cotidianas com as crianças e que podem se desdobrar em outros temas investigativos, num movimento contínuo de produção curricular.

Os campos temáticos convocam a docência à composição de um estilo que compreende modos singulares de tradução e interpretação dos saberes, das experiências e dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Como um ato inventivo que envolve a pesquisa e a criação, a docência na Educação Infantil, ao traduzir os conhecimentos, trilha por diferentes linguagens e cria cenas, línguas, cenários, personagens, histórias.

Considerando a participação ativa de diferentes atores das Unidades de Ensino, a organização curricular em Temas Infantis de Vitória - TIVs busca romper com práticas isoladas ou fragmentadas, e afirma a ideia de um trabalho pedagógico integrado, contextualizado a partir de cada território, cada comunidade, seus saberes, identidades e prioridades. Assim, os Temas Infantis de Vitória visam consolidar a ampliação dos processos de aprendizagens culturais, linguísticas, artísticas e científicas na dinâmica curricular da Educação Infantil deste município.

5.1 LINGUAGENS

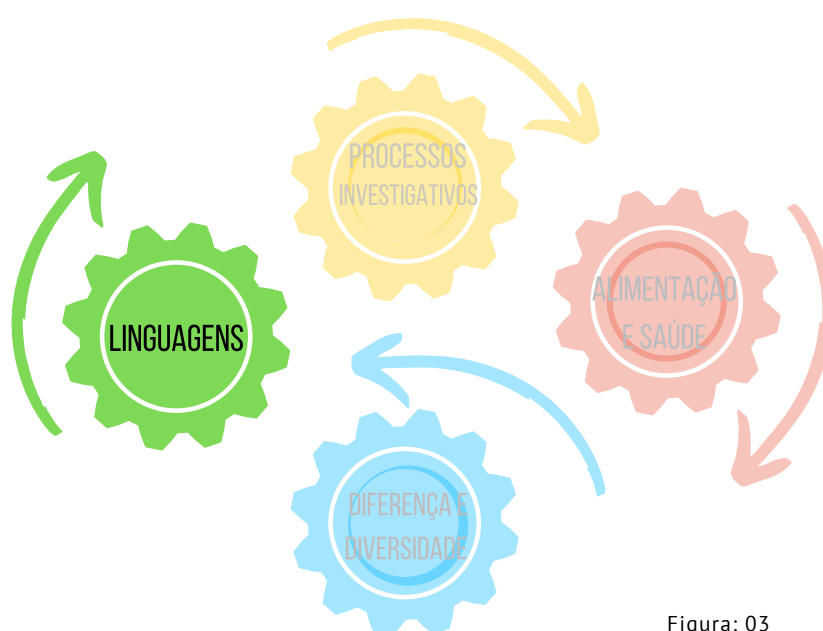


Figura: 03

Ao longo da história da humanidade, os sistemas linguísticos foram sendo aprimorados de modo a possibilitar os processos comunicativos nas relações entre os sujeitos, ampliando os diálogos e nossa atuação no mundo.

Nesse sentido, ao entrar em relação com o cotidiano das instituições de Educação Infantil, as crianças ampliam sentidos, inventam proposições, descrevem imagens ou narram acontecimentos sem distinções ou compartimentalizações do conhecimento. Em sua integralidade, a criança aprende.

Com vistas a assegurar organizações que garantam a indivisibilidade das dimensões corporal, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (DCNEIs), apontam que [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009, p. 18).

Imagem 43: Experiência científica.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Afirmando a aprendizagem como aquela que se dá também nas relações entre crianças e adultos e desses com o meio em que vivem, a linguagem pode ser compreendida como potência desses encontros, como elemento expressivo e constitutivo do ser humano, o qual é tecido na trama da vida, na própria vida da criança, em seu modo de existir e nas suas relações com o mundo – sem hierarquias ou etapas.

Orientados por essa noção mais ampla de linguagem - como aquela que produz modos singulares de existências e que nos faz, como seres aprendentes e inventivos, escrever textos como uma forma de inscrição de si e do mundo (KASTRUP, 2007), reiteramos que a relação com a vida acontece de forma diferencial.

Nesse sentido, refletimos: como operar o currículo da Educação Infantil, considerando as diferenças que o constituem? A docência, então, é convocada a entrar num fluxo investigativo para dialogar com os modos singulares e diferenciais como crianças e adultos se expressam nos encontros - narrativas, pinturas, danças, poemas, músicas, esculturas com brinquedos ou argila, jogos e pesquisas corporais, rodopios, saltos,

Imagem 44: Experiência com a capoeira.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

posições invertidas, silêncios e imobilidades; experimentações corporais e expressivas válidas e legítimas.

Nessa ótica, viver o currículo na/da Educação Infantil implica experienciar as muitas linguagens na tessitura das suas mais diversas formas de expressão, como por exemplo, experimentar uma canção, um poema e suas rimas, a dança, os jogos de dramatização, o compasso musical, o que, por sua vez, pode se desdobrar em outras possibilidades.

Nesse sentido, hierarquizar as linguagens seria mutilar os modos diferenciais de expressão, bem como os processos de aprendizagem e a potência de vida dos sujeitos. As linguagens corporal, musical e/ou visual, por exemplo, não podem

servir de suportes para a aprendizagem das linguagens oral, leitura, escrita e/ou a matemática, mas todas têm igual importância. Sendo assim, ao operar um currículo para a vida, em que as diferentes linguagens se complementam e se entrelaçam, ampliamos o repertório de experiências curriculares, de saberes das crianças e dos adultos que, em articulação com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, buscam promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009).

5.1.1 Expressão, Corpo, Movimento, Cultura

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas cotidianas das instituições devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Nesse sentido, o que propomos são práticas com foco nas relações, na indissociabilidade do cuidar e educar e nos direitos das crianças e que, por meio das interações e da brincadeira, buscam ampliar o repertório de linguagens, com vistas a atender as particularidades e especificidades das infâncias nessa primeira etapa da Educação Básica.

Pensando sobre as relações que são estabelecidas com os infantis, Sayão (2002) pontua sobre uma prática que os adultos tendem a exercer como “[...] uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se” (SAYÃO, 2002, p. 58). Em atenção às concepções de criança, infância e docência, entre outros pressupostos afirmados neste documento curricular, refletimos:

como dialogar com os direitos das crianças, em especial, o de movimentar-se? Quais relações priorizamos no trabalho com crianças? A esse respeito, Buss-Simão (2010) afirma que

[...] a defesa dos direitos das crianças configura-se paradoxal, já que, em vários momentos, suas ações ou não-ações são restringidas, até mesmo aquelas que parecem comuns, como correr, pular, rolar, discordar, experimentar, dormir ou não querer dormir, ir ao banheiro ou não poder ir ao banheiro, querer ficar sentada em silêncio ou poder se expressar por meio das múltiplas linguagens, particularmente a corpora” (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 164).

Nesse sentido, corroboramos as afirmações de Merleau-Ponty (2006, p.207-208) “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” e compreendemos que a criança é um corpo-em-movimento, um sujeito-em-movimento, um ser que habita de forma sensível, que se move e faz mover outros corpos, mesmo no silêncio ou na quietude. Como estrutura discursiva no mundo, a criança-corpo-em-movimento inscreve e escreve textos, enuncia, provoca leituras e instaura outras formas de explorar e interpretar o mundo.

Nesse contexto, dada a centralidade do corpo ou da linguagem corporal nos processos de educação com as infâncias, estamos diante de uma demanda corporal própria da Educação Infantil. Sendo bebê ou em outra faixa etária, a criança exige do adulto uma disponibilidade corporal firmada na horizontalidade, numa relação de amorosidade.

Com base nessa imagem, dialogamos com Buss Simão (2012), quando é possível

Imagem 45:
Professora
interagindo
com os bebês.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

observar como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras e aos adultos, percebemos evidente centralidade do corpo, do toque, do tato, do afeto com proximidades e comportamentos que, entre adultos, causariam desconfortos. Segundo a autora, “[...] no uso social do corpo, está presente o envolvimento sensorial e emocional, traduzido na necessidade de abraçar, de pegar nas mãos, de beijar, ou seja, de tocar o corpo do outro. [...]” (BUSS SIMÃO, 2012, p.187). Nesse sentido, destacamos sobre a necessária disponibilidade corporal dos adultos nas mediações pedagógicas com as crianças pequenas.

A criança-corpo-em-movimento convoca a docência a uma dinâmica de trabalho que vence dicotomias como o cuidar e educar, por exemplo, e isso deve ser considerado potência nas relações e não limite. Independente da especialidade, cabe à docência, convidada a pesquisar e a criar, favorecer encontros em contextos materiais, temporais, espaciais e relacionais potentes para a produção de experiências corporais forjadas na expressividade e no diálogo com as múltiplas linguagens.

Com vistas a romper com relações verticalizadas ou hierárquicas e com o aprisionamento dos corpos, apostamos em explorar muito mais que o espaço das cadeiras. Nesse sentido, preconizamos um trabalho educativo em que a disponibilidade corporal do adulto (profissional da Educação) seja mais interativa, mais horizontal nas relações estabelecidas com as crianças, para que ambos, adultos e crianças, estejam na condição de sujeitos do processo educativo.

Nesse sentido, algumas possibilidades convidam ou desafiam o corpo nessas interações. As práticas mais radicais ou de aventura, por exemplo, como a escalada ou o arvorismo, assim como as intervenções urbanas, como o parkour[18] ou as manobras no slackline, são práticas que existem em cotidianos da Educação Infantil de Vitória. Além dessas, as práticas mais convencionais, como a dança, capoeira, jogos, ginástica, esportes, podem oferecer ao professor/a e às crianças diferentes temas, visando ampliar o repertório de experiências com as diferentes linguagens, construindo e reconstruindo maneiras de ser corpo-em-movimento.

[18] Parkour ou Le Parkour deriva do nome percurso e tem como finalidade ultrapassar percursos alternativos utilizando somente as habilidades e capacidade de seu corpo, a fim de se deslocar entre dois pontos pelo trajeto mais curto e não pelo mais acessível e previamente estabelecido.

Ancorados nessa compreensão de docência, chamamos atenção para a presença do/a professor/a especialista, pela qual a Educação Física se faz legítima na Educação Infantil da rede municipal de Vitória. Não demarcada como disciplina curricular, mas como contribuição específica, a Educação Física é parte integrante de toda a dinâmica curricular da Educação Infantil, compondo a proposta pedagógica das instituições de ensino, em função de possibilitar a ampliação das experiências de aprendizagem com as diferentes linguagens.

Imagem 46: Possibilidades com a Educação Física em CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Importante dizer que o caminho percorrido pela Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória pode ser traduzido pela metáfora do slackline em que, uma fita esticada entre dois pontos fixos, convida o praticante a caminhar sobre ela e fazer manobras. A partir dessa metáfora, é possível pensar as práticas da Educação Física nos CMEIs de Vitória como um caminhar que busca o equilíbrio, que tateia, que sente, que intenciona, que cai, recupera, ao mesmo tempo em que se sustenta num movimento contínuo, compondo “manobras”, ou seja, numa pluralidade de experiências inventivas em seus cotidianos.

Sem a pretensão de atribuir ao professor/a de Educação Física a responsabilidade de ser o único profissional a possibilitar experiências corporais com as crianças, apresentamos algumas ideias a partir das quais as experiências vêm sendo produzidas com as crianças nos cotidianos dos CMEIs e demais espaços tempos de produção educativa. Um repertório de possibilidades de experiências com o corpo-movimento a serem desenvolvidas pelos/as diversos/as professores/as que, a partir da sua especialidade, seus conhecimentos e suas experiências, vão dialogar de forma diferenciada na relação de coprodução com as crianças e com outros profissionais parceiros. Uma mesma corda na mão de diferentes

outros profissionais e parceiros. Uma mesma corda na mão de diferentes professores/as possibilita experiências diferenciadas com as crianças, em razão não só das especialidades ou especificidades curriculares que cada um/a têm, mas em atenção às diferenças constitutivas dos sujeitos, com seus modos singulares de existir e atuar no mundo.

As cordas de diferentes espessuras, materiais e comprimentos nos convidam a pular, a subir em árvores, a pendurar, a balançar, mas também são transformadas em partes de uma história com redes de escalada, “camas de gatos”, tirolesas ou circuito de “arvorismo”. Em meio às experiências com as cordas, surge o slackline, potencializando as possibilidades inventivas do corpo.

Imagem 47: Experiência com o slackline.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Outro recurso interessante, a malha tubular, que pode funcionar como túnel ou amarrada a uma árvore, pode também virar um balanço ou um mar, convidando a criança a surfar sobre uma prancha. A mesma malha que potencializa diferentes formas de brincar, como o esconder e achar, traz sensações e reflete as diferentes aderências e adaptações necessárias nos cotidianos dos CMEIs.

Imagem 48: Experiência com a malha tubular



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

As cordas de diferentes espessuras, materiais e comprimentos nos convidam a pular, a subir em árvores, a pendurar, a balançar, mas também são transformadas em partes de uma história com redes de escalada, “camas de gatos”, tirolesas ou circuito de “arvorismo”. Em meio às experiências com as cordas, surge o slackline, potencializando as possibilidades inventivas do corpo.

Nesse movimento, o modo de explorar uma árvore ou uma parede pode romper com algumas ações rotineiras e provocar outras, convidando outros sujeitos à composição. O uso do carrinho de rolimã, por exemplo, pode produzir uma relação afetiva na exploração de algum espaço, como a rampa de acesso, despertando outras ideias para a ocupação e produção de cenários de aprendizagem.

Imagem 49:
Experiência com rapel em
árvore centenária no pátio
de CMEI.



Fonte: Gerência de Educação
Infantil de Vitória/ES (2014)

Os jogos e brincadeiras que comumente são mais tratados como estratégias de ensino podem também ser apresentados como objetos de ensino quando, por exemplo, exploramos o resgate das brincadeiras vividas pelos pais, mães e avós nas suas infâncias e também as atuais vividas pelas/com as crianças, fazendo transitar saberes sobre o contexto cultural e social em que estão inseridas. A partir das brincadeiras e dos jogos explorados com as crianças, como os pintinhos e a raposa, elefante colorido, esconderijos, diferentes piques, brincadeiras cantadas, amarelinha, outros podem ser criados ou recriados nos diferentes contextos produzidos.

A capoeira, que possui movimentação própria, como giros, apoios, equilíbrios, entre outros, apresenta-se como um amplo repertório de possibilidades corporais. Além disso, com seus desdobramentos, como o maculelê, a puxada de rede e o samba de roda, a capoeira se mostra como um tema potente a ser

desenvolvido com as crianças. Na perspectiva do jogo, com seus ritmos, estilos, toques e instrumentos, a capoeira se constitui na necessidade permanente da companhia do outro para praticá-la, pois o jogo é com o outro e não contra o outro.

Na tentativa de dialogar com os desafios colocados pelas crianças que preferem ficar de “ponta cabeça” e criam outras formas de “plantar bananeira”, as práticas circenses também se apresentam como importante alternativa. Além da “pegada” desafiadora, o circo também está presente no imaginário infantil, por causa dos personagens, cenários e performances, elementos que se aproximam da arte e ganham amplitude no diálogo com as múltiplas linguagens.

Para tanto, importante disponibilizar às crianças materiais variados como maquiagem, óculos, perucas, acessórios, figurinos, espelho, imagens, fotos, histórias, vídeos, para a construção de contextos que convidem as crianças a inventar, produzir e vivenciar diferentes personagens, como o palhaço, o malabarista, o mágico e o apresentador, por exemplo. Dessa forma, a criança-corpo inscreve sua forma de ser, quando explora o tecido aéreo, vivencia a mágica, manipula os malabares, cria os seus próprios movimentos e tem a autoria reconhecida em seus processos de aprendizagem.

Outra possibilidade potente que se apresenta como manifestação artística e cultural na linguagem corporal é a dança que, a partir da expressividade, visa ampliar o repertório de produção de movimentos. Nesse sentido, as crianças criam textos que não se restringem às letras, mas ao manifestarem sentimentos, pensamentos, sentidos, traçam desenhos corporais nos tempos e nos espaços por onde a Educação Infantil se fizer presente. Entre as possibilidades e estilos a serem explorados estão a Dança de rua, a Dança Circular, o Congo, o Jongo, o Ballet, o Frevo, o Forró, entre tantos outros que trazem consigo os elementos culturais e sociais em que estão inseridos.

Para Gobbi (2010), envolver-nos com os processos criativos das crianças implica investir na nossa própria formação estética. Conhecer, discutir e experienciar temas como a dança, em diferentes contextos, instaura o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressividade nos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos que as questões culturais, sociais e políticas, como racismo, intolerância religiosa, entre outras que perpassam os temas aqui apresentados, devem ser problematizadas nas experiências curriculares, no que tange à diversidade, valorização cultural, identidade, saberes e práticas das crianças, das famílias, dos profissionais, dos sujeitos da comunidade local. Assim,

a ida ao manguezal, aos teatros, ao galpão das panelleiras, aos museus, assim como ouvir lendas indígenas, podem se desdobrar em outros diálogos e ações investigativas de observar, conhecer, questionar, explorar e registrar. Dessa forma, o convite aos encontros na relação com as crianças corpos-em-movimento está lançado, buscando operar com diferentes modos de produzir sentidos na convivência com elas, com os profissionais, com as famílias.

5.1.2 Expressão, Corpo, Textos, Verbos, Poesias, Imagens

Desde o nascimento, a criança já se expressa e interage por meio do olhar, do choro, do sorriso e da postura corporal. Aos poucos, a criança vai observando, ouvindo, falando e explorando outros recursos de expressão, ampliando seus diálogos, descobrindo-se, conhecendo-se, constituindo-se e participando ativamente como sujeito singular dos ambientes em que ela convive.

No cotidiano da Educação Infantil, as expressões individuais ou coletivas das crianças, vivenciadas em suas interações e brincadeiras, podem ser consideradas como textos, sejam eles verbais ou não. As maneiras pelas quais as crianças se manifestam, tais como os modos de conversar, de narrar uma história, de contar um fato, de brincar com as palavras, estão carregadas de sentidos pessoais, significados partilhados, marcados pelos contextos sociais e culturais em que estão inseridas e devem ser objetos de observação, registro e planejamento do/a professor/a.

Atender as crianças, no que tange às suas necessidades e particularidades expressas em seus modos de falar, de escrever, de aprender, pressupõe uma organização pedagógica forjada no acesso e exploração de um repertório variado de formas expressivas nos processos educativos.

O desafio aponta para a implementação de práticas que assumam uma perspectiva integradora, que conta com planejamentos coletivos e criação de situações comunicativas diversas nos espaços tempos da Educação Infantil. Dessa forma, com a articulação de linguagens, saberes, experiências e profissionais, possibilitamos que as crianças sejam produtoras dos mais variados textos, sejam eles orais, escritos, imagéticos, corporais, entre outros, com vistas a manifestarem seus questionamentos, pensamentos, curiosidades, ideias e compreenderem o funcionamento das linguagens.

Imagem 50: Brincadeiras de banho no pátio



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

As rodas de leitura também se apresentam como espaços de constituição de leitores, a partir de momentos coletivos em que crianças e professores/as são motivados a contar e ouvir diferentes textos, ou seja, uma prática pedagógica em que são vivenciadas situações que potencializam as interações e o compartilhamento do imaginário, dos sentimentos, dos sonhos, constituindo espaços tempos privilegiados de práticas de linguagem.

Ao ler para as crianças, as professoras criam e inventam personagens e enredos, contam histórias e fabulações, proporcionam o acesso e a manipulação de diferentes materiais impressos para que as crianças, em contato com leitores mais experientes, compreendam os sentidos e os papéis da leitura e da escrita.

Desse modo, a produção de sentidos que envolve uma contação de histórias, por exemplo, pode contribuir para a ampliação das expressões gestuais e corporais, da memória, da oralidade, do repertório de palavras, ou seja, para os usos e as apropriações das linguagens. Ao serem exploradas nas mais diversas situações de aprendizagem, as experiências com a contação de histórias e a leitura podem levar a representações e produções textuais: orais, gráficas, gestuais, imagéticas, fílmicas e/ou escritas.

