

PLANO DE TRABALHO

**LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO
EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE**

Vigência: 20/01/2025 a 31/12/2025

Ano 2024

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

1. Dados Cadastrais

Órgão/Entidade Proponente: LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO				CNPJ: 50.759.430/0001-60	
Endereço: Rua São Caetano nº 42 Jardim São Caetano					
Cidade: Jaú	U.F. SP	CEP 17205-220	Telefone (14) 3622-1270		E-mail: hilarinhosanzovo@gmail.com
Banco: 001 – Banco do Brasil		Conta corrente: 18388-1	Agência 6932-9		Conta corrente: 18388-1
Nome do Responsável: João Sérgio Pelegrina Minharro				CPF 825.614.198-00	
RG 6.306.553-8	Profissão: Empresário	Endereço: Rua Pedro Martins, 80, Condomínio Itaúna			CEP 17.213-813

2. Caracterização da Organização da Sociedade Civil

2.1 - MISSÃO:- Atender crianças e suas famílias educando e cuidando para que sejam mais felizes, saudáveis, e com todos os seus direitos assegurados, garantindo dignidade e cidadania.

2.2 - FINALIDADE ESTATUTÁRIA: Prestar assistência de caráter educacional à infância.

2.3 - CAPACIDADE DE ATENDIMENTO:- Creche:- até 200 crianças.

2.4 - Nº DE BENEFICIADOS: Creche :- 200 crianças, num total de **190 famílias**, atingindo um universo de mais de **1.140** pessoas diretamente.

2.5 - HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: Segunda às sextas-feiras das 07:00 às 16:30 horas.

2.6 - REGIME DE ATENDIMENTO: Creche:- Período integral.

3. Histórico

O Lar Escola Hilarinho Sanzovo, foi fundado em 19/10/64. Trata-se de uma sociedade civil de fins filantrópicos, visando atender gratuitamente famílias. Exercendo sua missão desde sua fundação, com atuação de voluntários em centro paroquial, o LEHS inaugurou sua sede própria em 1969, com registro em cartório, graças às doações de beneméritos, apoio oficial e religioso.

"Investir na Criança é um Ato de Inteligência".

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270

Nesses 60 anos de existência, já atendeu aproximadamente **11.500 crianças/adolescentes**, atingindo **cerca de 65000** pessoas (universo familiar), num esforço exemplar para o aperfeiçoamento da sociedade na formação de cidadãos autônomos e responsáveis. Em seus registros de matriculados, atendia 250 crianças. Devido às dificuldades financeiras para manutenção dos serviços, cuja contribuição da comunidade e dos órgãos governamentais teve uma queda, a Entidade viu-se obrigada a restringir o número dos atendidos, passando para 180 crianças. No ano de 2003, devido ao déficit de vagas em creches do município, a diretoria estendeu seu número de atendidos para 200 crianças, num esforço “sem medida” da própria diretoria e funcionários. Em 2006, mesmo com considerável falta de vagas em creches, a Prefeitura Municipal de Jaú, através da Secretaria de Assistência Social, celebrou o convênio com a entidade somente para 150 crianças na faixa etária de zero a seis anos e onze meses, pois a Diretoria da creche, entendeu que deveria atender as crianças dessa faixa etária, pois assim adequaria a creche à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº9.394/96) e não mais atenderia crianças maiores de sete anos. O mesmo ocorreu em 2007. Nesse mesmo ano, devido a Lei nº 11.494 de 20 de julho de 2007, a Secretaria Municipal de Educação iniciou a negociação para transferência das creches filantrópicas para a Educação, cumprindo a LDB. Durante a negociação, o Secretário da Educação ao ver a demanda de crianças para creches, solicitou da Diretoria abertura de mais vagas para crianças da educação infantil, sendo concedido 50 vagas a partir de setembro de 2007, passando para a **Central de Vagas** da mesma Secretaria, para onde foram encaminhados mais de 200 pedidos, os quais haviam sido efetuados na creche. Em 2010 a Prefeitura Municipal de Jaú, passa a atender em período integral as crianças de 4 anos e 5 anos de idade (pré escolar), ficando a cargo das creches filantrópicas apenas as crianças na faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses.

4. Justificativa

Considerando que a rede pública de Educação Municipal de Jaú, não tem possibilidade de atender a demanda de crianças em idade de zero a 3 anos 11 meses, o presente plano justifica-se para oferta de vaga para demanda reprimida da rede.

5. Objetivo Gerais

5.1 – Objetivos da Educação Infantil

Na educação infantil as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento e estímulo das crianças acontecem através das vivências, comportamentos e conhecimentos que são construídos

nesse período. Os objetivos destacados a seguir, refletem o intuito da educação infantil perante a instituição, com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

- Brincar com diferentes tipos de materiais, formas, espaços, tempos e parceiros.
- Expressar sentimentos e emoções durante as brincadeiras e o cotidiano.
- Explorar diferentes formas artísticas de manifestação cultural através de diferentes linguagens; marcas gráficas por meio de diferentes suportes e instrumentos, sons com o corpo, objetos, ambiente, instrumentos musicais e diferentes ritmos.
- Participar ativamente das escolhas e atividades cotidianas, escolhendo brincadeiras, materiais e ambientes que auxiliam no desenvolvimento de diferentes linguagens e na elaboração do conhecimento.
- Conviver em grupos, de diferentes faixas etárias e expressar suas vontades, opiniões e escolhas, ampliando o conhecimento de si e do outro.
- Analisar, explorar e refletir sobre o ambiente com atitude e curiosidade
- Observar e explorar o ambiente com atitude e curiosidade, distinguir-se cada vez mais como integrante no meio social.
- Brincar, com protagonismo expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) perante as diversas situações e interações de comunicação.
- Perceber que faz parte de um todo e que o zelo pelo meio ambiente e o cuidado com outras espécies são importantes para sustentabilidade, inclusive, da vida humana.
- Desenvolver uma imagem positiva de si, enfrentando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e reconhecendo suas conquistas e limitações.
- Descobrir e conhecer seu próprio corpo, suas potencialidades e limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer e ampliar, cada vez mais, as relações sociais, aprendendo gradativamente regras básicas de convívio social respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração

6. Meta

Atender até 200 crianças da comunidade Jauense, prestando-lhes serviços educacionais e assistenciais, bem como alimentação, atenção pessoal, social, ocupacional, esportiva e de orientação e encaminhamento de todas as ordens.

7. Organização da vida escolar

7.1 Atendimento da demanda escolar

O atendimento a demanda escolar se baseia na organização por faixa etária, seguindo regulamentos da Secretaria Municipal de Educação, respeitando as orientações dos documentos oficiais quanto ao número de crianças matriculadas por turma.

Faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses;

- Lista única da Secretaria Municipal de Educação, publicada no site da Prefeitura Municipal de Jahu;
- Respeito ao horário de trabalho;
- Observação dos problemas familiares.

8. Gestão de resultados educacionais

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento, promover o desenvolvimento de seus alunos e a permanência dos mesmos, é preciso que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o trabalho educativo proposto está embasado na estruturação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) considerando os eixos estruturantes e as competências gerais da Educação Básica propostas por este documento e estabelecendo a garantia do desenvolvimento dos seis grandes direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) para que as crianças possam desempenhar um papel ativo na construção de seus conhecimentos e fazer da escola um espaço rico em desafios, que respeita a espontaneidade e a criatividade, favorecendo as informações sobre o mundo que as cerca, satisfazendo necessidades emocionais, sociais e físicas e promovendo o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.

A equipe do “Lar Escola”, ao adotar uma nova postura de ensino nos últimos anos necessitou conhecer os pressupostos básicos da construção do conhecimento pela criança, o conhecimento da comunidade escolar, bem como os fatores que facilitam a aprendizagem daqueles que a frequentam. Vale ressaltar que, os campos de experiências, desenvolvidos com a implantação da nova organização curricular em 2019, baseada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), constituem uma forma de organização curricular adequada ao período que compreende a Educação Infantil, pois integram as experiências cotidianas da criança e os conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio

cultural, promovendo a apropriação de conteúdos relevantes, quando trabalhados de modo interativo e lúdico.

Por meio de reuniões pedagógicas, horas de trabalho pedagógico coletivos e períodos de planejamento e replanejamento, estimula-se o corpo docente a adotar práticas diferenciadas de ensino e avaliação.

Os estudos atuais sobre o desenvolvimento infantil são, sobretudo, o respeito pelas diferentes formas de ser de cada criança, decorrentes de suas experiências de mundo, ritmos de maturação, contextos sociais e culturais diferenciados.

8.1 Gestão Participativa

Desde o início da década de 1980, diversos setores sociais no Brasil vêm aperfeiçoando regimes democráticos de gestão. Esse processo de desenvolvimento pode ser observado tanto a partir da perspectiva institucional, como do ponto de vista das práticas cotidianas. Pela primeira, pode-se perceber a criação de instâncias que agregam interesses dos diversos grupos sociais em cada um de seus setores. Do ponto de vista das práticas cotidianas, cada vez mais vem sendo valorizados estilos de gestão que favorecem a descentralização e a participação, tanto na vida pública como na privada, o que vem significando transformações sociais nas relações entre homens e mulheres, pais e filhos, dentro das empresas, nas diversas esferas de governo, etc.

Diversos autores da área de educação e, mais especificamente, aqueles interessados na gestão escolar, vêm apontando para a importância que a gestão participativa assume nesse processo de transformação social. Esses autores vêm procurando mostrar que o regime democrático só se fortalecerá na medida em que a participação for estimulada na escola.

Nesse sentido, a equipe do Lar Escola “Hilarinho Sanzovo”, tem procurado mobilizar as pessoas através de diversas estratégias, dentre elas: delegar responsabilidade ao máximo possível de pessoas; tornar a escola um espaço de sociabilidade; desenvolver projetos educativos voltados para a comunidade em geral; ressaltar a importância da comunidade na identidade da Unidade Escolar e tornar o espaço escolar disponível para a comunidade.

A participação coletiva, a descentralização das decisões e ações compartilhadas, tem contribuído para que a escola se torne cada vez mais autônoma.

8.2 Gestão Pedagógica

Documento responsável pela organização e pelo planejamento da proposta política e pedagógica de ensino da instituição escolar, assim como definição dos melhores métodos de ensino e aprendizagem. Além disso, denominado como método principal para estabelecer metas educacionais e avaliar o alcance desses objetivos propostos.

Documento gestão pedagógica é um dos pilares mais importantes que compõem a gestão escolar. Isso porque ela está relacionada diretamente à atividade-fim da escola, o processo de ensino e aprendizagem. É claro que as instituições de ensino necessitam também de uma boa estrutura física, processos administrativos organizados e uma comunicação eficiente entre toda a equipe para que possa seguir os requisitos necessários para atender a demanda escolar. O que é essencial para que os educadores possam ensinar, e os alunos tenham meios para aprender? A resposta está nas muitas atribuições envolvidas na gestão pedagógica. Se você quer saber qual é o papel e qual é a importância da gestão pedagógica em uma escola, para que o processo de aprendizagem seja significativo, foque nas práticas pedagógicas e indicadores educacionais estabelecidos pela instituição de ensino.