Imagem 51: Experiência com a roda de leitura.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2017)

Faz-se necessário assegurar a participação das crianças em situações de leitura de diferentes gêneros textuais, mesmo quando fazem uso de elementos linguísticos como a imagem ou a palavra desenhada para enunciar o sentido do texto. As DCNEI reconhecem que a linguagem escrita é objeto de interesse das crianças desde cedo e chamam a atenção para a necessidade de propostas pedagógicas coerentes com o que se conhece como especificidade da primeira infância.

Nessa perspectiva, Galvão (2016) enfatiza a importância de promover experiências prazerosas que tragam familiaridade às crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita também estejam presentes nas interações. Nesse sentido, destacamos a importância de promover experiências que envolvam

Imagem 52: Experiências com a leitura.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

situações de aprendizagem em que as crianças percebam e conheçam as características do sistema de escrita alfabética, tais como sua estrutura, formas, sons, posições, os espaços relativos às letras, às palavras, às frases, possibilitando a compreensão da linguagem em suas mais diversas funções.

A roda de conversa também se constitui um potente espaço tempo de promoção do diálogo, de exposição de ideias e sentimentos, de exercício da escuta e da fala, trazendo um sentido de coletividade e colaboração. Com objetivos variados e podendo ser acionada em diversas situações, a roda de conversa visa ampliar a capacidade argumentativa, potencializando as interações e os processos investigativos na busca por resolubilidade de situações problemas do cotidiano.

Outra possibilidade de expressão da linguagem está no desenho como texto que registra representações das culturas infantis, das experiências vivenciadas pelas crianças, impregnadas de sentido, emoção, imaginação, realidade, fantasias, instaurando leituras.

Imagem 53: Experiências com a escrita.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2017)

No sentido de fortalecer o olhar para a pluralidade de linguagens, destacamos que

A pluralidade expressiva das crianças é fruto de uma série de solicitações e experiências: não é algo que “brota”, A questão não é só de espontaneidade, mas de oportunidade, encorajamento a se soltar, ir além, transbordar. [...] A vivência/experiência é também parte fundamental do processo criativo/produtivo da criança (LEITE, 2005, p. 272).

O que se pode dizer de um trabalho com essas e outras formas expressivas de linguagem é que, decididamente, não deve ser uma prática mecânica, desprovida de sentido ou centrada na decodificação do escrito. Nesse sentido, afirmamos práticas baseadas no desenvolvimento da autonomia das crianças e na oportunidade de se expressarem, que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento e os questionamentos das situações vivenciadas com elas, para que aconteça a apropriação, o reconhecimento, a compreensão e a fruição da linguagem.

5.1.2.1 Língua Brasileira de Sinais

A história da humanidade mostra que alguns sistemas de códigos são criados como mecanismos de comunicação e diálogo que variam de acordo com os diferentes contextos. Como exemplos, podemos citar os mergulhadores, os monges e algumas tribos indígenas. Segundo Reily (2004), “[...] quando existe uma necessidade, o homem criativamente inventa uma saída para garantir a interação com o outro [...] Quando a voz não pode ser usada, o gesto é uma opção natural para a constituição da linguagem” (REILY, 2004, p. 117).

Nesse sentido, o próprio percurso histórico, social e cultural dos seres humanos demarca o papel da linguagem nas relações com os outros e com o meio, possibilitando a produção de sentidos e experiências no universo cultural em que estão inseridos.

As crianças, em suas necessidades, singularidades e interesses, têm o direito de serem apoiadas em suas formas comunicativas, linguísticas, expressivas. Conhecer suas perguntas e respostas, suas narrativas, seus planos, suas conversas, é tarefa que deve envolver o/a professor/a e todos os/as colegas.

Nesse sentido, este tópico busca evidenciar a estreita relação entre os modos das crianças enunciarem e as diferentes linguagens e como que isso traz para o cotidiano das unidades de Educação Infantil a necessidade de momentos de “escutar” de forma acolhedora os textos escritos não só pela oralidade ou pela escrita convencional, mas também pela Língua Brasileira de Sinais. Ancorados nos pressupostos afirmados anteriormente neste documento, vislumbramos práticas curriculares integradoras em que sejam reconhecidos textos orais, gestuais/corporais, musicais, plásticos, imagéticos, entre outros, produzidos pelas/com crianças.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão conforme preconiza a Lei 10.436, de 2002, sendo legitimada como um sistema linguístico oriundo de comunidades surdas do Brasil, de natureza visuoespacial com estrutura gramatical própria para transmissão de fatos e de ideias.

Dessa forma, para a criança surda, essa língua assume papel fundamental no desenvolvimento dos processos mentais, pois ao ser inserida em contextos dialógicos, por meio da língua de sinais, a criança surda pode, em interação com outra/s criança/s surda/s e não surdas, apropriar-se do mundo simbólico e cultural, pois “[...] é nas interações do cotidiano, sempre dialógicas, que a linguagem se constitui” (RODRIGUES, 2009, p. 28).

Buscamos, dessa forma, assegurar contextos dialógicos em que a aprendizagem da língua de sinais seja proporcionada às crianças surdas desde os primeiros anos da Educação Infantil como primeira língua, para que, como sujeitos históricos, possam ingressar e interagir no mundo cultural.

Apoiado nas normatizações nacionais, o documento da Política Municipal de Educação Especial (PMV/SEME, 2016) enfatiza a importância da educação bilíngue nos processos educativos.

Imagem 54: A Língua Brasileira de Sinais no cotidiano do CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Nessa direção, destacamos a importância da criação de espaços tempos em que toda a comunidade escolar partilhe das línguas, sendo assim, com apropriação da Libras pela criança surda, como primeira língua, bem como com a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, podemos estabelecer trocas simbólicas mais significativas, constituindo uma educação bilíngue. (RODRIGUES, 2009; CÔRTEZ, 2012).

5.1.3 Expressão, Corpo, Linhas, Cores, Traços, Sonoridade, Ritmos e Cenas

Em interface com princípios, concepções e eixos abordados neste documento, consideramos as múltiplas práticas curriculares com a arte na Educação Infantil como aquelas capazes de fomentar a mediação de movimentos aprendentes e alargar as possibilidades pedagógicas com os diferentes sujeitos, na perspectiva do bom encontro.

Vinculada aos modos de existir, aos modos como nos relacionamos e como nos reconhecemos, a arte é uma linguagem fundante do ser humano, visto que movimenta o pensamento, a sensibilidade. Desse modo, pensar os movimentos

movimenta o pensamento, a sensibilidade. Desse modo, pensar os movimentos curriculares com a arte na Educação Infantil pressupõe atenção de todos/as os/as profissionais na sua relação com a criança e no compromisso com os processos educativos.

Com vistas a potencializar os espaços da Educação Infantil como um locus de aprendizagem, a Rede Municipal de Ensino de Vitória conta com a presença do/a professor/a Dinamizador/a de Educação Artística. Trazendo consigo saberes específicos, o/a professor/a Dinamizador/a de Educação Artística desenvolve propostas que visam ampliar e intensificar as experiências curriculares com as crianças, compondo com a proposta pedagógica de cada Unidade de Ensino, em interlocução com os outros profissionais.

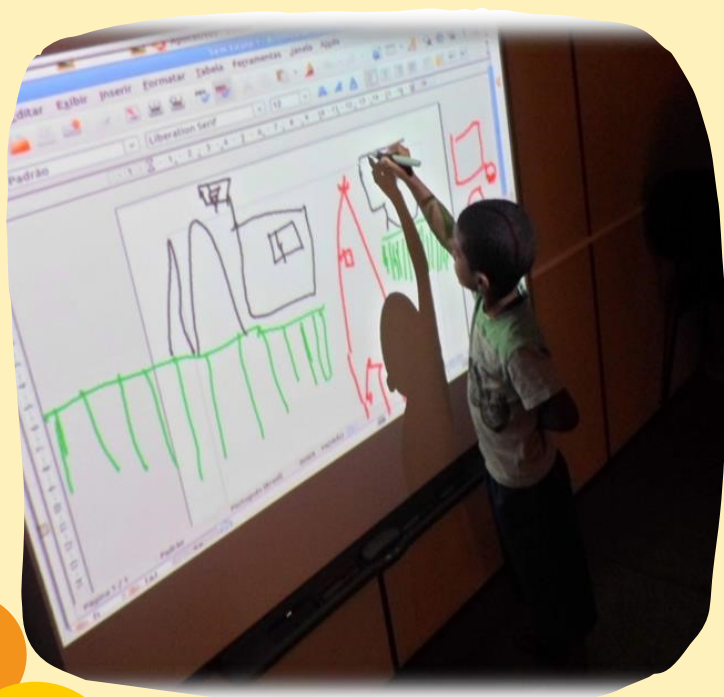
Entretanto, buscamos sinalizar a todos/as os/as professores/as que atuam nos CMEIs, independente da sua formação inicial, as muitas possibilidades que a arte, nas suas diversas abordagens, materializa, como as experiências artísticas cotidianas com as crianças, para trazer reflexões sobre como pensá-las no contexto da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que não se fundamentam na perspectiva da disciplina, mas como linguagem, em interlocução com outras.

Nesse sentido, a partir da concepção de currículo apresentada neste documento, marcada pelas experiências, nós nos aproximamos do conceito de experiência (LARROSA, 2002) como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (p.21) para reafirmar que as aprendizagens com a arte, também pressupõem o reconhecimento do corpo como centralidade nos processos educativos. Nesse contexto, os CMEIs devem constituir-se espaços tempos para que as crianças, ao acessarem os fazeres artísticos e se relacionarem com diferentes obras de arte (imagens, músicas, peças de teatro, danças e outros) possam experimentar movimentos que sejam capazes de romper com os modos fixos de construir e de experimentar.

Essa perspectiva converge com as DCNEIs (BRASIL, 2010) que indicam que o dia-a-dia de creches e pré-escolas, deve ter garantidas experiências que:

[...] 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, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (p.25).

Imagem 55: Desenho em lousa digital no CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Assim, os interesses que as crianças demonstram e os rumos que dão ao desenvolvimento das experiências curriculares carecem da observância do adulto em respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009, 2017). Somando-se a isso, com base no princípio estético, o destaque recai sobre as práticas com as diferentes linguagens que, constituídas como experiências estéticas, colaboram com o desenvolvimento e apropriação da sensibilidade, criatividade, expressão e ludicidade.

Nesse viés, afirmamos que a materialização das propostas pedagógicas deve ser permeada pelas interações e a brincadeira (BRASIL, 2009, 2017), visto que não se pretende, com as crianças, a mera reprodução de técnicas, mas sim a ampliação de suas expressividades. Nesse sentido, corroboramos Ostetto (2011) quando afirma que o trabalho com a arte na Educação Infantil contribui para “[...] ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, por isso, vitais” (p. 5).

Dessa forma, na sua atividade docente, o/a professor/a que atua na Educação Infantil deve assumir o papel de mediador/a dos processos de aprendizagem, marcado pela pesquisa, pela criação e pela relação que estabelece com a criança. Relação baseada na escuta sensível e no reconhecimento das enunciações infantis, ou seja, das expressões e manifestações das crianças, que se materializam nas mais diversas linguagens. Imbuídos por este pensamento, questionamos: como lidar com essas diferentes linguagens artísticas das crianças? Como reconhecer as enunciações infantis?

Propor experiências estéticas na Educação Infantil pressupõe considerar a arte nas suas dimensões: histórica, expressivo-comunicativa e de sensibilização. A utilização dessas diferentes dimensões da arte no processo educativo deve se

apresentar de modo articulado, visando consolidar a produção de conhecimentos e sentidos que possibilitem às crianças conhecerem manifestações artísticas diversas, contextualizadas no tempo e no espaço.

A **arte tem uma dimensão histórica**, pois transita por temporalidades como documentos comunicativos e expressivos das épocas e lugares nos quais foi produzida. Os diversos elementos da obra de arte, tais como o material utilizado e o conteúdo (imagético, sonoro e/ou corporal) contribuem para decifrar o contexto político, econômico e social que a envolvem. Dessa forma, músicas, pinturas, esculturas, danças, peças teatrais são conhecimentos de gerações que podem ampliar e intensificar as produções das crianças no presente.

Considerando a dimensão histórica da arte, ressaltamos, a partir de Moura (2017) que, aproximar as crianças de temáticas que as levem a pensar sobre como são constituídas suas identidades, perpassando sua cultura local é fundamental para que possam questionar “[...] a hegemonia e universalidade européia que a hierarquizam, encobrem e invisibilizam outras culturas [...]” (MOURA, 2017, p. 22).

Imagem 56: Apreciação de monumento artístico no Parque Moscoso.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Nesse sentido, é de fundamental importância a utilização de diferentes estilos e movimentos artísticos; produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais; de distintas linguagens que possibilitem o diálogo produtivo com as crianças e seus saberes, para além daqueles aos quais têm acesso por meio das diversas mídias.

Para apontar possibilidades de ação que considerem a dimensão histórica da arte, tomamos como exemplo a linguagem musical. As experiências estéticas que envolvem tal linguagem podem e devem abranger diferentes gêneros musicais,

para além do que é convencionalizado como “música de/para criança”, abarcando o samba, o funk, o rock, o jazz, o congo, a música de concerto. Este último, característico da cultura capixaba e presente em todo o Espírito Santo, além de encantar as crianças com as possibilidades sonoras de tambores, chocalhos, casacas e suas toadas, dá pistas sobre os modos de vida dos praticantes do congo, pois fala da natureza, do amor, da vida, da morte, do bucolismo da vida no campo ou do litoral em cantigas sobre pescadores e marinheiros.

Nessa direção, as DCNEIs (2010) afirmam que as experiências devem possibilitar “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem os seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade [...]” (p.26). Ao passo que, o que as crianças trazem do seu cotidiano, seus interesses e conhecimentos, como as músicas preferidas, precisam ser reconhecidos como saberes legítimos e podem se configurar como pistas para conhecer mais sobre suas vivências.

Imagem 57: Experiências com os instrumentos musicais e a dança.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

A arte tem uma **dimensão expressivo-comunicativa** pela qual dialoga com a subjetividade e singularidade de quem a produz e de quem com ela tenha contato. Essa dimensão favorece a relação com a multiplicidade de saberes e com as possíveis interpretações e usos que os seres humanos fazem dela. Vincula-se às enunciações infantis, ou seja, aos movimentos feitos pelas crianças nas suas mais diversas expressões, quando interagem e criam, a partir de materiais, objetos, sonoridades, espaços e diálogos em contextos que lhes são

propostos. Articula-se ao desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade nos processos de produção de experiências curriculares com as crianças, sobretudo no reconhecimento da diversidade e da diferença que são constituídos os sujeitos.

Imersas em espaços acolhedores, as crianças manifestam a dança quando, por exemplo, contamos uma história e as convidamos a vivenciá-la corporalmente com materiais, sons, imagens, personagens, música, a partir de um tema elencado por elas, pelo/a professor/a ou que tenha surgido no diálogo e no andamento da proposta. Nesse ambiente contextualizado, os movimentos que são criados pelas crianças devem ser reconhecidos como autorias, bem como podem ser organizados em sequências ou frases coreográficas produzidas com elas. Desse modo, devemos romper com a ideia de priorizar o produto ou apresentações e culminâncias por si mesmas e de valorizar a dança como processo criativo, estético e expressivo, reconhecendo a criança como produtora.

Borba, Nogueira e Borba (2016) apontam que “[...] aproximar a infância da arte pressupõe destituí-la dos rótulos, acolher a inversão, a descontinuidade, a surpresa, o inesperado, a ruptura e a criação. Significa acolher os modos próprios de a criança perceber, agir, conhecer e expressar o mundo em que vive [...]” (p. 18).

Isso implica, também, uma postura de respeito do/a professor/a perante as produções infantis e a valorização os modos de criar e inventar das crianças. É considerar

a criança como autora e não como mera reprodutora, como parte do processo, rompendo com a ideia de exposição dos trabalhos como produto final.

A arte tem uma **dimensão de sensibilização** que recorre a todos os sentidos que compõem o corpo, relacionando-os e integrando-os.

Para a criança, a arte interessa como processo vivido, marcado pela investigação e experimentação pelo corpo inteiro, ou seja, pela relação com os sentidos.

Imagem 58: Experiências com música, personagens e dança.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Nessa perspectiva, a própria infância convida o educador a desenvolver projetos a partir de experiências multissensoriais, as quais resultam de um processo que pretende atingir os sentidos intelectuais e, sobretudo, os sensoriais ou corporais (GÓES, 2019, no prelo).



Imagem 59: Experiências com a tinta.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Imersos na ideia de que o corpo ocupa centralidade nas práticas curriculares com as crianças, concordamos com Deleuze (2003) quando afirma que todo ato de aprender é um ato de interpretação dos signos, que ultrapassa as palavras, é o próprio ato de desenvolver afetos, permitir-se, experimentar.

A partir desse entendimento, orientamos a exploração de materiais com diferentes tamanhos, cores, texturas, formas e tipos, sons incomuns, suportes diversos, com vistas a potencializar as experimentações e ampliar os processos criativos das crianças em atenção ao contexto proposto de afetar e de ser afetado por ambientes de aprendizagens como os cenários preparados e/ou produzidos com as crianças.

Pela via de pensarmos a arte na Educação infantil como experiências multisensoriais, observamos que vários artistas contemporâneos usaram o corpo como suporte e meio para provocar diálogos inusitados nas exposições, por meio de instalações e performances que convocam ao uso dos diferentes sentidos. A inspiração nesses artistas contribui para que os/as professores/as possam pensar, tanto em propostas que estimulem a investigação das crianças quanto em exposições ou mostras das produções infantis que ofereçam outras possibilidades de interação, conduzindo a criança a se tornar sensível aos signos e à apreciação da própria produção e da produção dos outros.

Imagem 60: Pintura vertical no pátio em CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Oportunidades como essas estimulam a leitura e a interação com imagens, performances e paisagens sonoras criadas pelas próprias crianças, fortalecendo suas autorias. Desse modo, não se trata da condução para um produto final e/ou fechado, mas de movimentos contínuos que afetam os olhares, produzem novos pensamentos, sentidos e desdobramentos.

Dessa forma, considerar as dimensões da arte na proposição de experiências artísticas/estéticas para/com as crianças na Educação Infantil significa assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento quando permeados não só pelo acesso e interação com as obras de arte, mas também pelo reconhecimento das crianças como produtoras.

Imagem 61: Pintura em tela



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Para tanto, o/a professor/a deve se colocar como interlocutor/a, como aquele/a que dá suporte às criações das crianças por meio de um repertório variado de linguagens. Esse diálogo, além de abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, promovem o encorajamento das crianças às experimentações, disponibilizando diversidade de recursos – imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos, etc. Assim, nós nos aproximamos de Ostetto (2011) quando afirma que

[...] para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais [...].

[...] para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação (OSTETTO, 2011, p. 6).

Tal reflexão aponta, também, para a necessidade de ampliação do acesso das crianças a diversos espaços de fruição da Arte, tais como: museus, galerias, teatros, ateliês de artistas, barracões de artesãos, barracões de escolas de samba, salas de concerto, entre outros. Em diálogo com essa perspectiva, interrogamos sobre a formação estética dos/as professores/as que cuidam e educam as crianças na Educação Infantil. Ao refletir sobre a formação estética na vida e na formação dos/as docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica, Gobbi (2010) indaga sobre os lugares e contextos sociais e culturais onde os mesmos se nutrem em arte e afirma que:

Frequentar cinemas, alugar filmes, ir ao teatro, museus, ter acesso a vários gêneros literários (contos, romances, poesia), assistir a espetáculos de dança, seja nos teatros ou de rua, são atos, senão criadores em si, mas que colaboram com a criação para e com as crianças. É importante entrar em sintonia com o tempo, com a história e a cultura, o desejo por aprender e pesquisar é uma mola propulsora de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como, das relações estabelecidas entre crianças e seus pares e destes com os adultos (GOBBI, 2010, p. 5).