Sete Pilares da Gestão Pedagógica

1. Gestão pedagógica
2. Gestão administrativa
3. Gestão financeira
4. Gestão de recursos humanos
5. Gestão da comunicação
6. Gestão do cotidiano escolar
7. Gestão da tecnologia educacional

Principais responsabilidades da gestão pedagógica

- Identificar oportunidades para a personalização do ensino.
- Traçar planos de ação para nivelamento de estudantes com baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem.
- Garantir o alinhamento às novas diretrizes educacionais, como a BNCC.
- Articular a construção democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP).

- Conduzir a decisão do sistema de ensino ou qual será o material didático a ser utilizado pela escola.
- Proporcionar momentos de formação continuada para a equipe docente e pedagógica.
- Estruturar práticas para garantir a inclusão escolar.
- Desenvolver uma visão orientada para resultados, ficar atento nos indicadores e dados educacionais da escola.

8.3 Gestão de Pessoas

Junção de conceitos, ações e técnicas propostas pela instituição com o objetivo macro de desenvolver o perfil comportamental e técnico (Soft hard skills) do seu capital humano, ou seja, das pessoas que compõem o cada setor e área de trabalho da empresa.

Essas ações devem levar ao engajamento e motivação dos colaboradores que por sua vez, levam a retorno com mais produtividade e crescimento da equipe. Existem 5 pilares fundamentais que compõem a gestão pessoal.

- 1- Engajamento;
- 2- Comunicação;
- 3- Trabalho em equipe;
- 4- Conhecimento e competência;
- 5- Treinamento e desenvolvimento;

9. Caracterização do meio social, econômico e cultural

9.1 Clientela

Em 2024 aproximadamente 62 famílias moram relativamente perto da creche, nos bairros: Vila Nova, Vila Industrial, Jardim São Caetano, Vila Carvalho, Vila Santa Maria e Avenida Frederico Ozanan; por volta de 58 famílias moram na região alta da cidade: Jardim Santa Helena, Jardim Sanzovo, Concha de ouro, Jardim Estádio, região da Conde do Pinhal, Maria Luiza IV e Jardim Padre Augusto Sani.

Aproximadamente 60 famílias moram relativamente longe da creche, nos bairros: Jardim Olimpia, Cidade Alta, Residencial Dr. Roberto Pacheco, Bairro Vila Maria, Jardim Marcio Soufen Redi, Jardim Pedro Julian e Residencial Frei Galvão.

Dado importante: a maioria das famílias têm mudado frequentemente de endereço.

9.2 Comunidade

A grande maioria dos pais ou responsáveis dos alunos são trabalhadores que desempenha atividades no ramo calçadista. Também aparece em nossa pesquisa profissionais como: técnicos em enfermagem, assistente social, metalúrgicos, comerciantes, ajudantes de serviços gerais, motoristas, professores, autônomos, empresários, domésticos, entre outros.

Em nosso levantamento de dados sobre a comunidade, verificamos que alguns pais estão em reclusão, avós com a tutela da criança, pais ou mães ‘solteiros’.

- Atendimento à saúde:

Os alunos são encaminhados, quando necessário aos seguintes atendimentos:

- P. A.S;
- Campanhas de vacinação no bairro;
- NAT (Núcleo de Atendimento Terapêutico);
- Pronto Socorro da Santa Casa;
- AME (Atendimento Multidisciplinar ao Educando)
- APAE (Associação de Pais e Amigos Excepcionais)

10. Proposta de articulação da unidade escolar com a família e a comunidade

A escola tem articulação direta com a família e com a comunidade escolar, por meio de encontros bimestrais, atendimentos individuais sempre que necessários, que possibilitam orientação as famílias, com os temas emergentes, advindo dos atendimentos. Também proporcionamos eventos pedagógicos tais como: Portas Abertas, Chá com as avós, Despedida do Ano, exposições diversas.

O Brasil possui uma pluralidade de valores culturais, religiosos e econômicos, e isso se reflete no calendário nacional que possui uma série de datas comemorativas como homenagem.

O uso dessas datas comemorativas no ensino infantil como base para o planejamento de atividades pedagógicas é muito difundido, mas é preciso que haja uma reflexão por parte de professores e gestores das escolas se há um verdadeiro sentido na utilização desse recurso como ferramenta pedagógica. No Lar Escola antes de incluir qualquer atividade que tenha como referência uma data comemorativa consideramos seu caráter pejorativo e discriminatório, como por exemplo o Dia do índio, que infelizmente acaba se tornando uma reprodução automática de atividades que não condizem com a realidade indígena do Brasil, deixando de lado os verdadeiros valores dessa cultura para confeccionar cocares e pinturas em sentidos.

11. Merenda escolar

A alimentação escolar está prevista no Artigo 3º da Lei 11.947/2009, como direito dos alunos da educação pública, garantindo, desta forma, também o atendimento ao Artigo 6º da Constituição Federal Brasileira, que após a Emenda Constitucional 64/2010, incluiu o direito à alimentação entre os direitos sociais individuais e coletivos, sendo de dever do Estado promover e incentivar o atendimento das diretrizes estabelecidas na lei.

Alimentação escolar é entendida como todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo. Com o fornecimento regular da alimentação escolar, se objetiva contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo, como preconiza a legislação que rege o PNAE.

Os cardápios da alimentação escolar são elaborados pelas nutricionistas do Departamento de Alimentação Escolar (DAE), respeitando as necessidades nutricionais de cada faixa etária, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada, atendendo os quase 22 mil alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental, médio e entidades filantrópicas conveniadas.

12. NÍVEIS DE ENSINO MANTIDOS PELA UNIDADE:

Berçário I e II

Maternal I e II

13. QUADRO DO NÚMERO DE ALUNOS NOS DIFERENTES NÍVEIS 2024:

14. PERÍODOS DE FUNCIONAMENTO

PERÍODO TURNO	INÍCIO	TÉRMINO
MANHÃ	7:00 horas	12:00 horas
TARDE	12:00 horas	16:30 horas

15. Disciplinas Desenvolvidas

I - PROJETO: ORALIDADE, E CULTURA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 TÉRMINO: 12/12/2025

A - OBJETIVO GERAL:

- Assegurar a ampliação das experiências infantis em relação a linguagem oral e escrita.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Vivenciar e se expressar em momentos de: rodas de história, cantigas, parlendas;
- Promover a literatura como eixo estrutural do desenvolvimento da linguagem e expressão;
- Comunicar-se com as pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, falas, e variadas formas de expressão, com isso, o educador consegue que o pequeno se sinta acolhido e perceba a importância de sua opinião;
- Participar de situações coletivas de comunicação, expressando-se com ou sem o apoio do adulto;
- Apreciar, manusear e escolher livros de literatura expostos no ambiente;
- Narrar acontecimentos, criação de enredos e recontos;
- Participar de várias situações de comunicação oral, para interagir, expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Experimentação e expressão de gráfica de marcas – desenho/pintura – para ampliar as narrativas e despertar hipóteses para a escrita.

B- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de formas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e música.

C - METODOLOGIA:

METAS:

- Possibilitar que as crianças desenvolvam as competências em comunicação oral e verbal, em ler e escrever de acordo com suas possibilidades e hipóteses;
- Possibilitar que as crianças se expressem com o corpo e façam narrativas sobre o cotidiano;
- Escutar as crianças e valorizar suas contribuições e modos de comunicação;

ATIVIDADE: Leitura e escrita presentes no dia-a-dia

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 3 anos e 11 meses, que correspondem aos berçários I, II e maternais I, II.

DESCRIÇÃO:

A oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida, é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Por meio da linguagem oral a criança se expressa e se comunica, influenciando as demais a terem relações umas com as outras.

Como explica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a garotada usa a língua para brincar, expressar desejos, opiniões, ideias, sentimentos ou fazer relatos de acontecimentos.

A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. As crianças pequenas principalmente os bebês se expressam e sua linguagem é através do corpo.

São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar recados, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

As crianças começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias, narrar histórias para os colegas.

A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Variável de acordo com o desenvolvimento de cada criança.

Intervenção Didática: Embora seja interessante o grupo falar à vontade, cabe ao educador fazer interferências que incitem à participação, principalmente dos mais tímidos,

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no contexto partirá da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras responsáveis, no qual o processo permiti conhecer e compreender o contexto educativo, identificando os interesses e necessidades das crianças. A partir disso, haverá intervenções pedagógicas intencionais, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

MATERIAIS: livros, revistas, jornais, cartazes, folhetos, receitas, etc

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser contínua, através de observação do adulto e registro da participação e envolvimento de cada aluno. Neste contexto, caberá refletir sobre o projeto e as condições oferecidas para que ele possa ocorrer, adequando e flexionando os conteúdos abordados aos interesses das crianças de cada faixa etária.

II – PROJETO: A VIVÊNCIA DOS BEBÊS NO COTIDIANO DA CRECHE

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 **TÉRMINO:** 12/12/2025

A- OBJETIVO GERAL:

- Pensar na legitimidade do corpo dos bebês em todas as situações do cotidiano da creche, mesmo aquelas em que normalmente o corpo tende a ficar de fora, e, por mais paradoxal que possa parecer, geralmente, essas situações são aquelas em que os adultos se ocupam dos cuidados com as crianças, ou seja, em que o corpo tem um lugar central.

B- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Expressão de sentimentos, desejos e necessidades.
- Brincadeiras, busca por desafios corporais, controle motor, posicionamento espacial, deslocamentos, adequação dos gestos e movimentos;
- Autonomia e segurança para buscar objetos, pessoas, se deslocar e brincar;
- Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos e balbucios, fala e outras formas de expressão.
- Ampliar suas possibilidades de movimento em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.
- Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.

C- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Reconhecer o bebê na sua inteireza como ser humano que é, apesar de pouca idade, têm interesses e pontos de vista, interagem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo.

D -METODOLOGIA:

METAS:

- Respeitar o sujeito enquanto indivíduo completo e protagonista de seu desenvolvimento desde o seu nascimento.

Entendendo o como sujeito de desejos, ativo, capaz, competente e merecedor de respeito, da confiança e do afeto de seu cuidador.

ATIVIDADE: Cotidiano do bebê

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 2 anos.

DESCRIÇÃO:

A ação social dos bebês imprime marcas no cotidiano da educação infantil que questionam as lógicas de organização centradas na normatização das ações e relações. Tais marcas perpassam, sobretudo, o reconhecimento lançado mão de formas comunicacionais que exigem do professor um constante exercício de escuta e interpretação, reposicionando o que significa à docência com bebês e crianças bem pequenas. Possibilitar mudança no cotidiano para que não se torne contínuo, tendo como base a ação dos bebês e de que o corpo é um dos componentes da ação e uma experiência que se constitui na interação com o outro.

O reconhecimento da ação dos bebês provoca o repensar o currículo da educação infantil e a ação do adulto, no sentido de que contemplem o que é papel da educação formal, mas reconhece a novidade que as crianças portam.

Neste sentido, este projeto busca no cotidiano da creche possibilitar ao bebê ao explorar diferentes ambientes que constitua a partir da relação com o outro, dessa forma, possibilitando espaços que despertem mais curiosidade e a autonomia, aspecto determinante no processo que se torna humano.

Portanto, faz-se necessário revelar quem são os bebês, reconhecendo-os na sua inteireza como seres humanos que, apesar da pouca idade, têm interesses e pontos de vista, interagem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo. Isso significa que os bebês devem ter experiências significativas, em espaços que possibilitem as experimentações dos processos por si mesmas, de modo que possam pesquisar, explorar o ambiente, explorar o próprio corpo e de diferentes possibilidades de comunicação, respeitando o tempo e a escolha do bebê.

Além disso, observa-se uma resignificação do contexto da creche que, embora seja um equipamento que responde a uma demanda social, um local de acolhimentos dos filhos da classe trabalhadora, expande sua função ao ser entendido como espaço de crescimento da crianças, e elas, ao estarem em relação umas com as outras e terem adultos profissionais que intencionalmente organizam espaços, tempos e propostas para enriquecer suas experiências, apropriam-se do mundo com um universo de relações alargado.

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no contexto, partirá da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras responsáveis, no qual o processo permitiu conhecer e compreender o contexto educativo, identificando os interesses e necessidades das crianças. A partir disso, haverá intervenções pedagógicas intencionais se necessário, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

MATERIAIS: Túneis para as crianças percorrerem; Caixas de madeira; materiais que rolem e onde as crianças possam entrar; instrumentos musicais ou geradores de som (bandinhas de diversos objetos); cordas e bastões; bancos, sacos de diversos tamanhos, pneus, tijolos; espelhos; papéis de todos os tamanhos e formatos, cones, pneus e correntes.

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser contínua, através de observação da educadora e registro da participação e envolvimento de cada aluno. Neste contexto, caberá a professora refletir sobre o projeto e as condições oferecidas para que ele pudesse ocorrer, adequando e flexionando os conteúdos abordados aos interesses das crianças.

III - PROJETO: O AMBIENTE COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 **TÉRMINO:** 12/12/2024

A - OBJETIVO GERAL:

- Planejar e organizar ambientes onde possam proporcionar um desenvolvimento integral da criança.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
- Promover experiências em que o sujeito articule ações, cognição e emoção na relação com o objeto de conhecimento e com o outro;
- Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores.
- Organizar permanentemente o uso de materiais diversificados e ricos em possibilidades de transformações, invenções e conexões.

B- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Propiciar encontros, pesquisas, cumplicidade e possibilidades de desenvolvimento das potencialidades e habilidades do sujeito.

C - METODOLOGIA:

METAS: - Olhar uma criança enquanto brinca é o único caminho de aprendizagem que o adulto tem diante de si para descobrir a riqueza de um corpo que se movimenta a procura de si mesmo. Cada gesto, cada expressão de sua linguagem ainda em formação, cada brincadeira, são os meios que contamos para fazer a leitura e o acervo cultural da infância, acervo este que nos colocará em contato com a extrema diversidade através da qual a espécie humana evolui.

ATIVIDADE: Espaços

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 3 anos e 11 meses, que correspondem aos berçários I, II e maternais I, II.

DESCRIÇÃO:

O espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também. Como povoamos um lugar? Com plantas? Com trabalhos das crianças? Como são as cadeiras? Como estão organizadas?

O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao encontrarmos um espaço bagunçado, ele nos convida de outro jeito. É preciso que as crianças disfrutem dos espaços da creche sem muitas restrições, de maneira respeitosa, como brincantes que são. Eles nos suscitam ritmos – se é muito quente, imprime um ritmo; se o ambiente é agradável, embaixo das árvores ou em uma sala confortável e iluminada, imprime outro.

É preciso pensar e organizar os espaços e ambientes na creche para que propiciem encontros, pesquisas e criação. O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que frequentam.

É preciso cuidar do espaço e da organização do ambiente de maneira que as crianças possam usufruir, se sujar, se expressar, sem tantas restrições.

Entendemos aqui que o processo de aprendizagem é concebido como fruto de inúmeras oportunidades de interação com o meio físico e social, é um percurso fortemente determinado pelas interações socioculturais e articulado à maturação do organismo.

Ao entender que as relações são responsáveis pelas aprendizagens e que o universo sociocultural é um produto das relações humanas, entende-se que a aprendizagem jamais se dá sozinha. Mesmo na relação direta com o homem com um ou mais objetos, existe uma mediação de significados construídos ao longo de um percurso sócio-histórico. Ao pensar na aprendizagem como fruto das relações com os sujeitos, os objetos de conhecimento e os ambientes, os profissionais se ocupam de pensar na qualidade dos ambientes das creches e nas relações possíveis dentro delas para crianças e adultos.

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no contexto partirá da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras responsáveis, no qual o processo permitiu conhecer e compreender o contexto educativo, identificando os interesses e necessidades das crianças. A partir disso, haverá intervenções pedagógicas intencionais se necessário, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

MATERIAIS: materiais não estruturados, mesas, cadeiras, estantes, tapetes, plantas, etc..

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser contínua, através de observação da educadora e registro da participação e envolvimento de cada aluno. Neste contexto, caberá a professora refletir sobre o projeto e as condições oferecidas para que ele pudesse ocorrer, adequando e flexionando os conteúdos abordados aos interesses das crianças.

IV - PROJETO: MATERIAIS NATURAIS

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 **TÉRMINO:** 12/12/2025

A - OBJETIVO GERAL:

- Proporcionar espaços de interação e exploração entre a criança e os elementos da natureza.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Permitir que a criança explore e conheça vários ambientes da creche;
- Oportunizar que tenha contato e se identifique com materiais naturais;
- Envolver a criança com os elementos naturais, a criatividade e o brincar.

C- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Desenvolver o respeito e a interação com a natureza;
- Promover o desenvolvimento integral; intelectual, social, emocional, espiritual e físico;

- Envolver a criança em brincadeiras livres como: folhas, gravetos, água, terra, pedras, ar entre outros...

D- METODOLOGIA:

METAS:

- Incentivar o acesso e experiência direta por meio do brincar livre e exploratório da criança com elementos da natureza

ATIVIDADE: Materiais naturais

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 3 anos e 11 meses, que correspondem aos berçários I, II e maternais I, II.

DESCRIÇÃO: Nos últimos meses por conta da Pandemia, as crianças passaram muito tempo presas em suas casas envolvidas com tecnologia, brinquedo industrializado faltando socialização e ficando cada vez sedentários. Por esse motivo, desenvolvemos esse projeto em busca de uma melhoria de vida através do contato com a natureza e seus elementos.

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no contexto, partirá da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras responsáveis, no qual o processo permitirá conhecer e compreender o contexto educativo, identificando os interesses e necessidades das crianças. A partir disso, haverá intervenções pedagógicas intencionais se necessário, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

MATERIAIS

Materiais não estruturados:

Materiais naturais: gravetos, flores, pedras, galhos, sementes, folhas/Argila/Caixas de ovos / Papelão / Rolos de papel / Fitas adesivas / Botões / Retalhos diversos / Tinta plástica / comestíveis / Tampas / Balões / Lã /Diversos tipos de papéis / Palitos / Colheres plásticas / Canudos / Pratos de papelão / Isopor / Cordas / Latas de alumínio /Potes plásticos /Argila / Cola / Tesoura / Lápis de cor / Canetas diversas / Canetinhas / Massinha / Giz de cera.

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser contínua, através de observação da educadora e registro da participação e envolvimento de cada aluno. Neste contexto, caberá a professora refletir sobre o projeto e as condições oferecidas para que ele pudesse ocorrer, adequando e flexionando os conteúdos abordados aos interesses das crianças.

V - PROJETO: ARTE NA INFÂNCIA

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 **TÉRMINO:** 12/12/2025

A - OBJETIVO GERAL:

- Propiciar situações de aprendizagem em que a criança se expresse através da arte, despertando o gosto pela mesma, bem como desenvolver a imaginação criadora, a percepção, fazendo aflorar a sensibilidade através da estética, destacando assim a contribuição afetiva e cognitiva para a expressão de crianças.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles;
- Utilizar materiais não estruturados para produzir arte;
- Possibilitar o contato com tinta, giz, esponjas, pincéis, etc;
- Criar oportunidades para que as famílias possam participar das atividades desenvolvidas;
- Criar oportunidades para que os meninos e meninas explorem a natureza para a formação estética das crianças;
- Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas;
- Aprofundar o conhecimento sobre linhas, formas, cores e texturas;
- Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro;
- Vivenciar o mundo das cores.

C- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Participar de momentos de imaginação, criatividade, atenção e concentração, percepção visual e espacial;
- Participar de experiências significativas e estéticas;
- Perceber as experiências significativas que as crianças trazem de suas casas, seus finais de semana, sua vida;
- Valorizar e respeitar a produção de cada um;
- Explorar a coordenação motora fina e ampla.

D -METODOLOGIA:

METAS:

- Incentivar a criança a se expressar por meio da arte, desenvolvendo a imaginação e a criatividade.

ATIVIDADE: Arte na Infância

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 3 anos e 11 meses, que correspondem aos berçários I, II e maternais I, II.

DESCRIÇÃO:

As crianças são sinestésicas, ou seja, todos os seus sentidos estão despertados a cada momento. Elas são chamadas por aquilo que lhes interessa, por uma curiosidade que as põe em movimento. Quando acordam de manhã, as crianças já estão tomadas por vários interesses: querem subir em tudo, abrir caixinhas, brincar, montar, ver tatu-bola no chão, formiga andando, passarinho voando, o avião que passa.

As crianças são como Arte: pura expressão!!! Deve ser por isso que os adultos as chamam de arteiras. Há afinidade entre as crianças e a arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida.

Muitos artistas circulam entre os campos da arte e não estabelecem fronteiras, na vida há permeabilidade e simultaneidade nos acontecimentos – muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo e interferindo umas nas outras. As crianças também são assim, cantam enquanto desenhavam, então levantam e dançam – têm uma atenção ampliada e podem perceber várias situações ao mesmo tempo. É muito comum vermos o impulso ativo das crianças ser represado nas escolas. Sua necessidade potente, conectada, presente e de movimento constante, muitas vezes não tem espaço nem lugar para acontecer. É preciso reconhecer que as crianças pensam de uma maneira peculiar que precisa ser considerada nas condições que oferecemos a elas na educação infantil.