Ao ter em vista a necessidade de desenvolver a arte na Educação Infantil sustentada pela escuta sensível, pelo estímulo à criação, à expressão, à diferença, garantindo o acesso aos espaços formais e não formais públicos e privados de apreciação/interação/produção de experiências artísticas/estéticas, propomos que tais experiências possam se tornar disparadoras e garantidoras de processos de aprendizagem e afecções com/para/pelas crianças.

5.1.4 Expressão, Espaço, Corpo, Quantidade, Tempo

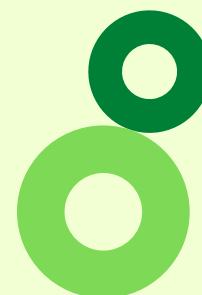
Ao falarmos sobre práticas pedagógicas com a linguagem matemática, devemos

envolver positivamente as professoras no gosto e na boa relação com essa linguagem para que, conseqüentemente, isso se traduza em práticas significativas, capazes de afetar as crianças por meio de experiências brincantes no processo de aprendizagem.

As crianças pequenas entram em contato com o universo matemático antes mesmo de irem para a escola, construindo, nas suas experiências sociais, culturais e familiares, conhecimentos que envolvem noções de quantidade, comparação, seleção, seriação, sequência, etc, e levam a explorarem o mundo, arriscando-se em diversos espaços, observando as diferentes formas das coisas. É importante perceber a criança utilizando o pensamento matemático para resolução de problemas do seu cotidiano, como calcular o espaço que é necessário para passar entre os móveis da casa, a altura do braço para pegar um objeto que está na mesa, a força para pegar um brinquedo, o tempo necessário para pegar uma bola, as diferenças de tamanho entre os brinquedos. Não seriam, então, esses saberes cotidianos os disparadores da organização do trabalho pedagógico com essa linguagem?

Monteiro (2003) afirma que as experiências espaciais são a gênese do trabalho com matemática: a ocupação do espaço ao passar por obstáculos ou circular pelo chão engatinhando ou explorando os primeiros passos, a brincadeira com uma bola, esconder e achar, separar os brinquedos, arremessar peças, bolas, chupetas, experimentar a noção de cheio e vazio ou encher e esvaziar seguidamente um balde com areia ou com água ou fazer tentativas de encaixar um objeto no outro, são possibilidades que exploram o conceito de formas geométricas.

Imagem 62: Explorando cenários ao ar livre.



Fonte: Gerência de
Educação Infantil de
Vitória/ES (2014)

É importante observar que as aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas estão ligadas ao que é significativo, ao que faz sentido para elas. Portanto, na busca de significações, é possível outras organizações dos espaços tempos na Educação Infantil que potencializem a problematização, a resolução de problemas, a formulação de questões, a indagação, o questionamento e a expressão dos diferentes pontos de vista. Esse ambiente investigativo e dialógico precisa ser pensado e vivenciado de maneira coletiva, de forma a propiciar uma escuta a respeito das ideias das crianças, criando ambientes que possam ser mais problematizadores.

As formulações das ideias matemáticas, elaboradas pelas crianças, são possibilitadas a partir da liberdade de experimentações que a organização do trabalho pedagógico proporciona no dia a dia, que pode se concretizar nos momentos que elas dividem os brinquedos, contam os lápis de cor, sabem quantas crianças faltaram e quantas estão presentes, distribuem os materiais para os colegas.

Portanto, a ação pedagógica pode propiciar a descoberta e a invenção de diferentes formas, buscando resolubilidade de problemas quando instauradas a partir da elaboração de questionamentos, levantamento de hipóteses, construção de procedimentos, análise dos erros, enfim, criando espaços de questionamentos e reflexões que levem ao pensamento criativo, assim como à formulação de novos problemas com as crianças.

A socialização dessas hipóteses nas rodas de conversa com o grupo possibilita às crianças a possibilidade de reverem ideias, criticarem e trazerem novas alternativas, colocando-as no movimento do pensamento matemático. Essa condição de criar hipóteses, experimentar, confrontar e validar coletivamente as estratégias proporciona o questionamento das próprias ideias e a dos colegas, o enfrentamento de novas situações, o registro dos argumentos aceitos pelo grupo, como também o exercício de rever as respostas.

Imagem 63: Jogos matemáticos em grupo.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Assim, é importante que as situações-problema façam parte da prática pedagógica em diferentes espaços tempos no cotidiano da Educação Infantil. E isso não é difícil, haja vista que as crianças problematizam tudo o tempo todo. Nesse sentido, é possível potencializar os momentos em que as crianças interferem e propõem soluções e alternativas para a história que está sendo contada; os momentos em que questionam o cumprimento de determinada regra e apresentam outra; os acontecimentos inesperados que implicam decisões rápidas e/ou criam situações problemáticas a serem investigadas.

Essas experiências também levam as crianças a conceberem os conhecimentos matemáticos como processo em constante mutação, que se faz de forma investigativa, e não mais como conhecimento exato e imutável. Segundo as DCNEIs (2009), as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “[...] recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (BRASIL, 2009, p.25), o que nos aponta, portanto, uma organização curricular em torno de alguns eixos: Espaço e Forma; Número e Sistema de Numeração; Grandezas e Medidas, além da interpretação e organização de dados, ou seja, o tratamento da informação.

Espaço e Forma

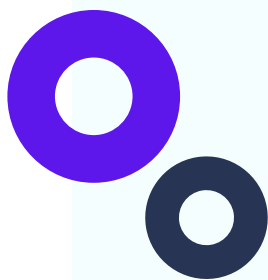
Considerando a abordagem da geometria como teoria do espaço físico, Bairral (2005) afirma que a criança deve divertir-se e socializar-se. Nesse espaço, a criança tem o direito de brincar e aprender matemática.

Essa “matemática”, no entanto, deve estar relacionada com situações de aprendizagem que permitam a criança a movimentar-se e conhecer criticamente o espaço geográfico-geométrico por onde circula. Cotidianamente, a criança convive com uma série de problemas que envolvem conhecimentos espaciais, como orientar-se por meio de um mapa da região, produzir instruções para ir de um lugar a outro, seguir instruções elaboradas por outro ou encontrar um objeto a partir de indicações orais ou escritas (MONTEIRO, 2003). Algumas atividades são possíveis quando são incentivadas a produzirem os próprios mapas e a fazerem leituras cartográficas dos diferentes espaços do CMEI, dos parques e da cidade.

A geometria está presente nos diferentes espaços em que as crianças se movem e, por isso, as Instituições de Educação Infantil precisam oferecer diversas oportunidades para que elas possam explorar esses espaços e, também, a partir da produção de cenários desafiadores, de maneira a enriquecer suas experiências. Por meio de um enredo de faz-de-conta, por exemplo, a criança

pode fazer deslocamentos no ambiente, engatinhando ou andando de um lugar para outro encenando a história; pode subir na cadeira para não molhar os pés com a água do riacho ou descer para continuar a caminhar; pode passar por dentro de um túnel para se esconder ou ficar na ponta dos pés para ver se lobo já foi embora.

Imagem 64: História vivenciada.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Essas interações também ocorrem na manipulação de objetos que representam as diferentes figuras espaciais: bola/esfera, dado/cubo, pirâmide/poliedro, casquinha de sorvete/cone, canudo/cilindro, caixa/hexaedro; ou em brincadeiras de entrar numa caixa; ao montar os blocos de construção ou nos jogos de encaixe. Quando a criança utiliza essas peças para criar torres, casas, pistas para carrinhos e cidades, ela seleciona os formatos de que necessita para atender sua criação. Mesmo que a criança não saiba o nome convencional de cada figura espacial, ela passa a nomeá-la de acordo com o formato e/ou com a utilidade que ela associa que ele tenha naquele momento. Para enriquecer essa experiência, é importante oferecer blocos de diferentes tipos, tamanhos, formatos, materiais (madeira, papelão, espuma).

As atividades de esconder e procurar, em que alguém ou um grupo de crianças esconde um objeto e outro grupo tem que achá-lo, também são boas oportunidades de representações espaciais, uma vez que elas precisam verbalizar posições espaciais, por meio de pistas, que podem ser orais ou gráficas (por meio de símbolos). Também a exploração de espaços maiores, envolvendo o ambiente da escola, comunicando a alguém o trajeto necessário de como chegar até a cozinha, por exemplo, ou realizar um percurso alternativo para chegar até a sua sala podem ser atividades bastante enriquecedoras do planejamento pedagógico.

Outra atividade interessante é a montagem de percursos e labirintos com papelão ou com PVC, com o próprio mobiliário da sala ou outros materiais, em que as crianças sejam convidadas a explorá-los de diferentes formas: agachadas, rolando, rastejando, sentindo a relação entre corpo e espaço e os diferentes tempos para percorrê-los.

Números e Sistema de Numeração

A contagem dos números naturais surgiu da necessidade da humanidade de medir quantidades e as crianças criam um modo próprio de realizar essa contagem. A prática pedagógica articulada a esses diferentes modos pode criar atividades e jogos que potencializam as crianças a contarem e a compreenderem a significação do conceito numérico. Ao pular corda, por exemplo, elas podem contar a quantidade de vezes que a corda fez o seu percurso e essa quantidade poderá ser registrada em uma folha de papel, ao modo da criança, para que, ao final, calculem quantas vezes elas pularam. Assim, a contagem favorece a resolução do problema de marcar a quantidade de vezes que elas pularam corda. Nesse trabalho pedagógico com a contagem, a criança também experimenta o conceito de adição.

Trabalhar com números que fazem parte do cotidiano das crianças, como preços, idades, datas, medidas, altura, tamanho do calçado, da roupa, é fundamental para fazê-las compreender os diferentes contextos em que são utilizados e o sentido que adquirem em cada um deles. Assim, paulatinamente, as crianças podem ir aprendendo a reconhecer onde há números, qual a sua utilidade e observar as marcas gráficas que os acompanham em cada caso (vírgula nos preços, hífen nos números telefônicos, barras nas datas, dentre outras).

No decorrer da história, a humanidade teve a necessidade da construção de um sistema de numeração. Esse sistema vai além do processo de contar, embora o aprender a contar exerça importância na apreensão do conceito de número. Nessa perspectiva, Ocsana Danyluk (1998) explica que o simples fato de a criança repetir uma sequência numérica não quer dizer que ela compreenda a representação quantitativa de cada número ou como se escreve. Para ela, ensinar os números significa trabalhar simultaneamente a noção de quantidade e a sua representação.

Grandezas e Medidas

Como nos eixos anteriores, as atividades em que são utilizadas grandezas e medidas surgem das situações vivenciadas pelas crianças no dia-a-dia do CMEI: ao tentar se situar no tempo para saber o dia do passeio, para saber quantos dias

faltam para o seu aniversário, ao acompanhar o nascimento de uma planta e a metamorfose da borboleta, por exemplo, as crianças devem ser oportunizadas ao entendimento da passagem de tempo, por exemplo, por meio da organização de calendário. Relacionadas a isso, compreende a regularidade das medidas como dias e meses articulada a ideia de antes (antecessor) de depois (sucessor) de um dia e de um mês e, logo, de um número.

É importante lembrar que, entre os gregos havia uma forma para designar tempo: Kairós e Kronos. A forma Kronos/cronológica, leva o ser humano a contar os segundos, horas e dias do tempo como medida da existência; já o tempo em Kairós, refere-se à qualidade de cada momento vivido, tal como o sentimento expresso por um sorriso diante de uma conquista frente a um obstáculo ou de um abraço a um amigo que chora por um ferimento adquirido em uma queda durante uma brincadeira. Quanto tempo dura um momento de refeição em que os amigos compartilham as novidades de um fim de semana? Perspectivas de tempo não cronológico que convocam a sermos menos rígidos diante das rotinas. Essas concepções do tempo são importantes na vida das crianças, em seus ritmos de aprendizagens, e a prática pedagógica deve levar em conta essas diferentes formas de senti-lo.

Outras atividades também podem ser abordadas e problematizadas junto às crianças, relativas ao tamanho, comprimento, largura de objetos e espaços, ao planejarmos situações em que possam comparar, estimar, problematizar.

Os jogos também constituem-se importantes atividades para desenvolver esses conhecimentos, como o Boliche (ou outro jogo de pontaria), em que o professor pode propor a contagem dos pinos que cada grupo marcar e estabelecer a distância entre eles. Em relação à proposição das medidas, as crianças encontrarão diferentes estratégias de alcançar o objetivo, que se traduz na utilização de uma unidade de medida convencional, com o uso da fita métrica; ou não convencional, com o uso de outras unidades de medida inventadas, como as mãos, passos ou pés, e/ou outros objetos que se encontram no espaço, inclusive o próprio pino.

Essas experiências fazem pensar em outras práticas pedagógicas vinculadas: a amarelinha, os jogos de tabuleiros, os brinquedos de montar, a caça ao tesouro, atividades em que as crianças possam levantar hipóteses, estabelecer relações, interpretar, investigar, inventar, fazer leituras, registros e argumentar.

Imagem 65: Gráfico dos brinquedos favoritos das crianças.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Nessas brincadeiras, as crianças são incentivadas a registrar a quantidade de peças que contaram, o placar, as formas construídas, os percursos realizados e as sensações, ao modo de cada grupo. Os registros podem ser produzidos em forma de desenhos, representando a quantidade de objetos a que se referem; de forma icônica, com as crianças fazendo tracinhos, linhas retas, pontos, marcas correspondentes ao quantitativo de objetos apresentados; de forma simbólica, em que as crianças utilizam os símbolos convencionais ou palavras para representar a quantidade desejada; e ainda em forma de rabiscos, em que as crianças registram as quantidades ao seu modo, mesmo que para o adulto não seja possível identificá-las.

As atividades de culinária também são excelentes oportunidades para experimentação de diferentes medidas utilizadas em receita: uma xícara, meia xícara, duas colheres; ou equivalentes: mais que, menos que. É possível ainda observar e comparar a quantidade disponível em diferentes embalagens de um mesmo produto e a ideia de tempo exato, marcando o tempo de cozimento com uma ampulheta ou relógio.

Há ainda o trabalho com a horta escolar, em que as atividades com medidas são possíveis, ao se medir o terreno e o intervalo entre as sementes, acompanhar o ritmo da colheita, a quantidade e o peso dos alimentos colhidos. Para potencializar o trabalho, é importante que sejam disponibilizados para as crianças materiais que propiciem a exploração e descobertas, como fitas métricas, balanças, régua, relógios, ampulhetas.

Tratamento de Informações

Muitas experiências trabalhadas nos espaços educativos podem ser potencializadas com o intuito de criar representações de dados. Dados que podem ser construídos a partir da própria realidade da escola: quantas crianças estão presentes, quantas faltaram em determinado dia, quantas gostam da alimentação servida ou das brincadeiras que realizam, quantas não gostam, entre outras informações de interesse das crianças. Dados que podem ser representados pelas crianças por meio de gráficos, utilizando figuras, palitos, caixas de fósforo, desenhos ou outro modo que elas desejarem.

Além disso, dados coletados e traduzidos nas representações gráficas precisam ser mobilizados para uma ação. Nesse processo, é preciso dialogar com as crianças o que poderá ser feito, por exemplo, com relação às crianças que faltam, o que elas sugerem sobre a alimentação ou as brincadeiras de que não gostam.

Quando os espaços tempos da Educação Infantil oportunizam experiências significativas com a matemática, em que as crianças são instigadas, a partir dos seus questionamentos, a buscarem resolubilidade de situações problemas com as quais ainda não tinham se deparado, a prática pedagógica propicia caminho aberto para formulação de novas e significativas aprendizagens.

5.1.5 Expressão, Corpo, Tecnologias e Culturas Digitais



Imagem 66 - Fonte: Tonucci (1997)

Um nativo digital, a criança, que tem o pensamento criativo, investigativo, os olhos da novidade, um corpo-movimento, indaga a realidade com suas necessidades e interesses, foi ao encontro da sua professora, que por sua vez, precisou mudar alguns conceitos já enraizados e precisou repensar a sua prática.

Fragmentos do texto de uma professora, circunscritos a “Atividade 2/Módulo 1” do curso “Culturas Digitais na Educação Infantil”, 2020

Nesse contexto do encontro, à luz das DCNEI (BRASIL, 2009), buscamos fixar o olhar e a atenção sobre as experiências com as tecnologias a serem produzidas com as crianças da Educação Infantil. A partir das interações e da brincadeira como eixos estruturantes, podemos desenvolver práticas pedagógicas que “[...] possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, smartphones, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (p. 27).

Para além do uso, estamos diante do desafio de dialogar sobre novos tempos, novas aprendizagens e refletimos: quais metodologias ou estratégias de aprendizagem poderiam atender às necessidades sociais, cotidianas, das infâncias, da docência, do currículo da Educação Infantil? Quais arranjos ou soluções seriam mais efetivos e/ou sustentáveis, considerando as temporalidades dos sujeitos em diferentes percursos de aprendizagem com as crianças e os adultos?

A partir da narrativa em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES, em que uma criança de 4 anos questionou: “Por que o boneco da televisão tem vida, por que pode correr e até voar?”, a professora fez uma aposta em processos investigativos com as crianças.

“Reconhecendo os interesses existentes nos questionamentos, estranhamentos vindo das crianças, busquei operar uma investigação, junto às crianças, sobre o quê acontecia na televisão, que boneco era esse, e experimentamos “dar vida” aos bonecos disponíveis no CMEI.

No processo, pesquisamos juntos, dialogamos muito sobre qual era o real objetivo das propagandas e refletimos sobre os usos das tecnologias. Para tanto, também pesquisei sobre ferramentas tecnológicas ou aplicativos que poderiam fazer os personagens feitos pelas crianças, se movimentarem.

Com o uso do smartphone e o aplicativo Stop Motion, que permite tirar fotos de situações diferentes em sequência proporcionando movimento, experimentamos e “demos vida” aos bonecos, animais, carrinhos, montamos cenários, criamos histórias, etc.

Essas experiências inventivas se desdobraram em outras, em que as crianças também foram convidadas a registrar e criar desenhos e pinturas a partir das fotos que elas tiravam.

À medida em que os desenhos eram criados, propomos pequenas animações com eles, possibilitando às crianças experienciar suas ideias, desenhos, produções de cenários e bonecos ganhando movimento, ganhando vida”.

Relato de uma professora, circunscrito a “Atividade 2/Módulo 1” do curso “Culturas Digitais na Educação Infantil”, 2020.

As metodologias ativas não devem remeter à ausência de investimentos em tecnologias na Educação Infantil, mas despontam possibilidades que, aliadas aos processos investigativos, fomentam ideias pedagógicas forjadas no ensino híbrido e nos contextos colaborativos de produção de conhecimento.

A gamificação, entre outras “metodologias ativas” na Educação Infantil, precisa ser pensada com vistas a promover o reconhecimento da autoria da criança e do/a docente para potencializar os processos de aprendizagem a serviço de uma educação mais engajadora e inovadora. Sem operar com o pensamento de “laboratórios de informática” nas instituições de Educação Infantil, afirmamos organizações temáticas e acolhedoras como a produção de cenários, por exemplo, com vistas a atender às necessidades educacionais das crianças, de modo que cada uma tenha oportunidade de expressar suas ideias, suas opiniões como sujeitos críticos e produtores de culturas, inclusive as digitais.

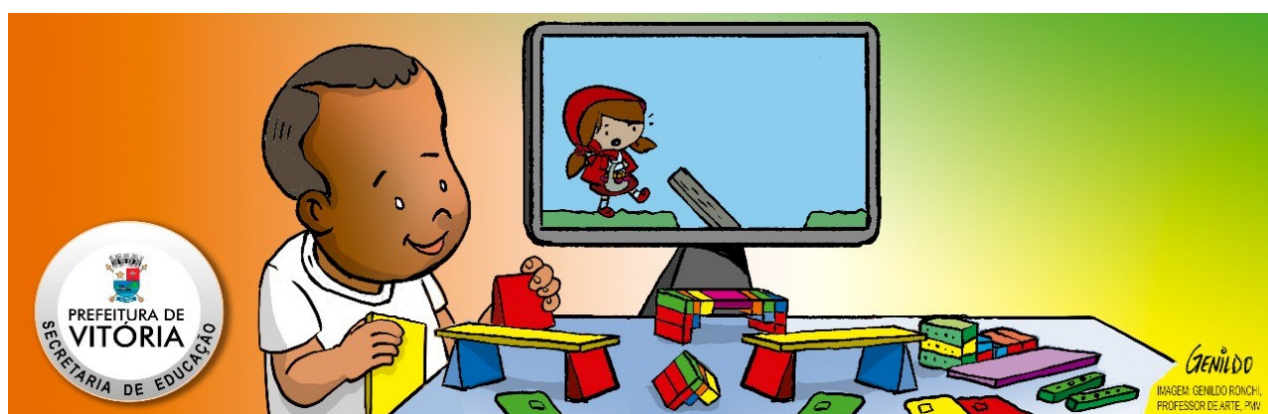


Imagem 68 - Fonte: criação para o curso "Culturas Digitais na Educação Infantil", 2020

Para além de instrumentalizar docentes e crianças, uma educação que considere processos de aprendizagens firmados na participação ativa, na investigação, na criação e inventividade, também pressupõe investimento no que tange à democratização do acesso ao conhecimento, à produção, à interpretação e à inclusão das tecnologias no universo da Educação Infantil.