As crianças pequenas precisam de um espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos uma escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina. Cabe ao educador ajudar as crianças a realizar suas ideias. As crianças são assim como artistas contemporâneos, sabem o que querem.

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no contexto, partirá da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras responsáveis, no qual o processo permitiu conhecer e compreender o contexto educativo, identificando os interesses e necessidades das crianças. A partir disso, haverá intervenções pedagógicas intencionais se necessário, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

MATERIAIS: Pincéis / Tintas comestíveis e plástica / Esponjas / Rolinhos de espuma / Telas de pintura / Cola / Tesoura / Régua / Giz de cera / Argila / Linhas / Gliter / Cds / Dvds / Televisão / Livros / Revistas / Câmera fotográfica

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

VI - PROJETO: BRINCAR COMO PRÁTICA COTIDIANA DA CRECHE

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 **TÉRMINO:** 12/12/2025

A - OBJETIVO GERAL:

- Através da atividade lúdica, revelar um significado mais profundo que é a relação existente entre a brincadeira e o processo de desenvolvimento global do sujeito.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Elaborar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos;
- Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores.

C- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Apropriar-se de gestos de movimentos da sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras;
- Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios;
- Provocar a imaginação e convocar a criança a pensar sobre suas características físicas, sobre possibilidades criativas e representativas;
- Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazer-se compreender.

D - METODOLOGIA:

META:

- Incentivar as crianças a interagir com seus pares e nas atividades em que faz pesquisa, buscando compreender a vida dos adultos e objetos.

ATIVIDADE: Brincadeiras na creche

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 3 anos e 11 meses, que correspondem aos berçários I, II e maternais I, II.

DESCRIÇÃO: As maiores brincadeiras estão dentro da cabeça da criança, ou seja, surgem através da imaginação. Nem sempre é preciso de um brinquedo para poder brincar e se divertir. E, na verdade, é bom que a criança não brinque mesmo sempre somente com brinquedos prontos para que ela aprenda a usar sua criatividade e estimule a capacidade de construir.

Um simples graveto pode se transformar em uma varinha mágica, ou em um foguete, ou quem sabe em um bichinho que anda pelo mato. Vele tudo o que a imaginação da criança permitir e saber criar suas próprias brincadeiras sem brinquedos é importante para o desenvolvimento infantil.

O exercício de transformar objetos e situações em brincadeiras é muito importante na vida de uma criança. A frase “dar asas à imaginação” sempre foi muito coerente e hoje, com tantos brinquedos à disposição dos pequenos, é preciso ser estimulada e praticada de todas as maneiras.

Os brinquedos mais comuns, como um carrinho ou barquinho, quando são feitos pela própria criança contam uma história e geram um vínculo diferente com ela. As crianças precisam da ausência de brinquedos prontos para que possam acessar os próprios desejos, vontades e interesses.

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no contexto, partirá da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras responsáveis, no qual o processo permitiu conhecer e compreender o contexto educativo, identificando os interesses e necessidades das crianças. A partir disso, haverá intervenções pedagógicas intencionais se necessário, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

MATERIAIS:

Papelão / Rolos de papel / Fitas adesivas / Botões / Retalhos diversos / Tinta plástica / comestíveis / Tampas / Folhas árvores / Galhos / Balões / Lã / Pedrinhas / Diversos tipos de papéis / Palitos / Colheres plásticas / Canudos / Pratos de papelão / Isopor / Cordas

/ Latas de alumínio / Potes plásticos / Argila / Cola / Tesoura / Lápis de cor / Canetas diversas / Canetinhas / Massinha / Giz de cera / Bolas / Cordas / Tatames / Escadas / Pneus.

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser contínua, através de observação da educadora e registro da participação e envolvimento de cada aluno. Neste contexto, caberá a professora refletir sobre o projeto e as condições oferecidas para que ele pudesse ocorrer, adequando e flexionando os conteúdos abordados aos interesses das crianças. Através da documentação, o professor poderá observar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical.

VII – PROJETO: OS NUMERAIS NO COTIDIANO INFANTIL

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 **TÉRMINO:** 12/12/2025

A- OBJETIVO GERAL:

Permitir o acesso e uso de jogos educativos às dimensões das crianças e ao desenvolvimento da autonomia infantil de maneira lúdica, para que eles reconheçam e estabeleçam relações entre os numerais e as quantidades, assim como as semelhanças e diferenças.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Utilizar a contagem oral;
- Brincar com os números nos diversos contextos que se encontram para sim reconhecê-los e quantificá-los.
- Noções de lateralidade, tamanho, espaço/tempo, quantidade.
- Observação de padrões, irregularidades e permanências; noções de espaço e tempo; percepção de transformações, causas e consequências.
- Experimentação de conceitos relacionados à quantidade, peso, tamanho, forma e posição.
- Oportunidades para criar estratégias para classificar, ordenar, relacionar, transferir e transvasar.

C - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Despertar a curiosidade para aprender e se apropriar das regras que envolvem os jogos;
- Participar de brincadeiras coletivas;

D - METODOLOGIA:

METAS:

- Demonstrar como os números estão presentes em nossas vidas, em nosso dia-a-dia e onde podemos encontrá-los.

ATIVIDADE: Atividades lúdicas com números

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 3 anos e 11 meses, que correspondem aos berçários I, II e maternais I, II.

DESCRIÇÃO:

As crianças estão imersas em um mundo em que tem contato a matemática a todo o momento. Elas observam os adultos em vários processos matemáticos e também os exploram manipulando objetos, colocando um dentro do outro, desenhando, entendendo o tempo e quantidades.

Senso assim, é também na aprendizagem da matemática que as crianças estabelecem relações, levantam hipóteses, tiram conclusões e confrontam ideias tornando-se sujeitos autônomos, capazes de pensar e resolver problemas.

É por meio da curiosidade que a criança descobre o mundo e, por isso, os conteúdos matemáticos trabalhados, principalmente na Educação Infantil, devem ser apresentados a elas por meio de jogos, brincadeiras, músicas e desenhos.

O mundo em que as crianças vivem é repleto de fenômenos naturais e sociais que se entrelaçam e provocam grande curiosidade nas crianças. Desde muito pequenas, crianças interagem e aprendem com o meio social no qual vivem fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações. Vivem experiências e interações num contexto de valores, ideias e conceitos sobre os mais variados temas a que têm acesso em seu dia a dia.

Assim, observando, indagando e questionando sobre os acontecimentos de sua vida cotidiana, a criança constrói conhecimentos sobre o mundo que a cerca e o conhecimento matemático é parte integrante desse universo no qual elas estão imersas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento referencial que guia uma reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente na educação infantil:

As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções de espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos.

As Diretrizes Curriculares também apresentam como necessidade de garantia de experiências na Educação Infantil que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. 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; criem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.

Essas experiências são apresentadas no trabalho com a matemática por meio da exposição de ideias próprias e da escuta das ideias dos outros; da formulação e da comunicação de procedimentos para a resolução de problemas; do confronto, da argumentação e da procura pela validação de seu ponto de vista; da antecipação.

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no contexto, partirá da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras responsáveis, no qual o processo permitiu conhecer e compreender o contexto educativo, identificando os interesses e necessidades das crianças. A partir disso, haverá intervenções pedagógicas intencionais se necessário, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

MATERIAIS: Botões / Bolas / Frutas / Lápis / Papéis / Giz de lousa / Lousa / Régua / Calculadora / Fita métrica / Lupa / Jogos / Relógio.

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser contínua, através de observação da educadora e registro da participação e envolvimento de cada aluno. Neste contexto, caberá a professora refletir sobre o projeto e as condições oferecidas para que ele pudesse ocorrer, adequando e flexionando os conteúdos abordados aos interesses das crianças.

VIII - PROJETO: JOGOS E BRINCADEIRAS

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 **TÉRMINO:** 12/12/2025

A - OBJETIVO GERAL:

- Resgatar o melhor da infância, o brincar, o ser criança. Propor uma forma prazerosa de aprender, mostrando que o brincar é de suma importância no desenvolvimento infantil.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Praticar, escolher, preservar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e autonomia;
- Adquirir novos conhecimentos, habilidades pensamentos lógicos;
- Criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar;
- Comunicar, questionar e interagir com outros;
- Conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais;
- Ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais;
- Promover a socialização e o respeito mútuo entre as crianças;
- Reforçar a importância do brincar.

C- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- O Jogo e a brincadeira ajudam a criança a desenvolver suas habilidades e seus conhecimentos de mundo, compreendendo melhor o espaço que vivem.

D- METODOLOGIA:

METAS:

- Através das aulas de Educação Física e dos jogos e brincadeiras a criança explora todo o seu potencial de imaginação, brincando ela pode sentir, decidir, agir, sonhar e se aventurar.
- Resgatar jogos e brincadeiras antigas, da época dos pais e avós, inserindo também cultura nas aulas de Educação Física.
- Confeccionar brinquedos de materiais diversos, para o desenvolvimento global da criança.

ATIVIDADE: Aulas de Educação Física

PÚBLICO ALVO: crianças frequentadoras do Maternal I e II

DESCRIÇÃO:

As atividades rítmicas e expressivas estão inseridas na área de conhecimento da educação física e caracteriza-se por mais um conteúdo educacional a ser proposto, através dela nossas crianças podem se expressar corporalmente de acordo com suas necessidades e interesses.

Essas atividades proporcionam a busca pelo conhecimento do corpo e de sua capacidade de expressão, isso permite a criança uma melhor forma de se comunicar, refletindo e trocando experiências. É através do corpo que transmitidos alegria, dor, medo, felicidade e, entre tantos outros sentimentos.

Nas atividades rítmicas e expressivas, incluem-se manifestações da cultura corporal que têm como características comuns e interação de expressão e comunicação. As crianças aprenderam cantigas de roda, a criar seus instrumentos, a dançar e usar seus corpos como instrumento e comunicação, por meio dos gestos na presença de ritmo, sons e da música na construção da expressão corporal.

Podemos ressaltar, o desenvolvimento das capacidades das capacidades cognitivas, sociais e emocionais, pois as atividades rítmicas falam diretamente ao corpo, a mente e as emoções.

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo será através das aulas de educação física, da interação das crianças como professora de Educação Física, através de jogos e brincadeiras, rodas, etc...

MATERIAIS:

Materiais não estruturados, bolas de todas as cores e tamanhos, bambolês, cordas, bexigas, sacos, elásticos, tecidos, materiais diversos.

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

Os meninos e as meninas serão acompanhados durante as aulas, através da observação e registros de seus interesses e desempenho.