Nesse sentido, no ano de 2020, em consonância ao tema central do Calendário Escolar “Educação, Inovação Social e Tecnológica por uma Vida Sustentável”, a Secretaria de Educação organizou processos formativos com os/as profissionais a partir do Curso: “Culturas Digitais na Educação Infantil” e a implementação de uma plataforma virtual da rede de ensino de Vitória, contando com as funcionalidades do “Google for Education”, com vistas a oportunizar às crianças e aos profissionais mais um importante ambiente de aprendizagem: a Plataforma “AprendeVix”.



Imagem 69 - Fonte: Portal AprendeVix, 2020

Reconhecendo a autoria das produções curriculares da nossa rede de ensino, a Plataforma AprendeVix se torna um espaço das Culturas Digitais para participação, criação, compartilhamento e interações, construído pelos/as profissionais e pelas crianças e famílias da Rede Municipal de Vitória. Buscando assegurar que os princípios de natureza teórica e metodológica deste Documento Curricular sejam contemplados no conjunto de propostas produzidas e disponibilizadas, a plataforma AprendeVix se apresenta como um ambiente permanente de aprendizagem disponível ao desenvolvimento das ações educativas.

Nesse contexto, as tecnologias, em especial, as digitais, devem contribuir para a função educadora de problematizar, mediar, incentivar a produção de conhecimento, sendo capaz de promover, com as aprendizagens, posturas mais atuantes, pensantes e reflexivas para melhorar a vida em/da sociedade.



Imagem 70- Fonte: criação para o curso "Culturas Digitais na Educação Infantil", 2020

5.2 PROCESSOS INVESTIGATIVOS RELACIONADOS COM O MUNDO FÍSICO E SOCIAL, O TEMPO E A NATUREZA

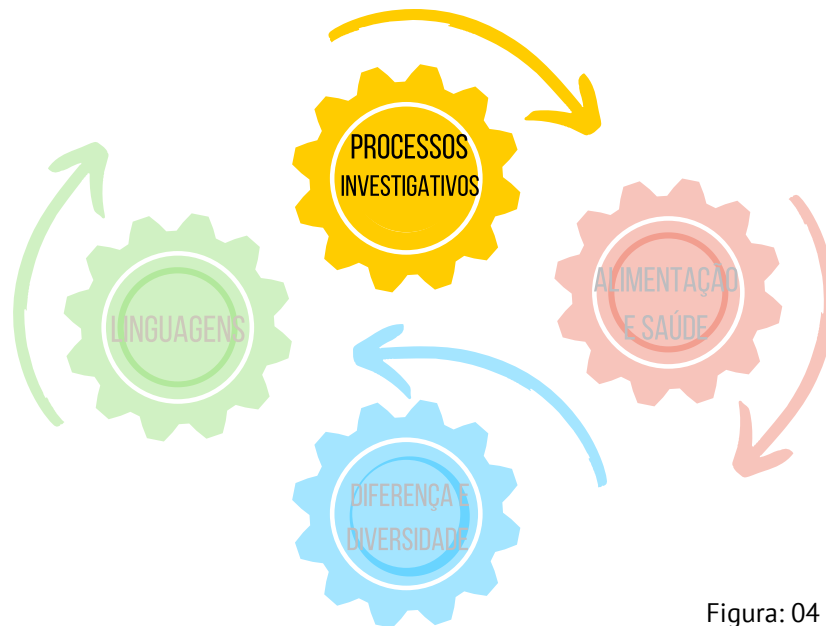


Figura: 04

Ao questionar, estranhar e suspeitar, as crianças problematizam conceitos, objetos e fenômenos, durante as práticas pedagógicas e na vida. De maneira espontânea, colocam em evidência os acontecimentos, ora inusitados, ora propostos, e/ou planejados e organizados pelas professoras.

Nesse sentido, refletimos: reconhecendo a criança como produtora de cultura, como estamos lidando com esses questionamentos? Reconhecemos essas indagações como limite ou como potência nos movimentos de produção de conhecimento?

Resolução nº 5 (2009), que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, afirma que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que “[...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009).

Imagem 71 - Utilização dos mapas em trilha



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Nesse sentido, quando as crianças elaboram e lançam questões do tipo – “como uma formiga pode subir uma parede carregando tanto peso? Como as aranhas produzem teias? Por que um comprimido pode “ferver” na água?” - afirmamos que elas suscitam investigações complexas, pois, geralmente, problematizam a vida intensamente – “o que é? Como é? Por que é? Como faz? Por que não pode ser assim?” Ao considerar as enunciações infantis como possibilidade, como propulsão que movimenta o pensamento e as práticas pedagógicas, podemos instaurar processos investigativos com as crianças, em atenção aos diferentes ambientes e contextos em que elas convivem.

Quando percebemos a chuva pela janela ou quando ouvimos o som do coração, muitos questionamentos podem surgir a partir das observações, das narrativas, da escuta, elementos capazes de traçar linhas de experimentações, pesquisas, aprendizagens e que podem desdobrar em outros questionamentos. Na Educação Infantil, ações como observar, registrar, produzir hipóteses, comparar, medir, testar, tentar e experimentar são possibilidades que não existem para ofertar o produto final, mas para problematizar o vivido.

Nesse sentido, refletimos: como temos lidado com os movimentos de observação, problematização, produção de hipóteses sobre os fenômenos físicos, sociais, ou químicos com as crianças?

Pela via do encontro, das questões que emergem do cotidiano, das crianças e das relações que estabelecemos com elas, com os conhecimentos científicos acumulados historicamente é que a docência organiza campos problemáticos potentes de investigação. Em meio aos processos de coprodução de conhecimento, crianças e adultos criam hipóteses, experimentam, observam, registram, formulam outros conceitos e lançam outras questões, num movimento contínuo, não linear, talvez mais feito de simultaneidades e coexistências, reforçando a provisoriidade da ciência, do conhecimento. As transformações sociais, culturais e históricas, entre outros conhecimentos, são formuladas acompanhando o movimento contínuo de pensamento e produção humana, portanto, são temporais: o conhecimento muda, porque nós mudamos.

Dessa forma, o destaque não recai sobre o produto, mas sobre o processo no qual se dão as novas descobertas, novos saberes e novos questionamentos, tais como: o que acontece quando se assa um bolo, quando se estoura uma pipoca, quando a roupa seca? Por que o céu é azul? De onde vem a chuva? Eu tenho que comer isso? Quando eu durmo eu cresço?

Partindo de perguntas como essas, podemos elaborar e montar cenários, preparar observações, pesquisar vídeos, imagens e livros para compor e potencializar as experiências de aprendizagens por meio dos processos investigativos. Para tanto, algumas possibilidades podem aqui ser apresentadas, como a construção de um terrário para observação do ciclo da água e da vida de plantas e animais, a construção de um borboletário no pátio, a montagem de um foguete de gás carbônico a ser lançado na praça do bairro, a pesquisa do som por meio da construção de uma escala musical a partir de garrafas, a brincadeira de “afunda ou flutua” usando objetos variados ou alimentos, a investigação minuciosa dos cantos da escola a partir do uso de lupas, entre tantas outras.

As organizações também podem ser pensadas, como a construção de hortas. Nesses espaços, além do plantio e da colheita, outras possibilidades podem envolver as investigações, com observação e acompanhamento do processo e comparação dos resultados como: uso de muita e de pouca água, crescimento com e sem substratos, posicionados no sol e na sombra, uso de sementes aquecidas e congeladas. Situações que envolvem conhecimentos de biologia, química, física e áreas afins

Imagem 72:
Observação científica na Escola da Ciência Biologia e História.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

convocam movimentos de pesquisa, não para buscar respostas, mas para buscar possibilidades com as quais a docência dialoga buscando desencadear outros desafios e campos problemáticos para que as crianças façam as suas descobertas, tenham autoria reconhecida.

Nessa perspectiva, necessário se faz assumir a pesquisa como um modo de se relacionar com o currículo e lançar mão de várias organizações de espaços e tempos em que ela pode acontecer. Planejar saídas, estabelecer parcerias com outras instituições, explorar espaços praias, manguezais, museus, planetário e outros centros de ciência, educação e cultura, teatros, como espaços de aprendizagem, em interface com o uso de diferentes recursos como vídeos documentários, passeios virtuais, entre outros.

A pesquisa, quando desencadeada a partir das indagações, dúvidas e curiosidades das crianças, caminha na produção de sentidos e se torna interessante, prazerosa. Nessa direção, as próprias conversas com moradores da comunidade, com outros profissionais, com as famílias, em que se colocam em questão pontos de vista de diferentes gerações, saberes, histórias, experiências de vida. Dessa forma, a pesquisa se faz presente nas relações com os espaços e com as pessoas, convidando-nos a compor uma rede de conectividade em articulação com os diferentes conhecimentos e as muitas linguagens.

Outro aspecto dos processos investigativos é o desafio. As questões desafiadoras ou pequenas metas a serem alcançadas, quando lançadas em meio às situações problematizadoras, ganham o interesse e a curiosidade das crianças. Transportar a água de um balde para outro, oferecendo às crianças recursos como mangueiras, copos, garrafas de variados tamanhos, esponjas, canudinhos. Qual a forma mais rápida de vestir um boneco? A que distância do alvo conseguimos acertar mais bolas? Como realizar uma trilha utilizando mapas? Como deslocar uma caixa pesada? Essas e muitas outras são questões que desafiam as crianças para o uso de materiais e instrumentos como alavancas, régua, lupas ou até o próprio corpo para explorarem suas pesquisas e fazerem suas descobertas.

Imagem 73: Investigação científica no pátio.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Nessa direção, o registrar, pelas crianças, também se torna parte importante desses processos, por meio de ficha, fotografia, desenho, placar, gravação de áudio, entrevistas, filmagem, anotações, como oportunidades de investigação, a partir das quais se torna possível que elas acompanhem, comparem e analisem os processos, ampliando as situações de aprendizagem. O fascínio, a surpresa, o encantamento que envolve as brincadeiras com as reações químicas diversas como a coloração de uma flor por efeito da anilina ou a mistura de detergente com leite tingido, tornam-se contextos motivadores para a produção de textos diversos, individuais e coletivos.

Os processos investigativos nos convocam às experimentações com o campo das ciências, mas também a problematizar, investigar e descobrir em meio às experiências, na interlocução com outros campos de conhecimento.

Sobre esse aspecto, afirmamos que as formulações das crianças sobre os fenômenos são elaboradas de maneira particular. É necessário considerar esse modo diferencial das crianças se relacionarem com o mundo, no qual, ao construir uma explicação sobre o broto de uma semente, por exemplo, elas o explicam de certo modo no qual os adultos, muitas vezes, não são capazes de pensar. O pensamento que as crianças organizam escapa aos padrões pragmáticos explicativos, é impulsionado por suas invenções, dando seus sentidos aos acontecimentos por meio de outras lógicas de conexão com o vivido. Portanto, ao viverem o fenômeno, as crianças trazem o sentido próprio do fenômeno, porém, conectado aos afetos, à imaginação, às outras histórias, às novas elaborações, formulações que marcam o pensamento infantil ao considerarem, por exemplo, a borboleta como meio de transporte ou um tsunami como um monstro dos mares.

As hipóteses e problematizações apresentadas têm íntima relação com as experiências vividas. Por isso, quando a criança é questionada sobre o que é um tsunami e responde que é um monstro que destrói tudo, sua resposta reflete uma compreensão desse fenômeno. A partir dessa hipótese, por exemplo, podemos traçar um valioso caminho investigativo, dando destaque ao processo. Sendo assim, os campos problemáticos e saberes produzidos com as crianças podem ser tão legítimos quanto os que foram e são constantemente produzidos pela ciência.

Para o fortalecimento de práticas como essas, é preciso um processo de contínua reflexão permeada por diálogos constantes, ouvindo docentes e crianças para que possamos compreender e trabalhar a investigação científica na Educação Infantil na perspectiva problematizadora.

5.2.1 Educação Ambiental e Sustentabilidade

O Município de Vitória possui uma Política Municipal de Educação Ambiental (Lei 8695/2014) que define em seu artigo 3º que

A Educação Ambiental é constituída por processos permanentes de ação e reflexão individual e coletiva, voltados para a construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma melhor qualidade de vida e relação sustentável entre todos os seres vivos e os elementos que compõem o ambiente (VITÓRIA, 2014).

Essa definição traz uma compreensão de sustentabilidade que envolve todos os seres e elementos da natureza sem primazia dos seres humanos. Essa mesma lei também afirma que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação municipal, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (VITÓRIA, 2014). Além disso, o Artigo 6º desse mesmo documento demarca que a Educação Ambiental “[...] deve estimular a cooperação, a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças e aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas baseadas na equidade e justiça social”.

De acordo com as DCNEIs, as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos que fundamentam a compreensão do conceito de sustentabilidade para o trabalho com as crianças. Assim, desenvolver esse conceito nas práticas pedagógicas é pensar de forma mais ampla, é propor uma profunda ressignificação nas relações entre as pessoas (criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto) e o meio, mudando atitudes diante da vida, nos espaços em que transitamos, no planeta. Além disso, é preciso que toda a comunidade escolar seja aprendiz e coresponsável pelas transformações do próprio ambiente escolar, de modo que se pratique aquilo que se prega, valorizando a educação democrática pela participação, cooperação e solidariedade (FREIRE, 2005).

As instituições de Educação Infantil podem ser espaços de viver a alegria, considerando as crianças como seres da natureza e, simultaneamente, da cultura (TIRIBA, 2010), com vistas a assegurar o desenvolvimento pleno e o bem estar social como compromissos firmados nas interações com o universo natural do qual fazem parte (VIGOTSKI, 1989).

Quando as DCNEI apontam que [...] as práticas pedagógicas devem propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras e possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2009), propõem

o entendimento de que os saberes representados por diferentes grupos, sejam eles de raça, de gênero, de credo e outros, devem ser respeitados e valorizados. Buscando romper com a concepção de conhecimento como aquele que separa, distancia, discrimina ou hierarquiza as diferentes realidades sociais e culturais, demarcamos a compreensão de mundo como um organismo vivo, que tece uma vasta rede de relações, em que todos estão conectados e cujo equilíbrio pressupõe a cooperação e participação de todos.

Adentrando o diálogo sobre os “processos naturais” da vida, afirmamos que eles são cíclicos, portanto, quando são interrompidos, eles não mais retornam, ou seja, são findados. Na história da humanidade, os povos que não tiveram essa compreensão foram surpreendidos com o esgotamento de seus chamados “recursos naturais”. Nessa perspectiva, afirmamos que o progresso da humanidade não está no contínuo avanço tecnológico, mas na compreensão do mundo natural como aquele que permite recuperar, nele mesmo, a harmonia e a beleza da existência, com base no seu conhecimento e no respeito.

A Política Estadual de Educação Ambiental do Espírito Santo, Lei nº 9265/09 dispõe, em seu artigo 15, que:

A dimensão ambiental e suas relações com o meio social e o natural devem estar inscritas de forma crítica nos currículos de formação dos profissionais de educação, em todos os níveis e em todas as disciplinas (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Apesar dessa orientação, percebemos o que reverbera o cotidiano escolar é o contrário, ou seja muitas instituições escolares silenciam a dimensão ambiental nas relações curriculares. Ensinar direitos e deveres, cidadania, respeito às diferenças, por exemplo, é fundamental, mas discutir questões sociais atreladas ao comportamento (des)humano que leva, por exemplo, à proibição do banho em determinada praia ou à morte das tartarugas por asfixia devido à quantidade de plástico nos mares, é fundamental, esses temas também precisam circular no desenvolvimento das propostas pedagógicas, como prioridades.

Em consonância com Tiriba (2010) afirmamos que só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter vivo o encantamento infantil, pois o livre movimento dos corpos está na origem deste encantamento, possibilitando a exploração e a indagação sobre os fenômenos em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza. Ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza.

É nessa direção que a possibilidade de viver e agir na e sobre a natureza pode favorecer o aparecimento do sentimento de pertencimento ao Planeta e da compreensão de que ele é como uma casa que acolhe a humanidade e proporciona a convivência com todos os seres que coabitam este mesmo espaço.

Baseado em Tiriba (2010) apontamos para um trabalho de Educação Ambiental pautado em três grandes temas:

- O contato da criança com a natureza.
- As múltiplas formas de aprender na dimensão ambiental.
- O consumismo e o desperdício de recursos naturais.

5.2.1.1 O Contato da Criança com a Natureza

Para Spinosa (1983), a natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos. As crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre porque são modos de expressão dessa mesma natureza.

Explorar os espaços, sentir o cheiro e a textura da grama, ver formas nas nuvens do céu, se encantar com o voo dos pássaros, sentir o sol e o vento, colocar os bebês em colchonetes ao ar livre para desfrutarem o espaço aberto, observarem os detalhes que estão ao redor, passear no entorno em carrinhos; planejar experiências interativas entre as turmas ou entre instituições são possibilidades de vivências em que circulam aprendizagens a partir do bem estar, da alegria, dos sentimentos de solidariedade e companheirismo, dos vínculos das crianças com seus pares, com os adultos e com a natureza, enfim, instauram a discussão da dimensão ambiental em espaços mais amplos do que os da sala da turma.

Dessa maneira, é preciso repensar e transformar rotinas de trabalho que supervalorizem os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas. É preciso também reinventar os tempos, os espaços, as rotinas, possibilitando o acesso das crianças à vida que pulsa fora dos muros da instituição escola, mantendo e alimentando os elos que as afirmam como seres da natureza. Aproveitar e valorizar o que cada CMEI tem de potencialidade em seus espaços deve ser parte constituidora das propostas curriculares da Unidade de ensino visando criar alternativas viáveis, em que vastas extensões de concreto e grama sintética deem lugar aos espaços e elementos mais naturais.

Imagem 74: Contato com a natureza.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Com base no (re)conhecimento dos diferentes espaços da escola, dos arredores e da cidade como espaços de aprendizagem, destacamos que o entorno é um território por onde a comunidade escolar circula, principalmente a pé, ou seja, o lugar onde, de forma direta, os resíduos, os ruídos e outros sons, os recursos naturais e a paisagem poderiam ser considerados como continuidade do espaço da escola. Nesse sentido, podemos indagar se nos arredores da escola é possível perceber o cuidado, o respeito e a responsabilidade com o ambiente e com outras pessoas com quem compartilhamos o conviver em comunidade.

Hortas, sistemas agroflorestais, plantio e revegetação de áreas verdes, técnicas de coleta de água da chuva, implantação de biossistemas, espaços intergeracionais de convivência são algumas iniciativas que mobilizam e integram a área interna e a externa com participação cidadã de familiares de alunos e vizinhos da escola.

Por outro lado, é no entorno que se reflete a relação entre gestão, currículo e espaço. Assim, o entorno revela as intenções e realizações da escola. Demonstra a capacidade ou não da comunidade escolar de estruturar um espaço educador sustentável, por meio das relações com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática, considerando os saberes da comunidade.

A diversidade sociocultural das crianças, bem como suas comunidades de vida, a dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais, deve ser considerada nos planejamentos curriculares. O tratamento pedagógico da Educação Ambiental deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos alunos, promovendo valores de cooperação e respeito e de relações solidárias (DCNEA, 2012).