IX - PROJETO: FAMÍLIA NA ESCOLA

PERÍODO DE EXECUÇÃO

INÍCIO: 22/01/2025 TÉRMINO: 12/12/2025

A - OBJETIVO GERAL:

- Proporcionar espaços de interação e exploração entre a criança e os elementos da natureza.

B - OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUANTIFICADOS:

- Permitir que a criança explore e conheça vários ambientes;

C- OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUALIFICADOS:

- Desenvolver o respeito e a interação com a natureza;

D- METODOLOGIA:

METAS:

- Estimular a criatividade através de materiais naturais;

ATIVIDADE: Materiais naturais

PÚBLICO ALVO: crianças da instituição de 04 meses a 3 anos e 11 meses, que correspondem aos berçários I, II e maternais I, II.

DESCRIÇÃO: Nota-se, que as crianças passam muito tempo presas em suas

PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO ALVO: A participação do público alvo no

MATERIAIS:

Materiais naturais: gravetos, flores, pedras, galhos, sementes, folhas/Argila/Caixas de ovos / Papelão / Rolos de papel / Fitas adesivas / Botões / Retalhos diversos / Tinta plástica / comestíveis / Tampas / Balões / Lã /Diversos tipos de papéis / Palitos / Colheres plásticas / Canudos / Pratos de papelão / Isopor / Cordas / Latas de alumínio /Potes plásticos /Argila / Cola / Tesoura / Lápis de cor / Canetas diversas / Canetinhas / Massinha / Giz de cera.

PERIODICIDADE DA EXECUÇÃO: 11 meses.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser contínua, através de observação da educadora e registro da participação e envolvimento de cada aluno. Neste contexto, caberá a professora refletir sobre o projeto e as condições oferecidas para que ele pudesse ocorrer, adequando e flexionando os conteúdos abordados aos interesses das crianças.

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

– Ações Anual

CRONOGRAMA ANUAL DE ATIVIDADES - 2025		
Mês: Janeiro/Fevereiro/Março – Previsão		Tema: Planejamento
Atividades	Objetivo	Responsável
- Planejamento e avaliação	Planejar	Direção Pedagógica e Educadoras
- Reuniões Pedagógicas presenciais	Formar	Direção Pedagógica

Mês: Abril/Maio – Previsão		Tema: Informação
Atividades	Objetivo	Responsável
- Reunião de pais a depender das condições	Informar	Direção Pedagógica e Educadoras
- Reuniões Pedagógicas	Formar	Direção Pedagógica

Mês: Junho/Julho/Agosto – Previsão		Tema: Acolhimento das famílias
Atividades	Objetivo	Responsável
- Reunião de pais	Informar	Direção Pedagógica e Educadoras
- Exposição	Acolher	Direção Pedagógica e Educadoras

“Investir na Criança é um Ato de Inteligência”.

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

16. Plano de Aplicação: a. Recursos Humanos

Fonte de recurso: Municipal														
QT	Formação profissional	Cargo	Nomes	C/H	Regime Trabalhista	Salário Líquido	Encargos sociais e trabalhistas							
							FGTS	IRRF	INSS	Vale alimentaç	13º	1/3 de férias	Total mensal	Total anual
1	Superior	Administrador	Tiago Agostini Massan	44	CLT	R\$ 4.512,18	R\$ 440,44	R\$ 403,74	R\$ 589,58	R\$ 247,89	R\$ 458,79	R\$ 152,93	R\$ 6.805,55	R\$ 81.666,63
1	Ensino médio	Auxiliar de Cozinha	Angélica Cristina dos Santos Jorge	44	CLT	R\$ 1.836,09	R\$ 159,55	R\$ -	R\$ 158,31	R\$ 247,89	R\$ 166,20	R\$ 55,40	R\$ 2.568,04	R\$ 30.816,48
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Rayza Adrielly Marcelino Clemente Le	44	CLT	R\$ 2.040,18	R\$ 177,49	R\$ -	R\$ 178,50	R\$ 247,89	R\$ 184,89	R\$ 61,63	R\$ 2.828,95	R\$ 33.947,40
1	Ensino fundamental	Serviços Gerais	Romildo Scalco	44	CLT	R\$ 2.060,79	R\$ 179,30	R\$ -	R\$ 180,53	R\$ 247,89	R\$ 186,78	R\$ 62,26	R\$ 2.855,29	R\$ 34.263,44
1	Ensino fundamental	Auxiliar de Limpeza	Fabiana Cristina Ferreira dos Santos Jr	44	CLT	R\$ 1.494,06	R\$ 139,23	R\$ -	R\$ 135,35	R\$ 247,89	R\$ 135,78	R\$ 45,26	R\$ 2.152,31	R\$ 25.827,77
1	Ensino fundamental	Auxiliar de Limpeza	Elsangela Soares	44	CLT	R\$ 1.494,06	R\$ 139,23	R\$ -	R\$ 135,35	R\$ 247,89	R\$ 135,78	R\$ 45,26	R\$ 2.152,31	R\$ 25.827,77
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Kátia Cristina Cripriano Carvalho	44	CLT	R\$ 2.751,20	R\$ 242,30	R\$ 15,36	R\$ 262,27	R\$ 247,89	R\$ 252,40	R\$ 84,13	R\$ 3.771,42	R\$ 45.257,07
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Mariete Francine Martins	44	CLT	R\$ 2.705,19	R\$ 237,73	R\$ 11,08	R\$ 255,42	R\$ 247,89	R\$ 247,64	R\$ 82,55	R\$ 3.704,95	R\$ 44.459,41
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Maria Cristina Canola Ierick	44	CLT	R\$ 2.705,19	R\$ 237,73	R\$ 11,08	R\$ 255,42	R\$ 247,89	R\$ 247,64	R\$ 82,55	R\$ 3.704,95	R\$ 44.459,41
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Amanda Beatriz de Oliveira Batista	44	CLT	R\$ 2.679,21	R\$ 234,36		R\$ 250,36	R\$ 247,89	R\$ 244,13	R\$ 81,38	R\$ 3.655,95	R\$ 43.871,41
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Mariana Cristina Ferreira dos Santos R	44	CLT	R\$ 2.655,23	R\$ 232,18	R\$ -	R\$ 247,09	R\$ 247,89	R\$ 241,86	R\$ 80,62	R\$ 3.624,25	R\$ 43.491,00
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Nadia Gabriela Barbosa Batista Coness	44	CLT	R\$ 2.040,18	R\$ 177,49	R\$ -	R\$ 178,50	R\$ 247,89	R\$ 184,89	R\$ 61,63	R\$ 2.828,95	R\$ 33.947,40
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Isabella Helena Fuzel	44	CLT	R\$ 2.665,98	R\$ 233,16	R\$ -	R\$ 233,16	R\$ 247,89	R\$ 241,60	R\$ 80,53	R\$ 3.621,79	R\$ 43.461,42
1	Ensino fundamental	Cozinheira	Dilma Coelho de Souza Mello	44	CLT	R\$ 1.809,05	R\$ 167,81	R\$ -	R\$ 167,61	R\$ 247,89	R\$ 164,72	R\$ 54,91	R\$ 2.557,08	R\$ 30.684,98
1	Ensino fundamental	Cozinheira	Silvana Luzia Spirito	44	CLT	R\$ 1.911,72	R\$ 166,20	R\$ -	R\$ 165,79	R\$ 247,89	R\$ 173,13	R\$ 57,71	R\$ 2.664,73	R\$ 31.976,71
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Kauany Bernardes de Oliveira	44	CLT	R\$ 1.749,38	R\$ 151,92	R\$ -	R\$ 149,73	R\$ 247,89	R\$ 158,26	R\$ 52,75	R\$ 2.457,18	R\$ 29.486,15
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Niura Gabriela de Almeida Brito	44	CLT	R\$ 1.907,06	R\$ 177,49	R\$ -	R\$ 178,50	R\$ 247,89	R\$ 173,80	R\$ 57,93	R\$ 2.684,74	R\$ 32.216,84
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Priscila Karina dos Santos Zambonato	44	CLT	R\$ 2.040,00	R\$ 177,49	R\$ -	R\$ 178,50	R\$ 247,89	R\$ 184,88	R\$ 61,63	R\$ 2.828,76	R\$ 33.945,06
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Rebeca Ariane Correa	44	CLT	R\$ 2.665,98	R\$ 233,16	R\$ -	R\$ 248,56	R\$ 247,89	R\$ 242,88	R\$ 80,96	R\$ 3.638,47	R\$ 43.661,62
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Luciane Mesquita de Souza Oliveira	44	CLT	R\$ 1.947,44	R\$ 181,04	R\$ -	R\$ 182,49	R\$ 247,89	R\$ 177,49	R\$ 59,16	R\$ 2.736,35	R\$ 32.836,25
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Mariana Bueno Parice	44	CLT	R\$ 2.080,56	R\$ 181,04	R\$ -	R\$ 182,49	R\$ 247,89	R\$ 188,59	R\$ 62,86	R\$ 2.880,57	R\$ 34.566,81
1	Pedagogia	Educador 3º Setor	Lorena da Silva	44	CLT	R\$ 2.647,45	R\$ 231,47	R\$ -	R\$ 246,03	R\$ 247,89	R\$ 241,12	R\$ 80,37	R\$ 3.613,96	R\$ 43.367,56
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Maria Geovana Santiago Silveira	44	CLT	R\$ 1.943,26	R\$ 168,97	R\$ -	R\$ 168,91	R\$ 247,89	R\$ 176,01	R\$ 58,67	R\$ 2.705,04	R\$ 32.460,53
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Vanessa Maria Lopes de Souza	44	CLT	R\$ 2.068,54	R\$ 171,69	R\$ -	R\$ 74,06	R\$ 247,89	R\$ 178,55	R\$ 59,52	R\$ 2.740,73	R\$ 32.888,76
1	Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Julia Albertini Zaninotto	44	CLT	R\$ 1.749,38	R\$ 151,92	R\$ -	R\$ 149,73	R\$ 247,89	R\$ 158,26	R\$ 52,75	R\$ 2.457,18	R\$ 29.486,15
1	Superior	Diretor Administrativo	Francine Iza	44	CLT	R\$ 4.074,28	R\$ 390,95	R\$ 309,72	R\$ 502,99	R\$ 247,89	R\$ 407,25	R\$ 135,75	R\$ 5.933,08	R\$ 71.196,95
1	Superior	Diretora Administrativa II	Daisy Isis Galbier	44	CLT	R\$ 4.148,28	R\$ 400,28	R\$ 335,95	R\$ 519,31	R\$ 247,89	R\$ 416,96	R\$ 138,99	R\$ 6.068,67	R\$ 72.824,06
1	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	Telma Cristina Navas Morais	44	CLT	R\$ 3.507,63	R\$ 322,28	R\$ 138,12	R\$ 382,81	R\$ 247,89	R\$ 335,71	R\$ 111,90	R\$ 4.934,44	R\$ 59.213,32
1	Est. Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Virginia Nunes Silva	44	CLT	R\$ 1.749,38	R\$ 151,92	R\$ -	R\$ 149,73	R\$ 247,89	R\$ -	R\$ -	R\$ 2.298,92	R\$ 27.587,04
1	Est. Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Gabrieli Moreno	44	CLT	R\$ 1.749,38	R\$ 151,92	R\$ -	R\$ 149,73	R\$ 247,89	R\$ -	R\$ -	R\$ 2.298,92	R\$ 27.587,04
1	Est. Pedagogia	Auxiliar de Ed. Infantil (ADI)/ Monitor	Elsangela Rodrigues de Jesus Monte	44	CLT	R\$ 1.749,38	R\$ 151,92	R\$ -	R\$ 149,73	R\$ 247,89	R\$ -	R\$ -	R\$ 2.298,92	R\$ 27.587,04
1	Pedagogia	Pedagoga	Jamila Pagio Brum	44	CLT	R\$ 2.790,86	R\$ 246,24	R\$ 19,06	R\$ 268,19	R\$ 247,89	R\$ 256,51	R\$ 85,50	R\$ 3.828,75	R\$ 45.944,99
1	Ensino fundamental	Auxiliar de Limpeza	Vivian Vitória da Silva	44	CLT	R\$ 1.721,12	R\$ 149,39	R\$ -	R\$ 146,88	R\$ 247,89	R\$ 155,67	R\$ 51,89	R\$ 2.420,95	R\$ 29.051,36
1	Pedagogia	Estagiária	Mellania Marinho Diniz	30	Estágio	R\$ 800,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 800,00	R\$ 9.600,00
1	Pedagogia	Estagiária	Elize Franco de Souza	30	Estágio	R\$ 800,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 800,00	R\$ 9.600,00
1	Pedagogia	Estagiária	a contratar	30	Estágio	R\$ 800,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 800,00	R\$ 9.600,00
1	Pedagogia	Estagiária	a contratar	30	Estágio	R\$ 800,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 800,00	R\$ 9.600,00
TOTAL GERAL						R\$ 80.849,67	R\$ 6.955,29	R\$ 1.244,11	R\$ 7.421,61	R\$ 8.180,37	R\$ 6.718,17	#####	R\$ 108.322,15	R\$ 1.299.865,83