É nessa continuidade, que avança para além dos muros da escola, que será manifestada a valorização do ambiente e das pessoas, compartilhando o convívio em comunidade, valorizando a cultura local e, conseqüentemente, favorecendo uma relação escolar sustentável.

5.2.1.2 As Múltiplas Formas de Aprender na Dimensão Ambiental

Em sociedades mais sustentáveis, segundo Tiriba (2010), é preciso ensinar conhecimentos muito distintos daqueles que foram necessários para a construção da sociedade industrial. Se o objetivo, agora, é o bem estar dos povos vivendo em equilíbrio com as demais espécies, não bastará saber descrever e explicar seus modos de funcionamento, mas também aprender a reverenciar a natureza.

A educação é um processo de corpo inteiro, porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais (GUIMARÃES, 2008).

Assim, além da utilização de espaços diferenciados no entorno da escola, que se constituem como espaços de investigação, muitos outros locais podem também ser explorados como lugares de ouvir histórias, desenhar e pintar, enfim, de realização de experiências curriculares que comumente desenvolvemos nas salas de Educação Infantil.

Imagem 75: Explorando os cenários de aprendizagem da Cidade



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2017)

A sustentabilidade da vida na Terra exige o rompimento de uma concepção de conhecimento fragmentado e busca a compreensão de que os sistemas vivos são integrados e não estão isolados, mas interconectados em uma vasta rede de relações. Dessa forma, não se trata de aprender o que é uma árvore, decompondo-a em suas partes, mas de senti-la e compreendê-la como parte que está em interação com a vegetação ao seu redor, com os animais que dela se alimentam, com sua capacidade de produzir frutos e com a sombra que é utilizada para brincar e descansar.

Sobre esse aspecto integrador da vida, Maturana (2002) afirma que conhecer é sentir e que todo sistema racional tem um fundamento emocional. Nessa direção, podemos usufruir da natureza que a cidade oferece: praias, manguezais, rios, montanhas, considerando que a vegetação, os animais, céu e vento compõem um cenário de descobertas, levando à curiosidade e à investigação científica. A partir da relação com uma realidade ecológica concreta, as experiências podem ser ampliadas considerando os estudos da biologia, da geografia, da história, da sociologia, pressupondo pesquisa, que não pode se deter nesta ou naquela área de estudos, mas ser capaz de atravessar e interconectar infinitos campos do conhecimento, pois é integradora (GALLO, 2001).

Trabalhar com as hipóteses apresentadas pelas crianças aos inúmeros elementos e fenômenos da natureza possibilitará um entendimento sobre a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (DCNEI, 2009).

Enfim, o trabalho da educação ambiental na Educação Infantil, além de se constituir um conhecimento sobre a realidade, em que vários tipos de conhecimento estão articulados, é também o reconhecimento das manifestações infantis por meio das múltiplas linguagens em que os processos de sentir, viver e se expressar não podem ser vistos como fragmentados, pois são sentidos, vividos e expressos em sua integralidade.

5.2.1.3 O Consumismo e o Desperdício de Elementos Naturais

Desde pequenas, as crianças são seduzidas pelos brinquedos e outros “objetos de desejo”, geralmente, vinculados às personagens do gosto infantil veiculados pelas mídias em suas propagandas comerciais, impondo um estilo de vida que valoriza o ter em detrimento do ser e divulgando a imagem de que a felicidade só se realiza se esses desejos forem satisfeitos. O consumismo desenfreado esvazia o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais ao impor padrões de vestir, brincar e de se expressar. Dessa maneira, chamamos a atenção para

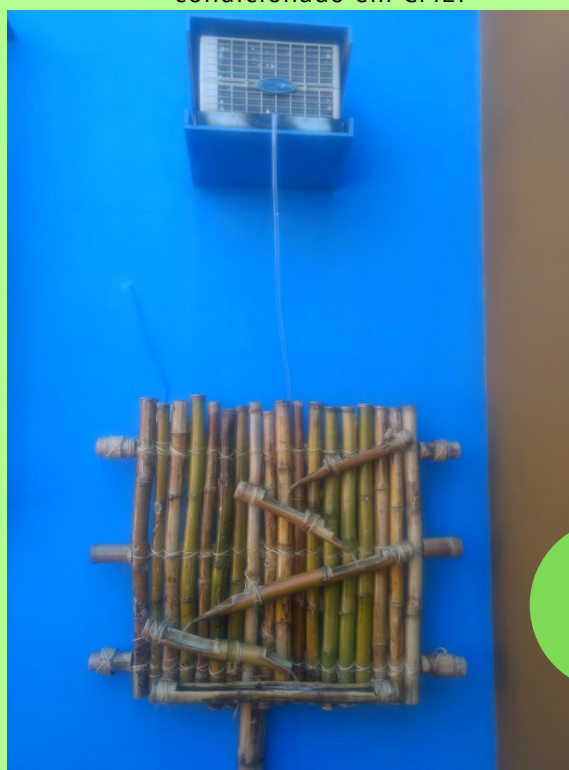
ideias e conceitos que circulam nas sociedades e que precisam ser problematizados nos temas desenvolvidos com as crianças como enxergar a natureza como aquela que serve para oferecer solos férteis, água, matérias-primas, eletricidade e combustíveis, exclusivamente para a fabricação de brinquedos, eletrodomésticos, instrumentos, vestuário. É necessário problematizar que, para fabricá-los, as indústrias lançam na atmosfera uma quantidade de gases maior do que a natureza pode assimilar e ignoram o fato de que a Terra é um sistema vivo, com ritmo próprio e limites e não poderá, indefinidamente, ceder matérias-primas e energia (TIRIBA, 2010).

Temas como esse não podem ser restritos ao trabalho com as crianças, pois exigem reflexão permanente com toda a comunidade escolar sobre o que realmente é necessário e o que é supérfluo, propondo práticas que 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. (DCNEI, 2009).

Temas que exigem uma gradual, mas profunda mudança de atitude diante da vida, revisão de hábitos, intensificação de ações sustentáveis assumindo, de início, pequenas atitudes de transformação que contribuam para a redução do consumo e ajudem a reconhecer a relação custo-material. Como exemplo, podemos trabalhar com as crianças e profissionais das escolas a conservação, a recuperação e os novos usos para os mesmos; eliminar ou reduzir o uso de copos plásticos; redefinir o uso de sacos plásticos; utilizar o verso das folhas de papel; cuidar da destinação do lixo, o que evita o acúmulo de materiais que levam

dezenas ou centenas de anos a serem reincorporados à natureza; reduzir o consumo de água e de energia, elaborando tabelas e gráficos de acompanhamento para evitar o desperdício; rever instalações elétricas e hidráulicas; utilizar restos orgânicos em compostagens e canteiros; rever o uso de EVA e TNT, substituindo-os por diferentes tecidos, mais sustentáveis e com maior durabilidade.

Imagem 76: Sistema de captação de água do ar condicionado em CMEI



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2017)

5.3 ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

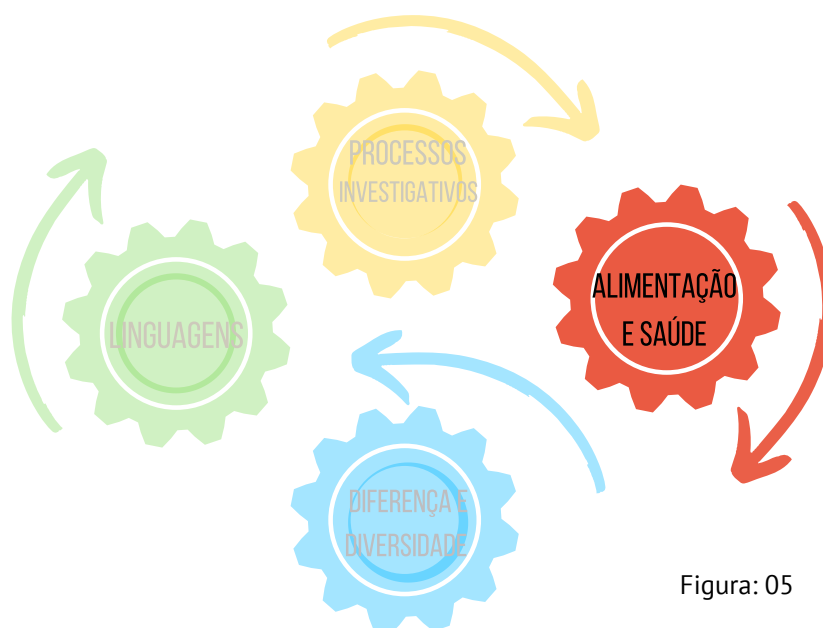


Figura: 05

Fundamentada no compromisso com a aprendizagem das crianças e no desenvolvimento pleno do sujeito, a educação se responsabiliza por ampliar o repertório de experiências curriculares, rompendo com práticas que separam o cuidar do ato educativo na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o cuidado prima pelas relações e pelo compartilhamento de responsabilidades que se complementam na educação das crianças. Na Educação Infantil, a organização do trabalho pedagógico deve assegurar a “[...] Educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]” (DCNEI, 2009, p.19). Afirmar a indissociabilidade do cuidar e educar é partir do comprometimento com a solidariedade, com o afeto, com a valorização da vida, bem como com o respeito à diversidade e à integralidade do sujeito, em suas várias dimensões: afetiva, física, cognitiva, social, cultural.

A partir do entendimento de que o cuidado não se restringe às ações de higienização, troca de fralda ou alimentação, da mesma forma que o educar não é função atribuída somente ao profissional professor/a, afirmamos que dialogar com as infâncias e suas especificidades pressupõe que todos os espaços tempos da Educação Infantil sejam espaços tempos de aprendizagem que se materializem num trabalho colaborativo compartilhado entre os diferentes profissionais envolvidos nos processos educativos. Assim,

A importância de considerarmos a promoção da saúde e do bem-estar das crianças como uma responsabilidade das instituições educativas em parceria com familiares e serviços de saúde começa pela aceitação do fato de que é impossível cuidar e educar crianças sem influenciarmos as práticas sociais relativas à manutenção e recuperação da saúde e do bem-estar dos envolvidos no processo, ou sem sermos influenciados por elas (MARANHÃO, 2010, p.1).

Nessa direção, o município de Vitória conta com a Política de “Alimentação Escolar” assim como com os programas “Saúde do Escolar” e “Sorria Vitória”, que são ações intersetoriais estabelecidas entre a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS) e a Secretaria Municipal de Educação (SEME).

O acesso à alimentação escolar de boa qualidade é um direito constitucional. No município de Vitória, a alimentação escolar municipal é uma Política consolidada, balizada pelos parâmetros e diretrizes preconizados pela Lei 11947, de 2009 e Resolução nº 26/2013, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, da aprendizagem e da formação de hábitos alimentares saudáveis das crianças, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

5.3.1 Alimentação Escolar

Imagem 77: Horta no CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

A organização de arranjos curriculares que prevê a educação em sua integralidade a partir do entendimento do cuidado como algo indissociável ao processo educativo lança à alimentação escolar um caráter pedagógico. Dessa forma, em respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, as diferentes situações cotidianas da criança, inclusive a alimentação, são situações de aprendizagem mediadas para a promoção da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (DCNEI, 2009).

Imagem 78: Participação das crianças na preparação da salada.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Desde o ato da matrícula nas Unidades de Ensino, é preciso planejar e organizar processos de acolhimento considerando as especificidades e necessidades das crianças de zero a cinco anos. No que se refere à alimentação, observamos as que requerem um olhar diferenciado em algumas situações, como a transição do leite materno, a alimentação dos bebês e crianças com necessidades especiais, das crianças alérgicas e/ou com intolerância alimentar. Em atenção a essas e outras especificidades, é necessário organizar espaços tempos que garantam o desenvolvimento da autonomia, respeitando o ritmo da criança, processos de adaptação, retorno de férias e recessos escolares e/ou afastamentos, entre outros motivos.

Nesse contexto, algumas possibilidades são apresentadas, tais como:

- Organização de espaços tempos que proporcionem às crianças fazerem escolhas a partir da efetivação do sistema self-service de alimentação.
- Experimentação de alimentos variados, possibilitando a percepção de sabores, texturas, cheiros e cores.
- A oferta e uso de diferentes talheres.
- A livre escolha de seus pares no momento de sentar-se à mesa.
- O planejamento de lanches compartilhados como possibilidade de interação, a partir das orientações da Coordenação de Nutrição e Alimentação Escolar da SEME, em momentos como: festas culturais; saídas pedagógicas; piquenique; comemorações; experimentações culinárias com as crianças.

As Unidades de Ensino de atendimento em Tempo Integral devem considerar os seus diferentes contextos que implicam modos de organização diferenciados quanto a:

- possibilidade de horários diferenciados para as refeições;
- cardápios específicos, pensando nos horários intermediários.

Todos esses apontamentos trazem proposições que devem ser materializadas a partir da participação das crianças e dos profissionais da Educação Infantil. Assim, torna-se imprescindível a escuta e o olhar sensível com esses sujeitos, pois expressam de diferentes formas as experiências vivenciadas no cotidiano, produzindo sentidos e outros apontamentos para o desenvolvimento da alimentação escolar na Educação Infantil.

5.3.2 Saúde

A Constituição Brasileira (1988) afirma, em seu artigo nº 227, que

[...] é dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...] (Constituição Brasileira, 1988).

Nessa direção, a função sociopolítica da Educação Infantil, observada no artigo 7º das DCNEI, visa ao atendimento dos direitos da criança, reconhecendo sua condição básica de se colocar diante da vida com bem-estar e alegria.

Durante muito tempo, predominou o entendimento de que saúde era sinônimo de ausência de doenças, privilegiando a atenção médica curativa. Hoje, a partir de uma visão holística, a saúde pode ser entendida como “o completo bem-estar físico, mental e social”, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, o que implica uma articulação entre educação e saúde no que tange às ações intersetoriais e suas instituições.

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi instituído em 2007 como Política Pública Intersetorial da Saúde e da Educação voltada às crianças, aos adolescentes, aos jovens e adultos da educação pública brasileira. Tal programa tem como finalidade a integração da saúde e educação para o desenvolvimento da cidadania. Sob esse viés, entendemos que esse programa tem papel importante ao compreender a “Educação Integral como um conceito que compreende a proteção, a atenção e o pleno desenvolvimento da comunidade escolar”, conforme aponta o Decreto nº 6.286/2007.

Por sua vez, o Programa “Sorria Vitória”, desenvolvido no município de Vitória

desde 1996 é um programa voltado às crianças e aos adolescentes da rede municipal de Educação, em que são realizadas ações de saúde bucal buscando ampliar o acesso aos serviços odontológicos e a oferta de serviços em todos os níveis de atenção à saúde bucal. Vale ressaltar que o programa também realiza ações no contexto das Unidades de Ensino, como: escovação dental supervisionada, atividades educativas e de orientação às crianças e famílias, distribuição de itens de higiene bucal (escova, fio dental, creme dental) e exames de classificação de necessidades para encaminhamento e atendimento clínico nas Unidades Básicas de Saúde.

Imagem 79: Momentos cotidianos de promoção da autonomia.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES

Se a escola é uma instituição de promoção à vida, quando observadas questões que comprometem a saúde da criança, o diálogo com a família deve ser realizado imediatamente. A partir de então, os encaminhamentos deverão ser feitos e a família orientada para cumprimento dos mesmos, resguardando a criança. Para tanto, faz-se necessária a observação atenta e sensível dos profissionais do CMEI, mantendo o diálogo com a família.

Pensando nesse bem-estar que deve envolver os contextos educativos, destacamos os laços afetivos estabelecidos a partir da convivência diária entre as crianças e os adultos na instituição escolar como experiências enriquecedoras delineadas a partir dos primeiros anos de vida. A criança sente, percebe os sentimentos dos que estão ao seu redor, interpretando-os segundo suas experiências, em suas formas singulares de pensar, agir e estar no mundo.

Em atenção às singularidades que envolvem as crianças e suas enunciações, destacamos a necessidade de uma rede de colaboração e atenção envolvendo os diferentes profissionais que atuam no cotidiano da Educação Infantil. As crianças, que não são dessa ou daquela turma, são seres humanos atendidos por uma educação integral e exigem de toda a equipe, diferentes olhares.

5.4 DIFERENÇA E DIVERSIDADE

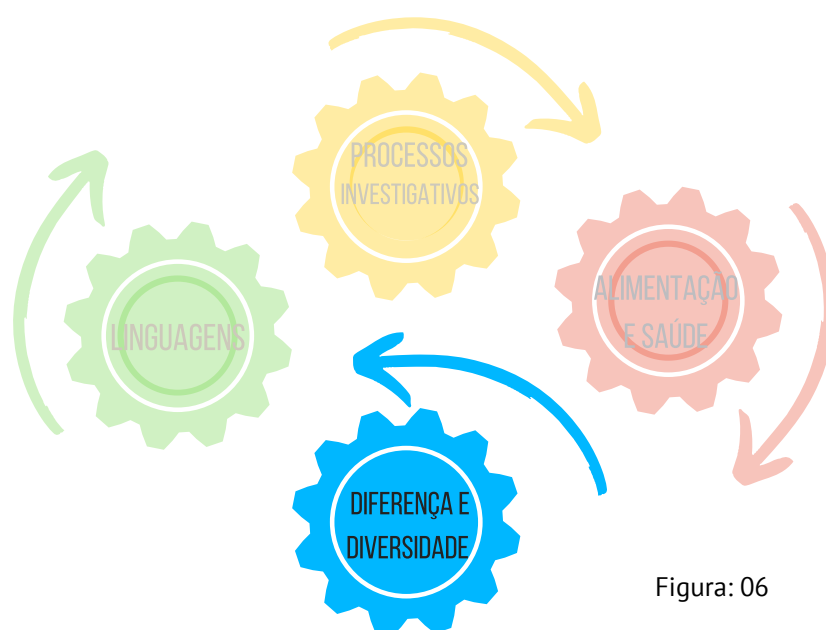


Figura: 06

Na afirmação da diversidade que caracteriza o humano buscamos a força para trazer os elementos curriculares abertos às diferenciações existentes na Vida e, conseqüentemente, nos cotidianos dos CMEIs. Trata-se de considerar a diferença como força positiva que impulsiona os movimentos singulares de criação, que não mais pretende separar corpo e mente, cuidar e educar, brincar e estudar, higienizar e instruir. Nesse sentido, destacamos a Educação em Direitos Humanos[19], promovendo ações curriculares que contemplem as temáticas: relações étnico-raciais, religiosidade, gênero, cultura da paz e não-violência, além dos elementos que envolvem a modalidade da educação especial, na perspectiva de promover mudanças para consolidação de uma sociedade inclusiva, fundamentada nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado e da perspectiva democrática da educação.

[19] Conforme Resolução do CNE/CP nº01/2012 que trata da Educação em Direitos Humanos

5.4.1 Relações Étnico-Raciais

Tratar da educação étnico-racial no universo da Educação Infantil significa oferecer às crianças a oportunidade de conhecerem a multiplicidade cultural brasileira, de modo a valorizar os diferentes componentes étnicos de uma nação a partir da equidade, sem sobreposições.

Assim, a Educação Infantil deve se constituir espaço em que as crianças acessem conhecimentos de diferentes povos, principalmente, sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras e indígenas, o continente africano e a distribuição territorial indígena no Brasil, entre tantos diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre os povos afro-brasileiros e indígenas.

Imagem 80: Vivência com a Dança.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Nessa direção, a Lei nº 10.639/2003 traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país, assim como a Lei nº 11.645/2008 inclui os povos indígenas nos estudos que visam romper com o racismo.

As orientações curriculares para a Educação Infantil voltadas à valorização da igualdade racial buscam colaborar para que os/as profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica desenvolvam o olhar atento às ações a serem planejadas e realizadas no cotidiano das instituições, para que sejam inclusivas e promotoras de igualdade, reconhecendo a diversidade.

Nessa perspectiva, como construir uma história de respeito e valorização dos diferentes povos que compõem a nação brasileira, no contexto da Educação Infantil? Podemos começar pelo reconhecimento das pessoas que compõem a

comunidade escolar em questão, repensando as práticas pedagógicas, revendo os espaços, os materiais, os brinquedos, os livros, as imagens, as interações. Essas podem fazer parte de um conjunto de ações que objetivam uma educação inclusiva, em atenção às crianças e adultos do território em que cada unidade de ensino está inserida.

Nesse sentido, a gestão de um ambiente educativo não é tarefa de uma única pessoa, tendo em vista que muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que mudanças de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implementados e vividos nos CMEIs. Sobre isso, Trindade (2005) problematiza que

[...] É impressionante que, por muito tempo, ninguém se preocupou com a importância de colocar, no acervo de brinquedos das crianças da Educação Infantil, bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque, não ter mural com personagens negros, não serem trabalhadas as lendas, as histórias e a História africanas, entre outras formas de afirmação de existência e de valorização dos negros em nosso país (TRINDADE, 2005).

A esse respeito, a construção de uma nova história sobre os povos afro-brasileiros, africanos e indígenas inclui o respeito e admiração pela criança como ela é, sem tentativas de colocá-la em padrões de beleza estereotipados e hegemônicos. Ademais, a valorização de outros grupos étnicos em consequência da imigração exige maior empenho da escola no sentido de proporcionar um acolhimento às crianças brasileiras, que respeite suas particularidades linguísticas, físicas, alimentares, estéticas, entre outras.

Para além da literatura e das expressões artísticas como a dança, teatro e música, é importante destacar, na medida das possibilidades de compreensão das crianças, as inúmeras contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento tecnológico e científico universal. Importa que as crianças aprendam, por meio de jogos e brincadeiras, que a medicina, a navegação, a arquitetura e a matemática, por exemplo, são ciências oriundas de diferentes povos africanos (CUNHA, s/d).

Assim, é importante disponibilizar um repertório variado de recursos materiais (fílmicos, midiáticos, imagéticos, entre outros), voltados para os mais variados conhecimentos sobre o mundo e suas pessoas. Além disso, pessoas da comunidade com histórias para contar, organizar visitas a exposições, museus, ONGs, bem como oportunizar as manifestações culturais, sejam elas regionais

e/ou familiares, também são fontes importantes de conhecimento, saberes e memórias. Sobre esses aspectos, as rodas de conversas têm expressivo valor civilizatório de interação geracional: a oralidade.

5.4.2 Religiosidade

Os estudos das diferentes sociedades e culturas traduzidos nos conhecimentos da Arqueologia, da História, da Antropologia, da Geopolítica, têm demonstrado, por meio das danças, da música, da arquitetura, da arte, dos símbolos, dos escritos sagrados, dos mitos e dos ritos, que os fenômenos religiosos fazem parte da construção humana, pois estão presentes em todas as sociedades.

No entanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96, a formação religiosa é de responsabilidade da família, não cabendo às instituições educacionais vincularem suas práticas pedagógicas a preceitos ou a determinada prática religiosa. Isso não significa que os espaços educativos são indiferentes diante da realidade da comunidade escolar em suas diferenças culturais/religiosas, mas que se afirmam na laicidade para que todas as manifestações religiosas sejam protegidas, inclusive, o direito da não crença.

A escola tem como função social propiciar práticas pedagógicas que sejam capazes de gerar o respeito e a convivência respeitosa entre os diferentes e as diferenças. Para tanto, é importante que os conhecimentos da diversidade, dos fenômenos religiosos, dos fenômenos não religiosos façam parte do currículo, tendo em vista a educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião.

Os espaços escolares não são lugares para o proselitismo, a discriminação e o preconceito às diferentes manifestações religiosas, como também a qualquer forma de dogmatização e/ou devoção a uma determinada crença religiosa, mas espaços de cultura com contextos em que se pode estudar a religião como fenômeno que impacta as relações sociais a partir de um caráter epistemológico, com perspectiva histórica, antropológica, científica, filosófica, social e política.

Para tanto, é preciso analisar as práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano das escolas, no que tange a manifestações por meio de rezas, orações e cantigas religiosas ou abordagens e condutas religiosas em datas comemorativas, normas de cunho moral fundamentadas na religião ou, ainda, conceber a transcendência na tradução do cristianismo como modelo único e correto de ser religioso, discriminando as demais religiões, entre elas as de matrizes africanas.

Muitas práticas ainda são desenvolvidas a partir de datas comemorativas, com abordagens de cunho ou enfoque religioso. Nesse sentido, é preciso repensar sobre o sentido pedagógico dessas práticas no cotidiano das escolas e o que é significativo no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, faz-se necessário analisar de que forma essas datas estão articuladas com a problematização que envolve os patrimônios culturais e a sustentabilidade.

De acordo com Junqueira (2016) [20], a festa junina, por exemplo, quando analisamos a partir de suas origens, observamos que suas manifestações fizeram parte da constituição do território brasileiro e por isso pode ser considerada um patrimônio cultural da humanidade. Mesmo com as marcas históricas vinculadas à religiosidade, essas festas não devem ter o objetivo de constituir experiências de fé ou devoção, mas podem contribuir para contextos de produção cultural e estética de um povo, um grupo, uma comunidade. As escolas precisam pensar o sentido que esta e outras festas têm para aquela comunidade, considerando sua identidade cultural.

Imagem 81: Festividades, Dança, Música e Cultura.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Compreendemos que não deve haver uma negação ao que diz respeito às comemorações nas unidades de ensino, tendo em vista que existem comemorações contextualizadas nas propostas pedagógicas, fundamentadas no Projeto Político Pedagógico, com abrangência significativa à realidade da comunidade escolar, de modo que

[20] Palestra proferida pelo professor Sérgio Rogério Azevedo Junqueira no II Encontro de professores de Ensino Religioso de Vila Velha/ES, em 2016.

Se por um lado, não podemos negar a influência do calendário cristão nas práticas escolares (natal, páscoa, festa junina, carnaval etc.), por outro lado, estas atividades transformadas em motivações pedagógicas, não podem subverter a função laica da escola e nem mesmo transformar determinadas práticas culturais (dança, música, brincadeiras etc) em mecanismos de doutrinação religiosa ou de intolerância religiosa (VITÓRIA, 2006, p. 76).

Nesse contexto, entendemos que não deve haver, portanto, negação da cultura religiosa das crianças, mas cabe à escola dialogar a partir da curiosidade e interesse delas, suas diferentes realidades e contextos. As diferentes realidades trazidas e enunciadas pelas crianças, com viés religioso ou não, precisam ser acolhidas. Nesse sentido, em respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos, a equipe pedagógica deve reconhecer suas expressividades como pistas importantes para ressignificar as práticas coletivas.

O papel das instituições educacionais, bem como o do Estado, não deve envolver manifestações ou intervenções baseadas na fé. No entanto, é muito comum as crianças argumentarem no CMEI sobre as manifestações que presenciam no dia a dia, tanto em estabelecimentos fechados como nas ruas ou em meios midiáticos, como as imagens de santos e mártires do catolicismo, as oferendas da Umbanda, a sacralização da vaca do Hinduísmo, as divindades indígenas ligadas às forças da natureza, a crença da reencarnação na visão espiritualista, entre tantas práticas e enunciados que pulsam nos diferentes cotidianos e contextos.

Em atenção a essas situações, destacamos a perspectiva dialógica em que o conhecimento histórico, científico, social, cultural e antropológico precisa ser trabalhado, na mediação do/a professor/a, com foco nas diferenças e diversidade, sem atribuir juízos de valores a uma determinada prática em detrimento de outra e sem determinar manifestações religiosas como certas ou erradas, como inferiores ou superiores, como sagradas ou profanas.

O Documento “Educação Infantil: Um Outro Olhar” (2006) afirma que o fortalecimento do sentido da educação laica não exime a escola dos conhecimentos sobre a religiosidade e sobre as manifestações culturais. Esses conhecimentos se justificam quando pensados a partir do Projeto Político Pedagógico aberto às realidades culturais e humanas, garantidor da liberdade de expressão e promotor da ética e da estética do conhecimento. Se, por vezes, as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil gerarem conflitos na relação do CMEI com a família, será necessário dialogar sobre a função social e cultural do conhecimento também como elemento promotor de solidariedade, de paz, de justiça e de fraternidade.

5.4.3 Gênero

Para além dos papéis atribuídos aos meninos e às meninas, são inúmeras as questões relacionadas com a temática que fazem parte do cotidiano das crianças e que nos convocam a pensar de que modo as questões de gênero podem ser trabalhadas no currículo da Educação Infantil.

É possível observar, nos cotidianos com as crianças, marcações de gênero na organização de filas, na escolha dos brinquedos, no convite às brincadeiras, no vestuário, na preferência das cores, no vocabulário, etc. Nesse sentido, há expectativas de comportamentos atribuídos às meninas no sentido de serem dóceis, delicadas, gentis, maternas e com disponibilidade para acolhimento e cuidados com o outro; enquanto dos meninos, espera-se e exige-se deles maior agressividade, força, destreza, coragem e preparação para serem protetores e provedores (BELOTTI, 1985). Socialmente, há um determinismo em relação ao comportamento apropriado para meninos e para meninas e a escola, historicamente, vem reproduzindo no currículo, saberes e práticas sobre esses comportamentos.

Ao problematizar essas questões, o Documento “Educação Infantil: Um Outro Olhar” (2006) destaca a importância da brincadeira para dialogar com as crianças sobre a produção de sentidos e aprendizagens relacionadas também a essa temática, quando afirma que o brincar

[...] possibilita a criança transpor dados da realidade à fantasia, estabelecer novas interações com os objetos, com as pessoas e com o seu próprio corpo. O brincar expressa, portanto, um diálogo com o mundo, a forma como a criança representa, cria e recria a realidade à sua maneira. Quando brinca, a criança cria situações imaginárias, reproduz práticas sociais como professor/a, pai/mãe, médico/a, bombeiro, policial, ladrão, etc. a partir de experiências vividas e observadas em seu cotidiano (VITÓRIA, 2006, p. 81).

Nesses espaços tempos de aprendizagem, devem ser problematizadas questões sobre as representações hegemônicas na sociedade, sobre a ascensão de uns em detrimento de outros, para que os sentidos sejam ampliados e ressignificados. Para tanto, faz-se necessária a diversidade no repertório de experiências, bem como a mediação do/a professor, buscando possibilitar a ampliação dos conhecimentos relacionados aos universos feminino e masculino.

Imagens 82 e 83: Interações e brincadeiras entre meninas e meninos



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Percebemos que algumas famílias demonstram dificuldade em dialogar sobre questões manifestadas pelas crianças e sentem-se despreparadas para lidar com as situações quando a criança apresenta interesse por certos jogos e brincadeiras consideradas “inadequadas”, como os meninos que brincam de casinha ou as meninas que jogam futebol. Assim, a realização de rodas de conversa e reuniões sobre o assunto, apresentam-se como importantes ferramentas para o diálogo e reflexão com as famílias e profissionais, problematizando sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade atual, sobre suas participações tanto em atividades domésticas e nos

cuidados com os filhos quanto em modalidades esportivas como futebol, boxe, corrida.

A escola pode contribuir para essas problematizações, oportunizando às crianças, meninos e meninas, ocuparem espaços de decisão, de participação, de autoria e autonomia, a partir de diferentes modos de manifestação das brincadeiras, ou seja, oportunizar às meninas que participem de jogos mais desafiadores e aos meninos jogos que representem papéis domésticos, proporcionando sensibilidade, criatividade, delicadeza e cuidados. Desde pequenas, as crianças podem se apropriar da diferença como força positiva e a instituição de educação infantil tem um papel pedagógico importante, com vistas a superar práticas sociais discriminatórias e/ou de desigualdades.

5.4.4 Educação Especial

[...] a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo, adota como princípios o reconhecimento da diferença como característica inerente ao ser humano e o desejo de constituição de uma sociedade democrática comprometida com a afirmação dos direitos sociais (VITÓRIA, 2017, p. 5).

Em conformidade com o Art. 18 da Constituição Federal (1988), a Política de Educação Especial desenvolvida pelo município de Vitória orienta-se pelas diretrizes e legislações emanadas por esse documento normativo brasileiro.

Ressaltamos que o direito à Educação é de todas as crianças e deve ser garantido o acesso e a permanência nas Instituições de Educação Infantil da Rede de Ensino de Vitória, em respeito às legislações: Constituição Federal/1988 (CF/1988); Lei nº 9.394/1996; Lei nº 8.069/1990; Lei Orgânica do Município de Vitória/1990; Decreto nº 7.611/2011; Resolução CNE/CEB nº 004/2009; Portaria de Matrícula do Município de Vitória (anual); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Rede Pública Municipal de Ensino Vitória/ES e na Resolução COMEV/CED Nº 02/2016.

Com o objetivo de promover educação de qualidade, que respeite as diferenças, a diversidade humana e a pluralidade social “[...] A Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica e busca em suas práticas a perspectiva de uma educação inclusiva” (Resolução COMEV/CED Nº 02/2016).

Imagem 84: Participação das crianças público-alvo da educação especial.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2014)

Assim, a Educação Especial é ofertada na Educação Infantil como atendimento e acompanhamento às crianças com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento, o que demanda um conjunto de metodologias e/ou recursos específicos que visam à aprendizagem significativa das crianças que são público-alvo dessa modalidade.

Sendo a Educação Especial uma modalidade, não dispõe de um currículo único, específico ou paralelo. Antes, sustentada no currículo da Educação Infantil, está articulada/entrelaçada às práticas pedagógicas tecidas nos tempos espaços das instituições de ensino ou para além deles. Nesse contexto, o currículo elaborado pelo CMEI deverá ser constituído na perspectiva inclusiva para todas as crianças que o frequentam, garantindo-lhes plenamente o cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, asseguradas por lei, assim como o acesso das crianças aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (BRASIL, 2009).

É importante considerar que nem toda dificuldade de aprendizagem ou limitação da criança quanto à sua participação nas propostas pedagógicas é, necessariamente, uma situação de Deficiência ou de Transtorno Global do Desenvolvimento. Há deficiências e transtornos que não representam comprometimentos cognitivos severos e/ou que não requerem cuidados/atendimentos individualizados. O direito ao acesso, permanência e qualidade na educação é comum a todas as crianças, inclusive as que são público-alvo da Educação Especial, em qualquer rede de ensino, de acordo com o Art. 8º da Lei nº 13.146 (2015).

Segundo a Política da Educação Especial do Município de Vitória (2017), Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento não se resumem à limitação da criança, mas envolvem o sujeito como um todo. Dessa forma, considerando a criança como sujeito histórico-cultural, complexo, indivisível, capaz de compreender o que se passa ao seu redor, necessitando das mediações pertinentes para organizar sua aprendizagem, afirmamos que a inclusão tem como objetivo evidenciar o sujeito e não sua condição clínica ou outra situação a ele pertencente.

Quando a aposta é demarcar ou dar visibilidade à condição da criança, corre-se o risco de compreender uma ação discriminatória ao invés de promover a inclusão, a autonomia, a interação, a sociabilidade, em atenção à dignidade da pessoa.

Considerada em suas singularidades, a criança deve ser o foco da ação pedagógica e não a sua deficiência em si. Suprir os cuidados trazidos pela deficiência nem sempre é sinônimo de inclusão ou compreensão do indivíduo como sujeito de direito em sua multiplicidade, sua integralidade. Nesse sentido, o que torna a inclusão um processo intencional são as relações tecidas no contexto da comunidade escolar entre crianças/profissionais/famílias.

Sobre esses aspectos, Staimback e Staimback (1999), afirmam que

[...] A chave para a inclusão bem-sucedida é a nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados como com deficiência, querem estar em uma rede regular. Por isso, é essencial que tornemos a rede regular flexível e sensível as necessidades de cada um que estimulemos as amizades para os alunos que não tem amigos na rede regular. Por isso a reestruturação é tão fundamental [...] (STAIMBACK e STAIMBACK, 1999, p.434).

Nessa direção, as propostas curriculares elaboradas pelos CMEIs devem levar em conta a identidade e as características de sua comunidade escolar, estabelecendo modos particulares para o atendimento às necessidades dela, visando ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem das crianças nos diferentes tempos e espaços da instituição, do entorno e da cidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória assume a inclusão como um processo político e ético que perpassa todos os sujeitos que compõem esta rede municipal de ensino, a saber, crianças, professores/as, gestores/as, assistentes, famílias e outros profissionais, com uma proposta pensada para todas as escolas, sem desconsiderar as peculiaridades de cada uma (Vitória, 2017).

6 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A partir da LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a gestão democrática constituiu-se princípio administrativo dos sistemas de ensino e de cada escola pública em todo território nacional. Em seu Artigo 14, a lei afirma que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades, promovendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolares[21], que deverão ter assento em conselhos escolares ou colegiados equivalentes (BRASIL, 1996).

Pautado nesse princípio de gestão, o município de Vitória/ES regulamentou a implantação dos Conselhos de Escolas, por meio da Lei Municipal nº 3.776, de 1992. Essa lei também estabeleceu as diretrizes para a eleição dos/as diretores/as das unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Vitória que foi revogada pela Lei Municipal de nº 6.794, de 2006, que dispõe sobre os Conselhos de Escola e sobre as eleições de diretores/as no município.

As organizações também podem ser pensadas, como a construção de hortas. O Conselho de Escola é um colegiado constituído por representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar e pelo/a diretor/a da unidade de ensino, os quais são escolhidos por meio de eleição direta, além de um representante da comunidade na qual o CMEI está inserido. Visando preconizar a participação social ativa de todos os sujeitos da comunidade escolar, o Conselho de Escola possui foco nas ações de acompanhar, avaliar, sistematizar e deliberar sobre questões relativas ao funcionamento da Unidade de Ensino.

Como documento orientador da gestão democrática no contexto escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade de ensino tem a função de apontar a direção e definir as prioridades educacionais, traduzir sentidos coletivamente instituídos e explicitar as organizações pedagógicas que expressem um compromisso estabelecido pelos diferentes sujeitos e segmentos que constituem a comunidade escolar. Segundo Veiga e Resende (2006, p. 13):

[21] Envolve pais, alunos, magistério, funcionários de cada CMEI.

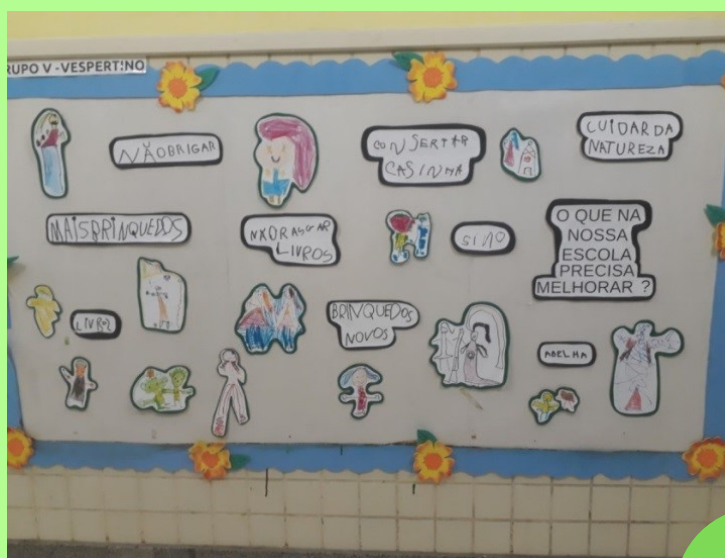
O projeto político pedagógico, ao se constituir processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Realizar a complexa tarefa de construção coletiva dos PPP como documento que privilegia a ampliação dos percursos de aprendizagem das crianças, articulando os diferentes sujeitos pertencentes à comunidade escolar, é um desafio posto cotidianamente a cada unidade escolar. Em respeito à pluralidade de ideias, de conhecimentos e de valores, esse documento de gestão democrática possui caráter dinâmico e necessita ser constantemente modificado, trazendo a identidade sociocultural, as especificidades e características de cada contexto territorial, em interface com as orientações gerais presentes nas diretrizes curriculares nacionais e municipais para a Educação Infantil.

Sobre a participação na gestão democrática, ressaltamos o necessário engajamento das crianças nesse processo, como também o envolvimento das famílias para além dos eventos e das reuniões de pais realizados pelos CMEIs.