“Investir na Criança é um Ato de Inteligência”.

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

a. Serviços de Terceiros

Serviços			
Fonte de recurso: Municipal			
Natureza da despesa	Custo Mensal	Quantidade de meses	Custo Total Anual
Serviços de assinatura digital	R\$ 50,00	12	R\$ 600,00
Segurança e monitoramento	R\$ 300,00	12	R\$ 3.600,00
Honorários contábeis	R\$ 1.900,00	12	R\$ 22.800,00
Manutenção de móveis e utensílios	R\$ 974,07	12	R\$ 11.688,84
Manutenção de equipamentos eletrônicos	R\$ 1.000,00	12	R\$ 12.000,00
Reforma e manutenção predial	R\$ 3.500,00	12	R\$ 42.000,00
Serviços de terceiros	R\$ 2.000,00	12	R\$ 24.000,00
Capacitação	R\$ 400,00	12	R\$ 4.800,00
Transporte	R\$ 200,00	12	R\$ 2.400,00
Dedetização	R\$ 400,00	12	R\$ 4.800,00
TOTAL	R\$ 10.724,07	12	R\$ 128.688,84

b. Despesas de custeio (material de consumo)

Despesas de custeio			
Fonte de recurso: Municipal			
Natureza da despesa	Custo Mensal	Quantidade de meses	Custo Total Anual
Alimentação	R\$ 900,00	12	R\$ 10.800,00
Gás de cozinha	R\$ 1.000,00	12	R\$ 12.000,00
Custos indiretos: energia elétrica	R\$ 1.900,00	12	R\$ 22.800,00
Custos indiretos: telefonia e internet	R\$ 400,00	12	R\$ 4.800,00
Materiais de higiene e limpeza	R\$ 2.400,00	12	R\$ 28.800,00
Equipamentos eletro eletrônicos	R\$ 800,00	12	R\$ 9.600,00
Jardinagem	R\$ 300,00	12	R\$ 3.600,00
Utensílios de copa e cozinha	R\$ 350,00	12	R\$ 4.200,00
Materiais para reforma e manutenção	R\$ 2.300,00	12	R\$ 27.600,00
Impostos	R\$ 1.000,00	12	R\$ 12.000,00
Manutenção e conservação de veículos	R\$ 350,00	12	R\$ 4.200,00
Despesas com combustíveis e lubrificantes	R\$ 800,00	12	R\$ 9.600,00
Papelaria e impressos	R\$ 750,00	12	R\$ 9.000,00
Medicamentos	R\$ 100,00	12	R\$ 1.200,00
Suprimentos de informática	R\$ 350,00	12	R\$ 4.200,00
Materiais de apoio psicopedagógico	R\$ 300,00	12	R\$ 3.600,00
Troca de extintores	R\$ 400,00	12	R\$ 4.800,00
TOTAL	R\$ 14.400,00	12	R\$ 172.800,00

17. Capacidade Instalada

12.1 - ESPAÇO FÍSICO: A Entidade conta com o espaço físico favorável para o desenvolvimento de todas as atividades propostas no presente plano. Conta com: 1 cozinha, 2 refeitórios, 1 despensa, 1 sala da Coordenação Pedagógica, 1 sala de vídeo e música, 1 mini ambulatório, 1 berçário, 1 lactário, 1 lavanderia, 1 escritório, 2 banheiros masculinos e femininos para funcionários, 2 banheiros e sanitários infantis masculino e feminino, avarandado, 10 salas de apoio, 1 galpão coberto, 1 pátio aberto cor-de-rosa, 1 horta, 1 parquinho gramado e com brinquedos infantis, 1 tanque de areia, 2 pequenas piscinas, 1 campo de futebol gramado, espaço aberto com árvores,

"Investir na Criança é um Ato de Inteligência".

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270

plantas e bancos. Todos os espaços físicos são amplos, bem arejados, agradável e muito favorável para execução dos objetivos propostos.

12.2 - RECURSOS MATERIAIS:

12.2.1 - COZINHA:-

- ✓ 01 fogão industrial com 6 bocas;
- ✓ 01 forno a gás;
- ✓ 01 geladeira industrial com 4 portas;
- ✓ 01 freezer horizontal com capacidade 400 litros;
- ✓ 01 Micro ondas 32 litros;
- ✓ 01 armário branco com 3 portas 0,55 x 1,20 x 0,27;
- ✓ 02 ventilador de parede Delta Premium;
- ✓ 01 filtro Hoken;
- ✓ 01 mesa de madeira 0,78 x 1,80 x 0,68;
- ✓ 01 aparelho de interfone;
- ✓ 01 multi processador Walita;
- ✓ 01 espremedor de frutas industrial;
- ✓ 02 liquidificadores Walita;
- ✓ 01 extintor de incêndio – Promax;
- ✓ 01 relógio de parede;
- ✓ 01 central de alarme;
- ✓ 01 aparelho de telefone;
- ✓ 01 aparelho de som CCE;
- ✓ 01 balança de precisão Toledo;
- ✓ 01 suporte para pano descartável;
- ✓ 01 bobina de pano descartável;
- ✓ utensílios de cozinha para todas as necessidades.

12.2.2 - REFEITÓRIO:-

- ✓ 11 mesas em fórmica 0,53 x 2m x 0,59;
- ✓ 20 bancos em fórmica 0,31 x 2m x 0,29;
- ✓ 05 mesas em fórmica 0,75 x 2m x 0,59;
- ✓ 16 bancos em fórmica 0,44 x 2m x 0,29;

- ✓ 04 ventiladores de teto;
- ✓ 01 porta toalha de papel;
- ✓ 02 bancos em madeira 0,30 x 0,60 x 0,56;
- ✓ 01 quadro para pendurar chaves 0,31 x 0,60;
- ✓ 01 porta copo descartável;
- ✓ 01 descarta copo;
- ✓ 01 mesa de som;
- ✓ 01 microfone;
- ✓ 01 bebedouro Fênix;
- ✓ 01 quadro de avisos 0,94 x 1,20;
- ✓ 01 mesa de som pequena (suspensa).

12.2.3 - DESPENSA:-

- ✓ 07 prateleiras de aço com 5 divisórias 0,98 x 0,92 x 0,26;
- ✓ 01 prateleira de aço com 3 divisórias 0,92 x 0,30 x 0,98;
- ✓ 02 prateleiras de madeira com 2 divisórias 1,66 x 2,23 x 0,63;
- ✓ 02 armários de duas portas 2m x 0,47 x 1,90;
- ✓ 03 prateleiras em alvenaria;
- ✓ 01 máquina de costura;
- ✓ 01 carrinho de supermercado médio;
- ✓ 01 carrinho de carga;
- ✓ 01 mimeógrafo e utensílios para todas as necessidades.

12.2.4 - SALA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:-

- ✓ 01 micro computador LG Flatron 20M37AA-B;
- ✓ 01 copiadora multifuncional HP Officejet Pro 8600;
- ✓ 01 aparelho telefônico Intelbras TS 40 ID
- ✓ 02 Walk Talk Radio Transmissor Comunicador com 16 Canais;
- ✓ 01 mesa redonda de madeira - comp.: 1,20 x larg.: 1,20 x alt.: 0,74;
- ✓ 01 mesa de madeira - comp.: 2,00 x larg.: 0,60 x alt.: 0,57;
- ✓ 01 mesa de escritório - comp.: 1,19 x larg.: 0,59 x alt.: 0,75;
- ✓ 03 cadeiras giratórias, almofadadas - comp.: 0,43 x larg.: 0,42 x alt.: 0,91;
- ✓ 01 cadeira almofadada - comp.: 0,55 x larg.: 0,55 x alt.: 0,87;

- ✓ 02 cortinas persianas - comp.: 2,31 x alt.: 1,50;
- ✓ 01 armário embutido - comp.: 2,46 x larg.: 0,64 x alt.: 1,67;
- ✓ 01 armário de arquivo - comp.: 0,47 x larg.: 0,61 x alt.: 1,33;
- ✓ 01 armário de revistas - comp.: 0,75 x larg.: 0,20 x alt.: 1,88;
- ✓ 01 quadro celotex – cortiça - comp.: 0,92 x larg.: 0,63;
- ✓ 01 painel aramado para atividades - comp.: 1,23 x larg.: 0,94;
- ✓ 01 teatro de fantoche de madeira - com.: 0,79 x larg.: 0,40 x alt.: 1,58;
- ✓ 04 prateleiras de ferro - comp.: 2,50 x larg.: 0,61 x alt.: 1,70;
- ✓ 02 prateleiras de aço - com. 1,65 x larg.: 0,61 x alt.: 1,00;
- ✓ 02 ventiladores de teto – Tron;
- ✓ 02 lâmpadas de Led – Philips;
- ✓ 02 lixeiras de escritório;
- ✓ 01 Bebedouro de água – Gelágua Esmaltec.