Com esse objetivo, as unidades de Educação Infantil do município devem fomentar espaços efetivos de debates com as famílias durante processos de avaliação e por meio da organização de Seminários, rodas de conversa, Fóruns, entre outros mecanismos de participação coletiva, em que a discussão curricular é ampliada por meio de diversos olhares, garantindo, assim, uma educação pública integrada e articulada, atenta à dignidade humana, à diversidade e à inclusão.

Imagem 85: Mural com avaliação do CMEI feito com as crianças.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Nessa perspectiva de corresponsabilidade e de coautoria nos processos de produção curricular com a Educação Infantil, institui-se a confiança mútua e a solidariedade entre os envolvidos. Assim,

[...] a comunidade deve contar com o CMEI como um espaço para compartilhar dúvidas, experiências e receber orientações adequadas aos seus conflitos. Isto significa fortalecer o CMEI como espaço público, lugar de debate, de diálogo e de trocas culturais (VITÓRIA, 2006, p. 61).

Afirmamos, portanto, a importância da participação coletiva na gestão democrática, tendo em vista as tomadas de decisões e encaminhamentos que precisam ocorrer em um cenário construído por meio do diálogo e da articulação dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Ancorados nos preceitos da gestão democrática, outros movimentos coletivos mais amplos, associados às políticas públicas educacionais do município, asseguram a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Nessa direção, a Avaliação Institucional busca acompanhar os processos relativos ao acesso, às condições estruturais e de trabalho dos profissionais, ao atendimento às crianças e à garantia de aprendizagem. A Avaliação Institucional tem especificadas as suas dimensões e os seus indicadores na Lei nº 8051/2010 do município de Vitória/ES, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV. Esse Sistema normatiza e orienta o processo de Avaliação Institucional em cada unidade de ensino.

Nesse espaço tempo de autoavaliação institucional participativa, as necessidades e as potencialidades devem ser apresentadas, discutidas e definidas diante dos desafios colocados. Por meio dela são estabelecidos objetivos e prioridades para cada unidade de ensino, relacionados com: infraestrutura, transporte, materiais, profissionais, espaços, tempos, planejamentos, formações, articulação com parceiros externos, entre outros aspectos, sempre visando à melhoria das condições para que as experiências de aprendizagem sejam materializadas e ampliadas.

Por meio de um processo contínuo e dinâmico, as avaliações diagnósticas sinalizam importantes caminhos para a gestão democrática, repercutindo no planejamento de ações pedagógicas, administrativas e financeiras a serem implementadas ou ressignificadas nos contextos curriculares das unidades de ensino.

Nessa direção, os Planos de Ação configuram produções coletivas sistematizadas em formulários em que são registradas as ações a serem desenvolvidas no ano em curso. Elaborados por cada unidade de ensino, anualmente, esses documentos institucionais de gestão democrática estabelecem as metas, prioridades e responsabilidades relativas à cada ação, sinalizam caminhos para a superação de problemas evidenciados e devem embasar os outros planos e planejamentos da equipe gestora e dos/as professores/as. O desafio que se coloca é, na elaboração de cada unidade, garantir que os aspectos administrativos e financeiros da gestão potencializem o planejamento e a efetivação de um trabalho pedagógico em atendimento às necessidades dos movimentos curriculares, ou seja, as dimensões administrativas e financeiras devem garantir a boa execução do trabalho pedagógico, atividade fim das unidades educacionais.

O PPP, a Avaliação Institucional e o Plano de Ação ajudam a compor cenários e possibilidades de viver o currículo com vistas a assumir a gestão democrática do processo pedagógico como aquela que requer práticas participativas construídas no encontro e no diálogo com os diferentes sujeitos e os diferentes saberes. A partir dessas organizações situadas na partilha de significados, processos e ações do fazer pedagógico, os sujeitos envolvidos encontram oportunidade de pensar sobre as suas próprias ações e realizações, investigar os seus fazeres, expor suas contradições e ambiguidades para, então, problematizá-las e transformá-las.

7 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTOS, REGISTROS E ACOMPANHAMENTOS

Em convergência com as orientações nacionais e municipais, a organização do trabalho pedagógico, sistematizada por meio de documentos e de instrumentos de registros, constitui ação fundamental para assegurar os planejamentos e o acompanhamento dos percursos educativos. Além de focalizar as aprendizagens visando contribuir para os processos avaliativos, a organização do trabalho pedagógico é capaz de retroalimentar o próprio processo pedagógico, oferecendo condições para recompor as práticas curriculares.

A documentação pedagógica não deve ser confundida com registros soltos e assistemáticos das práticas. Ela deve ser utilizada para mediar processos investigativos que contextualizem os planejamentos e acompanhamentos na reconstrução de significados sobre o papel educativo da unidade de ensino.

É importante destacar que o registro é que confere materialidade à documentação pedagógica, seja ele realizado pelas crianças ou pelos adultos. Para a sistematização dos registros em documentos, devemos contar com a participação ativa de diferentes sujeitos da comunidade escolar, explicitando os processos educativos empreendidos com as crianças. Uma vez sistematizados, os documentos permitem reflexão permanente, de modo que o sentido e a potência do registro estão na condição de inquirir a realidade sobre as conquistas, sobre os desafios, mediante observação atenta e sensível, com o aprimoramento de olhares sobre as crianças em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

7.1 PLANEJAMENTOS

O planejamento assume papel fundamental na materialização de um trabalho pedagógico articulado, integrado, com a participação e o envolvimento dos diferentes sujeitos que compõem a Educação Infantil nas unidades de ensino. Desse modo,

[...] a comunidade deve contar com o CMEI como um espaço para compartilhar dúvidas, experiências e receber orientações adequadas aos seus conflitos. Isto significa fortalecer o CMEI como espaço público, lugar de debate, de diálogo e de trocas culturais (VITÓRIA, 2006, p. 61).

As concepções de criança, de currículo e de Educação Infantil alinhadas aos princípios éticos, estéticos e políticos que se encontram nas DCNEI declaram uma visão aberta e sensível à pluralidade das enunciações das crianças na construção de seus processos de aprendizagem, reposicionando o papel do adulto na relação e na condução da proposta educativa.

Faz-se necessário, portanto, garantir espaços e tempos de planejamento para pensar, analisar, pesquisar, registrar e documentar sobre o que se pretende com as ações pedagógicas, com vistas a construir sentidos e apontar caminhos para o trabalho docente e para os diferentes percursos de aprendizagem vividos com as crianças.

Tecidas em meio à pluralidade de ideias, as propostas de trabalho coletivo que perspectivam a continuidade não devem assumir posição rígida, estática e/ou monótona, mas sim dinâmica, permitindo o encontro com os pares e com as crianças e suas enunciações.

Imagem 86: Planejamento coletivo no CMEI.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Como produção coletiva, o planejamento deve ser compreendido como ponto de articulação, em que a/o pedagoga/o tem papel fundamental como mediador/a dessa organização. Há um esforço das instituições em traçar momentos coletivos de planejamento, com a organização de arranjos de tempos, horários, permitindo encontros de professores/as.

Com vistas a produzir espaços potentes de trocas de experiências, pesquisas, sistematizações e registros das propostas pedagógicas, afirmamos a importância de fomentar movimentos, organizações e arranjos diferenciados que assegurem planejamentos voltados para a criação de caminhos mais investigativos e para a articulação de projetos/proposições.

7.2 PROJETOS

Ao planejar o currículo local, diferentes documentos são produzidos e sistematizados pelas unidades de ensino, que devem explicitar aspectos conceituais e metodológicos que fundamentam os processos educativos, alinhados às normativas nacionais e municipais. Nesse sentido, os projetos se apresentam como formas de sistematizar os planejamentos, sejam os de âmbito mais abrangente, que devem ser geridos pelos/as diretores/as e pedagogos/as, como o Projeto Institucional[22], o Plano de Ação e o Projeto Político Pedagógico, ou os de âmbitos mais específicos, como os Projetos de turma, entre outros, de responsabilidade dos/as docentes.

Ao sistematizar as proposições educativas, os projetos caracterizam um estilo, uma perspectiva, que marca um modo específico de organização pedagógica, entre muitas propostas de trabalho elaboradas pelas unidades de ensino de Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Nesse sentido, ao reconhecermos diferentes possibilidades de organizações pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil de Vitória, compactuamos com Nogueira (2003) quando afirma que os projetos podem ser fontes de investigação e de criação, que passam por processos de pesquisas, explorações, aprofundamento, análise e produção de novas possibilidades, fazendo pulsar, a todo momento, as diferentes potencialidades dos elementos que o compõem, assim como as suas limitações.

Em consonância com Nogueira (2003), Fernando Hernandez destaca que os projetos contribuem para uma ressignificação dos espaços e tempos de aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes em seus contextos de atuação docente (HERNANDEZ, 1998).

Como um processo criativo, na medida em que permite ricas relações entre o que já se sabe e o que é novidade, cabe destacar que um projeto começa e se desenvolve por caminhos próprios, em função das temáticas e de suas problematizações, das ações do/da docente e do grupo de trabalho.

[22] O projeto Institucional é aquele que oferece uma temática central que vai permear as ações, os projetos e subprojetos desenvolvidos durante o ano em curso. É construído coletivamente em cada CMEI, representando a pluralidade de ideias, sujeitos, linguagens e áreas do conhecimento que circulam nas instituições de Educação Infantil (VITÓRIA, 2006).

Nessa direção, a construção de um Projeto Institucional pelo coletivo de cada unidade de ensino, por exemplo, pode oferecer condições para a materialização de um trabalho pedagógico atento à diversidade de ideias, abrindo espaços que oportunizem e ampliem, por meio de temas, as muitas interações nas práticas curriculares.

Importante destacar que, por meio de projetos ou não, a organização do trabalho pedagógico deve se mostrar aberta e sensível aos Temas Infantis de Vitória, buscando ampliar as possibilidades de articular/integrar diferentes temas, áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos, como também explorações e pesquisas à vida cotidiana.

7.3 ACOMPANHAMENTOS

Ao sistematizar as experiências pedagógicas desenvolvidas, vividas, destacamos as formas de registros, tais como: diário de bordo, relatórios, áudios, vídeos, desenhos, fotos, pinturas, anotações, textos diversos, entre outras, que compõem o cotidiano das relações e mediações com as crianças.

Como acompanhamento dos percursos pedagógicos, os registros devem ser utilizados de forma contextualizada, captando e/ou se aproximando da complexidade e da beleza expressas nas experiências de aprendizagem. Quando documentamos e compartilhamos o que foi observado, registramos e interpretamos à luz de um determinado quadro conceitual, comunicamos uma dada ideia de criança, de docência e de escola. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; FOCHI, 2015).

Imagem 87: Professora e pedagoga sistematizando o registro das atividades desenvolvidas.



Fonte: Gerência de Educação Infantil de Vitória/ES (2018)

Além de serem capazes de documentar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, os registros auxiliam no movimento de investigar, argumentar e repensar as práticas, apresentar desafios e propor processos formativos ao docente para que ele seja pesquisador da sua própria prática.

Tendo em vista o compromisso da Educação Infantil de ampliar o repertório de experiências das crianças com as diferentes linguagens, afirmamos a importância da utilização de instrumentos de registros que contextualizem a dinâmica curricular empreendida. Em atenção a esse aspecto, indagamos: o que deve ser observado e registrado nas experiências com as crianças?

Para responder a essa questão, trazemos uma reflexão sustentada nas DCNEI (2009) sobre a importância de garantir às crianças “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009, p.18). Além de constituir o objetivo central das instituições de Educação Infantil, tal afirmação toca nos desafios, nas dificuldades e nas potencialidades que precisam ser observadas/acompanhadas em meio às situações cotidianas.

De maneira contextualizada e integrada, os aspectos a serem observados nas relações e experiências produzidas incluem a participação, interações, brincadeiras, autonomia, exploração de materiais e espaços, processos investigativos e expressivos, diversidade, conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, pois são elementos que merecem atenção e devem ser explicitados nos registros e nos documentos para compor os processos de acompanhamento e avaliação.

7.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao conceber a avaliação na Educação Infantil como um processo qualitativo, contínuo e cumulativo, voltado para a aprendizagem, sem o objetivo de seleção, de promoção ou de classificação (BRASIL, 2009), as instituições devem construir e organizar procedimentos avaliativos mediante planejamento, acompanhamento e registro, a partir das relações com as crianças (BRASIL, 1996). Em consonância com esse entendimento, as DCNEB (2013) afirmam que

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e o apoio oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2013, p. 95).

Em convergência com as concepções de criança, de infância, de currículo e de aprendizagem assumidas neste documento, a avaliação na Educação Infantil deve fomentar uma docência mediadora, pesquisadora, criativa e incentivadora em suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva avaliativa, segundo Hoffmann (2012), ocorre por meio de um olhar atento e de uma escuta sensível, a fim de acompanhar, compreender e observar os percursos de aprendizagem das crianças, que servem como pistas e indícios para planejar e replanejar, sem perder de vista o caráter investigativo da avaliação. Para Hoffmann (2012, p. 46),

O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente. Dá-se pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a sua curiosidade por elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora) que impulsiona a ação educativa.

Buscando adesão a uma proposta avaliativa de caráter processual, um dos instrumentos de avaliação utilizados na Educação Infantil é o relatório descritivo individual de aprendizagem. Com periodicidade semestral, a elaboração desse relatório tem papel fundamental no acompanhamento dos processos de aprendizagem das crianças, na medida em que possibilita a visibilidade das experiências vividas e o compartilhamento dessas informações com as famílias e com os demais profissionais da instituição ou fora dela (transferências e transições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental).

No processo de escrita dos relatórios descritivos, alguns pontos precisam ser levados em consideração. Entre eles, destacamos: apresentação da proposta pedagógica em andamento; utilização de diferentes registros desenvolvidos ao longo do processo, tanto os realizados pelos/as professores/as quanto os realizados pelas crianças por meio de desenhos, escritas, narrativas; focalização das múltiplas interações, no que tange às práticas de linguagens, à produção de sentidos, às mediações docentes, entre outros aspectos que dão visibilidade às aprendizagens das crianças.

Sobre os processos avaliativos, cabe afirmar o compromisso da educação no compartilhamento desses processos com as famílias. Importante produzir momentos de participação coletiva, seja em reuniões de pais ou em atendimentos individuais, mediados pelos registros, para que as famílias possam manifestar suas impressões sobre os percursos de aprendizagem das crianças, tornando o processo avaliativo mais dialógico e formativo.

Portanto, ao descrever os contextos de experiências pedagógicas, os relatórios devem narrar as relações entre crianças e crianças, crianças e adultos, tornando esses documentos instrumentos de inclusão. Assim, o foco não estará no produto/documento, na entrega ou no fim em si mesmo, mas recairá sobre os processos educativos, descortinando-os e sinalizando onde estão as descobertas, as autorias das crianças e a construção de suas experiências.

Com base no conjunto de orientações e reflexões relacionadas com a organização do trabalho pedagógico, ressaltamos que os processos educativos devem ter definidos, de forma contextualizada, as metas, os registros, os acompanhamentos e as avaliações sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento das crianças, discutidos em ações amplas ou específicas, como: a Avaliação Institucional, o Conselho de Classe, os planejamentos (coletivos, integrados e individuais), as reuniões diversas, dentre outras.

7.5 CONSELHO DE CLASSE

Previsto em calendário escolar, o Conselho de Classe está presente na estrutura organizacional das unidades de ensino da Rede de Educação Pública Municipal de Vitória, constituindo-se espaço tempo de participação e avaliação coletiva das práticas pedagógicas. A partir de suas experiências, suas relações, os sujeitos envolvidos nos processos educativos devem participar e contribuir para encaminhamentos e apontamentos necessários para (re)pensarmos o currículo e a organização do trabalho pedagógico.

Buscando romper com modelos fragmentados, organizados por disciplinas e com foco nas práticas de seriação e classificação de crianças e adolescentes como os vividos em outras etapas da Educação Básica, expressamos um Conselho de Classe na Educação Infantil alicerçado na participação e na construção coletiva, com vistas a materializar momentos de reflexão e avaliação baseados nos preceitos da Gestão Democrática. Nessa direção, corroboramos as ideias de Libâneo (2006, p. 328) quando afirma que

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A Educação Infantil, que aposta no envolvimento e participação das crianças em seu currículo, tem como desafio garantir a participação delas também nos Conselhos de Classe. Nessa direção, Araújo (2005) elucida que, se estamos amparados por uma educação inclusiva, buscando superar práticas que ofuscam a possibilidade de a criança ser percebida como sujeito de direitos, há de se ressaltar

[...] a necessária afirmação de suas diferenças sem traduzi-las como indiferença ou transformá-las numa inclusão excludente. Somente deste modo podemos falar de uma educação que inclui a criança e a infância. Somente assim, poderemos garantir a palavra à criança como algo dotado de sentido, validade e representação na construção de uma história comum, de um mundo compartilhado (ARAÚJO, 2005, p.74-75).

A partir dessa perspectiva, reconhecemos a necessidade de criação de momentos formativos para discutir sobre Conselhos de Classe na Educação Infantil, no que tange às metodologias, aos arranjos, aos materiais, entre outros elementos que possam materializar oportunidades compartilhadas dessa natureza.

Nessa direção, compreendemos que a relevância e a beleza dos processos avaliativos na Educação Infantil acontecem no diálogo, na composição de diversos olhares em relação à criança, pois ao mesmo tempo que observamos, argumentamos, percebemos, conhecemos, também encontramos subsídios para analisar, oportunizando repensar, replanejar e propor novas experiências como um processo que se retroalimenta na produção de sentidos com as crianças.

Em todos os procedimentos e instrumentos utilizados para o acompanhamento das crianças, orientamos o desenvolvimento de uma observação crítica, sensível, atenta e criativa, a partir das brincadeiras e das interações dos infantis em seus cotidianos. Em atenção aos processos de aprendizagem, também ressaltamos os diferentes momentos de transição vividos pela criança, tais como: transição da casa para a instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição como a da creche para a pré-escola e a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental.

7.6 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Buscando garantir acompanhamento e continuidade dos processos de aprendizagem, faz-se necessário pautar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dialogar sobre despedida, acolhimento, entre outros elementos relativos a essa fase de transição, requer sensibilidade, atenção e participação dos sujeitos envolvidos, a partir da criança, considerando suas infâncias. A esse respeito, as DCNEI (BRASIL, 2009) afirmam, em seu Artigo 11, que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p.30).

Garantir momentos para interações e brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental tem uma estreita relação com buscar alternativas para uma educação plena/integral que reconheça as crianças em suas múltiplas dimensões, sem restringi-la apenas à condição de aluno/a. Para uma transição de qualidade, isso deve ser organizado pelas equipes pedagógicas das duas etapas, com professores/as, secretaria de educação, gestores/as escolares, com o envolvimento das crianças e das famílias, de forma que as crianças possam conhecer a futura escola e iniciar uma conexão com seus pares e com os/as professores/as. Para tanto, os documentos das unidades de ensino precisam contemplar esses olhares, com vistas a ampliar e aprofundar as experiências de aprendizagem com as crianças.

Indicamos a realização de encontros pedagógicos envolvendo profissionais que atuam no último Grupo da Educação Infantil e professores/as de 1º ano do Ensino Fundamental, para que sejam oportunizados diálogos com relatos de experiências vividas, conhecimento dos currículos das duas etapas da Educação Básica, reconhecimento das questões do território e da comunidade escolar. Além desses, os encontros entre as crianças de CMEI com as crianças de EMEF apresentam-se como ações garantidoras de aproximação e fluência para que elas possam viver essa passagem de maneira harmônica.

A partir da escuta e do diálogo, as especificidades e interesses infantis são identificados, contribuindo para um planejamento conjunto de pensar as possibilidades de acolhimento e organização, dando continuidade a um processo que já vem sendo construído na Educação Infantil.

É importante que os/as professores/as do Ensino Fundamental saibam como a criança caminhou na Educação Infantil e que estejam sensíveis às dificuldades, medos e anseios das crianças na passagem de uma etapa para outra e as ajudem nessa jornada. A continuidade das aprendizagens deve ser planejada e construída com base nos saberes que as crianças trazem consigo, reconhecendo as peculiaridades delas.

Acolher as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental considerando suas potencialidades, dificuldades, necessidades e interesses requer o compromisso

de conceber um currículo com mudanças gradativas, principalmente, no que tange à avaliação diagnóstica. Manter (ou retomar) algumas brincadeiras e propostas de interação vividas na Educação Infantil e, à medida que as crianças forem se adaptando à nova rotina, inserir novidades, apresenta-se como uma possibilidade mais sensível.

A ideia de transição aqui defendida não tem a intenção de fixar modos nem de identificar pré-requisitos na Educação Infantil para que a criança avance ao Ensino Fundamental, mas aposta na potência do diálogo para se aproximar da noção sobre o lugar de onde se está partindo, sobre a criança que está saindo da Educação Infantil e chegando ao Ensino Fundamental e ter a sensibilidade de um caminhar conjunto.

8 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Sobre os muitos termos presentes nos debates sobre a educação integral, tais como: “educação integral”, “tempo integral”, “escola de tempo integral”, “jornada ampliada”, é importante conhecer as características para entender diferenças, bem como as implicações conceituais em torno de cada um deles.

Ao conceber os processos educativos como aqueles que instauram espaços tempos de aprendizagem, verificamos a necessidade de explicitar a concepção de Educação Integral com o intuito de construir elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas curriculares que eduquem integralmente.

De acordo com Guará (2006, p. 16), a Educação Integral tem o desenvolvimento humano como perspectiva, buscando “[...] a realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”.

Em consonância com essa compreensão, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em seu Artigo 22, afirma que “[...] a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Mediante o compromisso e a responsabilidade da educação com o desenvolvimento pleno da criança, pressupomos a efetivação e organização de um trabalho pedagógico voltado para a integralidade da educação, com diálogos e articulações permanentes que reconheçam a multiplicidade das dimensões humanas dos diferentes sujeitos, mas também a complexidade que envolve os diversos contextos sociais, culturais, econômicos e territoriais de cada comunidade escolar.

Considerando a integralidade da educação, podemos pensar no fator “tempo” como dimensão que aponta para diversas configurações da jornada diária da criança na Educação Infantil. Seja parcial, com o mínimo de quatro horas, ou integral, com o mínimo de sete horas (BRASIL, 2009). Diante dessas possibilidades, o “tempo integral” remete à ampliação do período em que a criança permanece diariamente na Educação Infantil e que, por si só, não garante o trabalho voltado para a educação integral.

De acordo com Araújo (2015), o desafio está posto quando propomos efetivar uma educação integral em tempo integral com vistas a provocar outras lógicas discursivas e práticas no interior das instituições de Educação Infantil.

Pensar a educação integral em tempo integral na Educação Infantil pressupõe operar o currículo de forma aberta e sensível às práticas e ideias integradas, que implicam, tanto a articulação de diferentes sujeitos como também de diferentes linguagens e temas como exercício coletivo de relacionamento com as crianças, suas enunciações, em experiências de aprendizagem. Como uma rede de conversações que coexistem nos cotidianos, buscamos constituir uma educação que ultrapasse a ideia de ampliação dos tempos e espaços e que os considere ao pensar as propostas curriculares integradas com as crianças.

Para tanto, é importante contemplar as expressões que emergem do cotidiano e que nos movem a constituir a educação integral em tempo integral. Os corpos, os olhares, os gestos, as falas, os sorrisos, os choros das crianças, são manifestações pulsantes em meio ao tempo, seja ele ampliado ou não. Como diferenciações, essas discursividades convocam a docência e todos os sujeitos implicados nesse processo a repensar concepções de tempo, espaço, criança, infância, docência, entre outros pressupostos que oferecem materialidade as propostas curriculares na Educação Infantil.

Sobre a estruturação do atendimento atual que envolve a educação integral em tempo integral na Educação Infantil do município de Vitória/ES, há dois formatos:

- Educação Integral com Jornada Ampliada
- Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral – CMEITI

Quanto ao formato “Educação Integral com Jornada Ampliada”, refere-se ao atendimento destinado às crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil no ensino regular, mas que permanecem, diariamente, por mais tempo na instituição. Assim, a criança é atendida em duas turmas, uma que corresponde a de sua matrícula (que no caso é regular) e outra que corresponde a uma turma mista (com outras crianças de faixas etárias próximas), mantendo, assim, uma jornada diária mínima de 7 horas.

O acesso a esse formato de atendimento está vinculado ao processo seletivo próprio e à disponibilidade de vagas ofertadas anualmente pela instituição. Para tanto, a Portaria Seme, que estabelece os critérios a serem adotados pelas unidades de ensino de Educação Infantil para o acesso de crianças a esse atendimento, é publicada anualmente e prioriza os aspectos sociais, de saúde e exposição às violências, conforme detalhamento em ficha cadastral. Nesse processo, cabe à equipe escolar e ao Conselho de Escola da Unidade de Ensino proceder a análise, avaliação e deferimento dos candidatos cadastrados, com o apoio da Rede Socioassistencial, bem como constituir lista das crianças atendidas. Atualmente[23], temos 34 unidades de ensino que oferecem esse formato de atendimento. Para o desenvolvimento dessa proposta, levamos em conta a tipologia de um/a professor/a e um/a ou dois/duas assistentes de educação infantil (de acordo com a tipologia de profissionais que estiver em vigor) articulados/as com o/a pedagogo/a e com os professores dinamizadores[24] para o trabalho pedagógico nessas turmas mistas.

Mediante o mesmo formato “Educação Integral com Jornada Ampliada”, nos Núcleos Brincartes, o atendimento pode ser organizado em salas temáticas: música, artes cênicas, artes visuais, linguagem corporal, literatura. As ações são desenvolvidas por professores/as e/ou educadores/as sociais em articulação com a pedagoga e coordenadora (gestora) da unidade. Essas unidades recebem crianças matriculadas em alguns CMEIs próximos, em horário de contraturno ao seu atendimento regular de ensino, contando com transporte/traslado de uma instituição para outra oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no horário intermediário (período entre os horários de 11h e 13h, aproximadamente).

O outro formato – “Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral – CMEITI”, refere-se às unidades de ensino que oferecem matrícula em tempo integral às crianças da Educação Infantil. O município de Vitória conta com uma unidade de ensino que oferece todas as matrículas em tempo integral, o CMEI Aécio Bispo dos Santos. Também conta com seis unidades de ensino que oferecem matrículas em tempo integral e em tempo parcial, são elas: CMEI Professor Carlos Alberto Martinelli de Souza; CMEI Dom João Batista Motta Albuquerque; CMEI Robson José Nassur Peixoto; CMEI Silvanete da Silva Rosa Rocha; CMEI Lídia Rocha Feitosa; CMEI Álvaro Fernandes Lima e CMEI Maria Goretti Coutinho Cosme.

[23] Fevereiro de 2020.

[24] São professores/as de Educação Física e/ou de Educação Artística (formados/as em Música, Artes Visuais ou Dança) da Rede Municipal de Vitória cujo cargo possui a nomenclatura “Professores Dinamizadores” por destinar atuação somente na Educação Infantil.

Por meio desses diferentes atendimentos e experiências vividas nos espaços e tempos de aprendizagem dos CMEIs, dos Núcleos Brincartes e da Cidade - entendendo-a como potencialmente educativa, os profissionais da Educação Infantil são desafiados a construir proposições e operar um currículo que possa romper com as ideias provenientes das dicotomias que envolvem os dois turnos (matutino/vespertino), “turno de aprender” e “turno de brincar” ou “criança do ensino regular” e “criança do ensino integral”. Esse desafio nos convoca a pensar novas formas de organização do trabalho pedagógico e de possibilidades de interação com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Sobre os aspectos da organização do trabalho, inclusive no que tange aos espaços, algumas possibilidades são apresentadas, como: salas temáticas, dias temáticos, dinâmicas de rodízio, entre outras. A ocupação/exploração dos espaços pode ser efetivada a partir da produção de cenários de aprendizagem, com mapeamentos de espaços dentro e fora das salas, como: varandas, rampas, cantos, pátios, quintal, solários, hortas, entre outros, e com a articulação de parcerias externas aos CMEIs.

Sobre a organização dos tempos nas unidades de ensino, é importante destacar que, entre o turno matutino e o vespertino, há a troca de profissionais, seja nas CMEITI ou nas unidades que atendem em Jornada Ampliada, configurando o horário intermediário, que atravessa diariamente a jornada integral da criança. Diante dessa dinâmica, refletimos: considerando a jornada diária integral das crianças, quais elementos da rotina precisam ser problematizados, discutidos e planejados, em atenção aos interesses e necessidades delas? Como lidar com os tempos de lanche, de banho, de descanso, entre outros momentos da rotina, para que sejam vividos de forma fluida, contínua, superando práticas que tratam a organização da jornada de forma abrupta ou desarticulada?

Para o horário intermediário, algumas possibilidades são apresentadas para pensar as interações entre as crianças e entre adultos e crianças, tais como a utilização de jogos, brinquedos, livros, revistas, rodas de conversas, vídeos, músicas, entre outras. Considerando os eixos Cuidar-Educar-Brincar-Interagir, é importante assegurar o exercício da autonomia das crianças no desenvolvimento e na escolha das propostas pedagógicas.

Não diferente do que esperamos acontecer no tempo parcial, as propostas curriculares que priorizam a educação integral em tempo integral, uma vez discutidas, problematizadas e sistematizadas coletivamente, devem apresentar objetivos comuns fundamentados no Projeto Político Pedagógico, no Projeto Institucional e no Plano de Ação da Unidade. Amparadas por esses documentos,

as propostas locais visam expressar a identidade da comunidade escolar, considerando os interesses e necessidades das crianças, da docência, bem como as prioridades e especificidades dos tempos e espaços a partir da jornada de permanência das crianças e dos/as profissionais nas unidades de ensino.

A perspectiva integradora que sustenta o currículo da Educação Infantil de Vitória preconiza processos formativos que consubstanciem uma educação integral, independente dela ser realizada em tempo integral ou parcial. Garantir espaços de discussão, de diálogo, de formação e de avaliação, com a participação ampliada, legitimam a articulação com os sujeitos envolvidos, quais sejam: crianças, docentes, famílias, pedagogos/as, assistentes de educação infantil, integradores/as sociais, gestores/as e parceiros[25], no desafio de efetivar uma educação integral em tempo integral.

[25] Outras instituições públicas e privadas e outras secretarias da Prefeitura Municipal de Vitória.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer os currículos nas redes de conversações, professoras e professores dramatizam histórias, inventam cenários, personagens, exploram diferentes linguagens, instauram processos investigativos, expandindo o repertório de experiências em composição com as crianças. Permeadas de sentidos, as práticas curriculares são aquelas que, em meio às diferenças e diversidades, são produzidas nas relações e constituídas como processo reflexivo, partilhado e colaborativo.

As concepções presentes nestas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória expressam uma forma de pensar, organizar e fazer os cotidianos. Imbuídos/das dessa compreensão, afirmamos que o valor de qualquer currículo se comprova na realidade na qual se realiza (SACRISTÁN, 1998).

Esperamos que a leitura deste documento possa apoiar a contínua construção de um trabalho de qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Como proposições, desejamos viver experiências com as crianças num currículo inclusivo, integrado, que rompa com o assistencialismo e com as práticas escolarizantes, compreendendo o ato educativo como aquele que não se distingue do cuidado ético com a vida. Comprometidos com a alegria, com as relações e com as brincadeiras, apostamos na afirmação de outros modos de viver a educação nos quais as crianças possam experimentar plenamente as suas infâncias.

10 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiana. **Infâncias em educação infantil**. Pro-Posições, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf. Acesso em 15/05/2018.
- AHMAD, Laila Azize Souto. **Planejamento na educação infantil**: uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de Educação Infantil IPE Amarelo. Curitiba, PUC. 2011.
- ANDRADE, Mário de. **O banquete**. Prefácio de Jorge Coli e Luiz Carlos da Silva Dantas. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1989.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Edufes. Vitória, 2015.
- _____. **Infância e educação inclusiva**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 01, p.65-77, jan/jul.2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9729/8961>. Acesso em 08/08/2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.
- _____; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No Coração da Esperança - Guia de Práticas Circulares**: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Centro de Justiça Restaurativa da Suffolk University. Tradução: Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011, 280 p.
- BUSS-SIMÃO, Márcia et al. **Corpo e infância**: natureza e cultura em confronto. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26, n.03, p.151-168, dez. 2010.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais em um contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas. Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.
- BRASIL. **Resolução Nº 05/2009** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de ag. 2018.
- _____. **Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. **Lei nº 13.257/2016**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 07 de ag. 2018.
- _____. **Lei nº 10.436/2002**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Resolução nº 02/2012** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: CNE/CEB. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei nº 11.974/2009**. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11947-16-junho-009-588910-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Resolução nº 26/2013** – Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: CD/FNDE. Disponível em: file:///D:/Downloads/resolucao_cd_26_2013.pdf. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Decreto nº 6.286/2007** – Institui o Programa Saúde na Escola - PSE. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm . Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei nº 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei nº 10.639/2003** – Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei nº 11.645/2008** – Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei nº 13.146/2015**. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. (Org.) **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.

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

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

DOMINGUES, Joelza Ester. **"Ubuntu", o que a África tem a nos ensinar**. Blog Ensinar História, 2015. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESCOLA MAIS PAZ. **Círculos em Movimentos**. Círculos de Paz. Disponível em: <https://www.escolamaispaz.org.br/circulosemmovimento/circulos-de-paz/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Assembleia Legislativa. Política Estadual de Educação Ambiental: **LEI Nº 9.265, 2009**. Disponível em: http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/lo9265.html. Acesso em: 07 de ag. 2018.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. PODER JUDICIÁRIO. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Ato Normativo Conjunto nº 028, de 03 de julho de 2018**. Instala a Central de Justiça Restaurativa no âmbito dos Juízos da Infância e da Juventude e torna estadual o Programa Reconstruir o Viver. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ____ (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas**. São Paulo: Palas Athena, 2018.

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

FRAGA, Dina Lúcia Fraga. **A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação permanente e as cidades educativas**. São Paulo: Vila das Letras, 1992.

____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª ed, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, vol. 4, 2016.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte, 2010.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, nº 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

GUIMARÃES, Daniela. Educação de Corpo Inteiro, 2008. **O corpo na escola**. Disponível em <http://ednbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationSeries/181924Corponaescola.pdf>. Acesso em 15/05/2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Editora Artmed, Porto Alegre. 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JAYME, Fernando Gonzaga; ARAÚJO, Mayara de Carvalho. **Justiça Restaurativa na Escola**: Formando Cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa. Núcleo para Orientação e Solução de conflitos escolares. Comissão da Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento socioeducativo de Belo Horizonte. Projeto Ciranda-UFMG, 2018. Disponível em: <https://ciranda.direito.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/08/cartilha-nos-versao-final.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

JUNIOR, Elston Américo; LIMA, Cezar Bueno de. **Justiça restaurativa e educação**: mediação reconciliatória para os conflitos escolares. Educere - XII Congresso Nacional de Educação. Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos. Agência Financiadora: Fundação Araucária, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18552_9181.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios da filosofia da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. (org.) **Lugares da Infância**: filosofia. DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº58, 1986.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAZARETTI, Lucineia Rodrigues. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antônio e FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

LEITE, Maria Isabel. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2006. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

LIMA, Cezar Bueno de; JUNIOR, Elston Américo. **Educar para a Paz**: Práticas Restaurativas na Resolução de Conflitos Escolares. Movimento Revista de Educação. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, nº 3, 2015.

MENEZES, Lídia Azevedo; CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa e TROMPIERI FILHO. **Educação & Linguagem**. ISSN: 2359-277X. Ano 3, nº 1. Junho. P.32-44. 2016.

MONTEIRO, Priscila. **Matemática na educação infantil**: Diário do grande abc. Santo André, n. 3, nov. 2003.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento**, 2010. Belo Horizonte, Anais.... Belo Horizonte: perspectivas atuais.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto: Mediação, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONTEIRO, Priscila. **Matemática na educação infantil**: diário do grande abc. Santo André, n. 3, nov. 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação. São Paulo : Fundação Santillana. 2018.

ORR, David. **Escolas para o Século XXI**. Associação Brasileira de Tecnologias Alternativas e Promoção da Saúde, nº 16. São Paulo, TAPS, 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: Caderno de formação: **formação de professores de educação infantil: princípios e fundamentos**. Acervo Digital, Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em 17/08/2018.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre, Editora Sulina, 2008.

PRANIS, Kay. **Teoria e Prática**: Processos Circulares. São Paulo: Palas Athena Editora, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. **Lei nº 9695, de 20 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as práticas restaurativas no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória. Diário Oficial do Poder Legislativo. Edição n. 1384, Ano VIII, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Portaria Seme nº 031, de 21 de novembro de 2019**. Estabelece Diretrizes Gerais para a elaboração do Calendário Escolar de 2020 e institui o mesmo ano, como o ano da Educação: Inovação Social e Tecnológica por uma Vida Sustentável. Diário Oficial do Município de Vitória. Estado do Espírito Santo. Edição n. 1311, 2019.

_____. **Portaria Seme nº 036, de 16 de dezembro 2020**. Institui a Comissão para implementação de Práticas Restaurativas que visa adotar as técnicas de Justiça Restaurativa com base na Resolução 225, de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, para a resolução dos conflitos ocorridos dentro do ambiente escolar. Diário Oficial do Município de Vitória. Estado do Espírito Santo. Edição n. 1570, 2020.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Ed. Papirus, 2004.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SACRISTÁN, J, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. Universidade de São Paulo. Revista GEOgraphia – Ano 1 – Nº 1. 1999.

SAYÃO, Débora T. **Corpo e movimento**: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas: Autores Associados, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, Maria Rosário Fátima Vieira; COSTA, Maria Lemos. **Narrativas e pesquisa em educação**: possibilidades formativas. Disponível em http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_01_23.pdf. Acesso em 10/05/2018.

SOUZA, Daiane Lanes de (et al.). **Educação Infantil no Brasil**: do assistencialismo à conquista do direito. VI FIPEP. Santa Maria – RS. 2014.

SPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural. 3.ed, 1983.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão**: Um Guia Para Educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TIRIBA, Lea. **Crianças da natureza**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192. Acesso em 07 abril de 2016.

THIAGO, Lilian Pacheco S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (org.). **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2006.

VITÓRIA. **Lei Municipal nº 2.779/1981**. Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1981/L2779.PDF>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei Municipal nº 3.029/1983**. Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1983/L3029.PDF>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei Municipal nº 3.074/1983**. Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1983/L3074.PDF>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei Municipal nº 3.328/1986**. Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1986/L3328.PDF>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei Municipal nº 3.085/1983.** Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1983/L3085.PDF>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei Municipal nº 3.905/1983.** Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1993/L3905.PDF>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Educação Infantil: um outro olhar.** Vitória: Secretaria Municipal de Educação / Gerência de Educação Infantil, 2006.

_____. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória – ES. Vitória:** Secretaria Municipal de Educação / Gerência de Educação Infantil, 2012.

_____. Resolução Nº 02/2016 – **Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino.** Vitória: COMEV/CED. Disponível em: [http://files.comev-2.webnode.com/200001108-cb8accc814/1.1-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEV-CED%20N%C2%BA.%2002-16%20-%20Normatiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20EE%20\(Aprovada%20CED%2015-10-15\)%20Aprovado%20pelo%20PLENO%2029-06-16%20\(homologado%20em%2027-07-16\).pdf](http://files.comev-2.webnode.com/200001108-cb8accc814/1.1-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEV-CED%20N%C2%BA.%2002-16%20-%20Normatiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20EE%20(Aprovada%20CED%2015-10-15)%20Aprovado%20pelo%20PLENO%2029-06-16%20(homologado%20em%2027-07-16).pdf). Acesso em: 07 de ag. 2018.

_____. **Lei Municipal nº 8.051/2010.** Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2010/L8051.PDF>. Acesso em: 07 de ag. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente.** RJ: Martins Fontes, 1989.

Secretaria de
Educação



PREFEITURA DE
VITÓRIA