12.2.5 - MINI AMBULATÓRIO:-

- ✓ 01 armário de madeira embutido 0,60 x 1m x 0,34;
- ✓ 01 maca;
- ✓ 04 carrinhos de passeio (brinquedo);
- ✓ 01 porta toalhas de papel.

12.2.6 - BERÇÁRIO I:-

- ✓ 01 espumado Cilindro Individual;
- ✓ 01 Walk Talk Radio Transmissor Comunicador com 16 Canais;
- ✓ 01 quadrado 0,55 x 2,22m x 1,62;
- ✓ 02 armários de aço com 2 portas 0,98 x 0,98 x 0,44;
- ✓ 01 mesa de madeira 0,84 x 1,23 x 0,55;
- ✓ 14 berços;
- ✓ 24 colchões;
- ✓ 15 carrinhos de passeio, brinquedos diversos;
- ✓ 01 TV 29”;
- ✓ 01 aparelho de DVD;

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

- ✓ 01 aparelho de som com CD;
- ✓ 04 ventiladores de teto;
- ✓ 03 colchonetes;
- ✓ 01 porta colchonetes;
- ✓ 18 peças de tatame de diferentes cores;
- ✓ 02 cadeiras de madeira com almofada;
- ✓ 01 espelho;
- ✓ 01 relógio de parede;
- ✓ 01 quadro de aviso 0,97 x 0,81;
- ✓ 08 cadeiras de papa;
- ✓ 03 cadeiras madeira;
- ✓ 02 cadeiras plásticas para crianças .

12.2.7 - COZINHA DO BERÇÁRIO I:-

- ✓ 01 armário em alvenaria com 2 prateleiras;
- ✓ 01 freezer vertical com capacidade de 210 litros;
- ✓ 01 filtro Hoken;
- ✓ 01 balcão de aço com 3 gavetas e 3 portas de 0,68 x 1,14 x 0,50;
- ✓ 01 fogão à gás com 4 bocas;
- ✓ 01 geladeira nova;
- ✓ 01 liquidificador Walita;
- ✓ 01 ventilador;
- ✓ 01 mesa infantil;
- ✓ 01 mesa lilás em fórmica 0,68 x 0,63 x 0,36;
- ✓ 01 suporte para pano descartável;
- ✓ 01 bobina de pano descartável.

12.2.8 - LAVANDERIA:-

- ✓ 01 máquina de lavar roupas industrial;
- ✓ 01 secadora de roupas industrial (quebrada);
- ✓ 01 centrífuga industrial;
- ✓ 01 tanque em alvenaria com 5 torneiras;
- ✓ 01 prateleira com 4 divisórias;

"Investir na Criança é um Ato de Inteligência".

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270

- ✓ 01 armário para vestiário contendo 8 portas;
- ✓ 01 mesa em fórmica 0,75 x 2m x 0,59;
- ✓ 01 guarda roupas 1,65 x 1,62 x 0,47;
- ✓ 3 mesas de criança;
- ✓ 01 cadeira de madeira;
- ✓ 03 cadeiras de madeira;
- ✓ 01 extintor de incêndio;
- ✓ 01 mesa de plástico, baldes, bacias e utensílios para todas as necessidades.

12.2.9 - ESCRITÓRIO:-

- ✓ 01 armário organizador de chaves em aço p/ 48 8703 Easy Space CX.
- ✓ 01 rotulador DYMO LetraTag Plus LT100H
- ✓ 01 armário de fórmica com 2 portas;
- ✓ 01 armário de aço com 5 gavetas 1,35 x 0,51 x 0,72;
- ✓ 01 Walk Talk Radio Transmissor Comunicador com 16 Canais;
- ✓ 01 mesa de madeira 2,26 x 0,77 x 0,92;
- ✓ 01 mesa de madeira com duas gavetas 0,77 x 1,41 x 0,71;
- ✓ 01 mesa de madeira com quatro gavetas 0,76 x 1,64 x 0,80;
- ✓ 01 mesa de madeira com duas gavetas 0,58 x 1,20 x 0,80
- ✓ 02 cadeiras de madeira;
- ✓ 02 cadeiras giratórias reguláveis;
- ✓ 06 cadeiras de escritório sem rodinhas;
- ✓ 01 aparelho telefônico;
- ✓ 01 aparelho celular Moto 5;
- ✓ 01 aparelho de interfone;
- ✓ 01 relógio de parede;
- ✓ 01 quadro Celotex;
- ✓ 02 micros computadores HP pavilion slimline;
- ✓ 01 copiadora multifuncional Samsung;
- ✓ 02 ventiladores de teto;
- ✓ 02 porta durex;
- ✓ 01 calculadora eletrônicas General;

- ✓ 01 mesa para computador 0,73 x 2,10 x 0,75;
- ✓ 01 Quadro pintado por uma artista jauense.

12.2.10- BANHEIROS:-

- ✓ 02 banheiros para funcionários (masculino e feminino);
- ✓ 01 banheiro sanitário infantil feminino: com 04 chuveiros, 05 vasos sanitários, 01 espelho, 01 armário em aço com 02 portas 0,36 x 0,75 x 1,49, 01 cadeira, 03 colchonete 01 armário para funcionários com 12 portas.
- ✓ 01 banheiro e sanitário infantil masculino: com 02 chuveiros e 04 vasos sanitários, 03 colchonete, 01 escada auxiliar para troca, 01 armário de aço com 07 gavetas 0,51 x 0,73 x 1,34, 01 cadeira, 01 armário para funcionários com 12 portas.

A - BANHEIRO INFANTIL MASCULINO :-

- ✓ 2 chuveiros Lorenzetti;
- ✓ 1 miquitório - comp.: 2,67 x larg.: 0,31;
- ✓ 1 mesa de mármore – comp.: 2,21 x larg.: 0,62;
- ✓ 1 armário de aço – comp.: 0,92 x larg.: 0,40 x alt.: 1,97;
- ✓ 4 vasos sanitários infantis – comp.: 0,37 x larg.: 0,44 e alt.: 0,42;
- ✓ 1 vaso sanitário adulto – comp.: 0,37 x larg.: 0,44 x alt.: 0,42;
- ✓ 2 porta sabonetes;
- ✓ 2 suporte de apoio niquelados para banho;
- ✓ 1 armário de ferro – comp.: 0,55 x alt.: 1,35 x larg.: 0,72;
- ✓ 1 armário de madeira de parede – comp.: 1,00 x alt.:0,60 e larg.: 0,35;
- ✓ 1 pia com algumas torneiras - para lavar as mãos;
- ✓ 2 torneiras;
- ✓ 15 ganchos de ferro.

B - BANHEIRO INFANTIL FEMININO :-

- ✓ 2 chuveiros Subremo;
- ✓ 1 mesa de mármore – comp.: 2,21 x larg.: 0,62;
- ✓ 1 armário de aço – comp.: 0,76 x larg.: 0,35 x alt.: 1,47;
- ✓ 1 armário de aço – comp.: 1,19 x larg.: 0,30 x alt.: 0,54;
- ✓ 3 prateleira de aço – comp.: 0,92 x alt.: 0,92 e larg.: 0,30;

- ✓ 5 vasos sanitários infantis – comp.: 0,37 x larg.: 0,44 e alt.: 0,42;
- ✓ 1 vaso sanitário adulto – comp.: 0,37 x larg.: 0,44 x alt.: 0,42;
- ✓ 2 porta sabonetes;
- ✓ 2 suporte de apoio niquelados para banho;
- ✓ 1 armário de ferro – comp.: 0,55 x alt.: 1,35 x larg.: 0,72;
- ✓ 1 armário de madeira de parede – comp.: 1,00 x alt.: 0,60 e larg.: 0,35;
- ✓ 1 pia com algumas torneiras - para lavar as mãos;
- ✓ 2 torneiras;
- ✓ 12 ganchos de ferro.
- ✓ 1 espelho – comp.: 1,19 e larg.: 0,49.

12.2.11 - ALMOXARIFADO :-

- ✓ 1 roçadeira – Brudden;
- ✓ 1 aspirador (pó e água) – Flex Electrolux;
- ✓ 1 super jato profissional – Karcher;
- ✓ 2 carrinhas;
- ✓ 1 escada de alumínio - 7 degraus.

12.2.12 - SALA DE VÍDEO E MÚSICA:-

- ✓ 01 piscina de bolinha 2x2 – com 400 bolinhas coloridas
- ✓ 01 conjunto de almofada Flor com Suporte;
- ✓ 01 tapete;
- ✓ 01 caixa de som;
- ✓ 01 mesa de madeira 1,20 x 0,65 x 0,74;
- ✓ 01 prateleira para livros;
- ✓ 01 mesa para computador 0,68 x 0,44 x 0,68;
- ✓ 01 mesa 2,12 x 0,75 x 0,71;
- ✓ 04 cadeiras giratórias;
- ✓ 02 ventiladores de parede;

12.2.13 - SALAS DE APOIOS:-

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

- ✓ SALA DE APOIO 01:-
- ✓ 1 Espumado estimulação Soft 1,80 x 1,80;
- ✓ 1 Tapete espumado 1,90 x 1,90;
- ✓ 01 armário de ferro (comp.: 1,20, alt.: 1,98 e larg.: 0,47);
- ✓ 01 mesa de madeira na cor bege (comp.: 1,10, alt.: 0,80 e larg.: 0,67);
- ✓ 01 ventilador de teto – Tron;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);
- ✓ 04 Tatames de EVA – azuis;
- ✓ 01 lixeira pequena.

- ✓ SALA DE APOIO 02:-
- ✓ 1 Espumado estimulação Soft 1,80 x 1,80;
- ✓ 1 Tapete espumado 1,90 x 1,90;
- ✓ 01 armário de ferro (comp.: 1,20, alt.: 1,98 e larg.: 0,47);
- ✓ 01 mesa de madeira na cor bege (comp.: 1,20, alt.: 0,80 e larg.: 0,58);
- ✓ 01 ventilador de parede – DELTA PREMIUM;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);
- ✓ 23 Caminhas coloridas empilháveis Lig Lig (comp.: 1,33 e larg.: 0,51);
- ✓ 04 Tatames de EVA – azuis;
- ✓ 01 lixeira pequena.

- ✓ SALA DE APOIO 03:-
- ✓ 1 Espumado estimulação Soft 1,80 x 1,80;
- ✓ 1 Tapete espumado 1,90 x 1,90;
- ✓ 01 mesa de madeira na cor bege (comp.: 1,20, alt.: 0,74 e larg.: 0,65);
- ✓ 01 mesa de madeira na cor branca (comp.: 1,54, alt.: 0,75 e larg.: 0,84);
- ✓ 01 ventilador de parede – DELTA PREMIUM;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);
- ✓ 04 Tatames de EVA – azuis;

“Investir na Criança é um Ato de Inteligência”.

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

- ✓ 01 lixeira pequena.

- ✓ SALA DE APOIO 04:-
- ✓ 1 Espumado estimulação Soft 1,80 x 1,80;
- ✓ 1 Tapete espumado 1,90 x 1,90;
- ✓ 01 mesa de madeira nas cores marrom e preto (comp.: 1,58, alt.: 0,79 e larg.: 0,78);
- ✓ 01 ventilador de parede – DELTA PREMIUM;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);
- ✓ 23 Caminhas coloridas empilháveis Lig Lig (comp.: 1,33 e larg.: 0,51);
- ✓ 04 Tatames de EVA – azuis;
- ✓ 01 lixeira pequena.

- ✓ SALA DE APOIO 05:-
- ✓ 01 mesa de madeira na cor branca (comp.: 1,30, alt.: 0,76 e larg.: 0,63);
- ✓ 01 cadeira giratória almofadada (comp.: 0,45, alt.: 0,91 e larg.: 0,43);
- ✓ 01 armário embutido na cor branca (comp.: 1,71, alt.: 1,80 e larg.: 0,37);
- ✓ 01 prateleira de madeira na cor branca (comp.: 1,26 e larg.: 0,34);
- ✓ 03 cestos aramados (comp.: 0,51 e larg.: 0,40);
- ✓ 01 quadro celotex – cortiça (comp.: 0,92 e larg.: 0,63);
- ✓ 04 carteiras escolares infantis (comp.: 1,00, alt.: 0,53 e larg.: 0,60);
- ✓ 24 cadeiras escolares infantis (comp.: 0,28, alt.: 0,58 e larg.: 0,30);
- ✓ 01 ventilador de parede – DELTA PREMIUM;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);
- ✓ 21 Caminhas coloridas empilháveis Lig Lig (comp.: 1,33 e Larg.: 0,51);
- ✓ 04 Tatames de EVA – azuis;
- ✓ 01 lixeira pequena.

- ✓ SALA DE APOIO 06:-
- ✓ 01 mesa de madeira na cor branca (comp.: 1,30, alt.: 0,76 e larg.: 0,63);
- ✓ 01 cadeira giratória almofadada (comp.: 0,45, alt.: 0,91 e larg.: 0,43);
- ✓ 01 cadeira de madeira (comp.: 0,45, alt.: 0,91 e larg.: 0,39);

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

- ✓ SALA DE APOIO 08:-
- ✓ 01 mesa de madeira na cor branca (comp.: 1,20, alt.: 0,76 e larg.: 0,60);
- ✓ 01 cadeira giratória almofadada (comp.: 0,43, alt.: 0,90 e larg.: 0,74);
- ✓ 01 cadeira de madeira (comp.: 0,38, alt.: 0,81 e larg.: 0,39);
- ✓ 01 armário embutido na cor branca (comp.: 2,24, alt.: 1,95 e larg.: 0,48);
- ✓ 01 prateleira de madeira na cor branca (comp.: 1,26 e larg.: 0,34);
- ✓ 01 quadro celotex – cortiça (comp.: 1,23 e larg.: 0,93);
- ✓ 04 carteiras escolares infantis (comp.: 1,00, alt.: 0,53 e larg.: 0,60);
- ✓ 24 cadeiras escolares infantis (comp.: 0,28, alt.: 0,58 e larg.: 0,30);
- ✓ 01 ventilador de teto – TROM;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);
- ✓ 23 Caminhas coloridas empilháveis LAVS – Caminhas Empilháveis (comp.: 1,33 e Larg.: 0,51);
- ✓ 04 tatames de EVA – verdes;
- ✓ 01 lousa (comp.: 4,24 e larg.: 0,60);
- ✓ 01 lixeira pequena.
- ✓ 01 estante de ferro (comp.: 0,93, alt.: 0,98 e larg.: 0,29)

- ✓ SALA DE APOIO 09:-
- ✓ 01 mesa de madeira na cor branca (comp.: 1,20, alt.: 0,76 e larg.: 0,60);
- ✓ 01 cadeira giratória almofadada (comp.: 0,43, alt.: 0,90 e larg.: 0,74);
- ✓ 01 armário embutido na cor branca (comp.: 2,24, alt.: 1,95 e larg.: 0,48);
- ✓ 01 prateleira de madeira na cor branca (comp.: 1,26 e larg.: 0,34);
- ✓ 01 quadro celotex – cortiça (comp.: 1,23 e larg.: 0,93);
- ✓ 04 carteiras escolares infantis (comp.: 1,00, alt.: 0,53 e larg.: 0,60);
- ✓ 24 cadeiras escolares infantis (comp.: 0,28, alt.: 0,58 e larg.: 0,30);
- ✓ 01 ventilador de teto – TROM;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

- ✓ 23 Caminhas coloridas empilháveis LAVS – Caminhas Empilháveis (comp.: 1,33 e Larg.: 0,51);
- ✓ 04 tatames de EVA – verdes;
- ✓ 01 lousa (comp.: 4,24, alt.: 1,23 e larg.: 0,60);
- ✓ 01 estante de ferro (comp.: 0,93, alt.: 0,98 e larg.:0,29)

- ✓ SALA DE APOIO 10:-
- ✓ 01 mesa de madeira na cor branca (comp.: 1,20, alt.: 0,76 e larg.: 0,60);
- ✓ 01 cadeira giratória almofadada (comp.: 0,43, alt.: 0,90 e larg.: 0,50);
- ✓ 01 cadeira de madeira (comp.: 0,38, alt.: 0,81 e larg.: 0,39);
- ✓ 01 armário embutido na cor branca (comp.: 2,27, alt.:1,89 e larg.: 0,48);
- ✓ 01 prateleira de madeira na cor branca (comp.: 1,26 e larg.: 0,34);
- ✓ 01 quadro celotex – cortiça (comp.: 1,23 e larg.: 0,93);
- ✓ 04 carteiras escolares infantis (comp.: 1,00, alt.: 0,53 e larg.: 0,60);
- ✓ 24 cadeiras escolares infantis (comp.: 0,28, alt: 0,58 e larg.: 0,30);
- ✓ 01 ventilador de teto – TROM;
- ✓ 02 calhas de lâmpadas fluorescentes (40”);
- ✓ 02 lâmpada fluorescentes (40”);
- ✓ 24 Caminhas coloridas empilháveis LAVS – Caminhas Empilháveis (comp.: 1,33 e Larg.: 0,51);
- ✓ 04 tatames de EVA – verdes;
- ✓ 01 lousa (comp.: 4,24, alt.: 1,23 e larg.: 0,60);
- ✓ 01 estante de ferro (comp.: 0,93, alt.: 0,98 e larg.:0,29)

18. Capacidade Técnica e Operacional



MUNICÍPIO DE JAHU
Fundado em 15 de Agosto de 1853
Secretaria de Educação

CERTIFICADO DE CREDENCIAMENTO

Certificamos que o **LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO - CNPJ 50.759.430/0001-60**, entidade filantrópica sem fins lucrativos, está credenciado junto à Secretaria Municipal de Educação de Jahu, estando habilitado a prestar atendimento em Educação Infantil – modalidade creche e a firmar junto ao município, Termos de Fomento e/ou Colaboração.

Jahu, 28 de dezembro de 2017.

Daltira Maria de Castro Piragine Tumolo
Secretária de Educação
Município de Jahu - SP

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

19 - Cronograma de Desembolso:

Concedente:

1º MÊS R\$ 133.942,00	2º MÊS R\$ 133.942,00	3º MÊS R\$ 133.942,00	4º MÊS R\$ 133.942,00	5º MÊS R\$ 133.942,00	6º MÊS R\$ 133.942,00
7º MÊS R\$ 133.942,00	8º MÊS R\$ 133.942,00	9º MÊS R\$ 133.942,00	10º MÊS R\$ 133.942,00	11º MÊS R\$ 133.942,00	12º MÊS R\$ 133.942,00

Per capita: R\$ 669,71 x 200 crianças (período de janeiro a dezembro de 2025, sendo que o primeiro repasse deverá ser efetuado até o último dia útil do mês de Janeiro de 2025)

Total mensal: R\$ 133.942,00

Total em 12 meses:- R\$ 1.607.304,00

“Investir na Criança é um Ato de Inteligência”.

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270

ANEXOS:

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	4
1.2 – BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	5
2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL COMEÇA COM UMA IMAGEM DE CRIANÇA	8
2.1 – UMA INFÂNCIA NÃO RECONHECIDA	10
3 – APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
4 – COMO SE ORGANIZA A EDUCAÇÃO INFANTIL	13
5- POSSÍVEIS CAMINHOS PARA NOSSO PROJETO PEDAGÓGICO	15
5.1 – O CUIDAR E O EDUCAR: UM COMPROMISSO	16
5.1.1 – CUIDAR E EDUCAR: INTEGRAÇÃO QUE LEVA AO DESENVOLVIMENTO	18
5.2 – AMBIENTE INFANTIL COMO CONSTRUTOR DA IDENTIDADE	19
5.3 – CURRÍCULO	21
5.4 – VISÃO DE CRIANÇA	22
5.5 – BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA	24
5.6 – O ADULTO DIANTE DO BRINCAR DOS BEBÊS	28
5.7 – ARTE: CORES, TEXTURAS E FORMAS	30
6 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	35
7 – INSTRUMENTOS DE TRABALHO	42
8 – PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	49
9 – TEORIAS DE BASE	50
10 – DESENHANDO PERCURSOS	52
11 – ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA	60
12 – ATENÇÃO PESSOAL	68
13 – PROJETOS	69
13.1 – IDEIAS RELACIONADAS À PEDAGOGIA DE PROJETO	71
13.2 – PROFESSOR PESQUISADOR NA PEDAGOGIA DE PROJETOS	73
14 – A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	74
14.1 – AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGOGIA	7
15 – EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS	78

1. INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica operacionalizada pelo Plano Gestor são os caminhos pelos quais devem passar os processos educacionais desta creche. Esses caminhos se delineiam a partir das crenças, dos valores, das sustentações epistemológicas, dos recursos tecnológicos, do conhecimento acumulado pela sociedade, da visão, da missão e das metas estabelecidas pelo coletivo da creche.

Seus caminhanes, crianças, educadores, colaboradores, gestores, diretores, pais, todos sujeitos necessários nas relações pedagógicas, é que definem a missão, os fundamentos, os projetos e os projetos setoriais desta escola.

O Projeto Pedagógico poderá fazer, também, da creche o lugar especial para o desenvolvimento da sensibilidade artística, do gosto estético, do processo social, da relação ética, e do desabrochar humano.

A proposta de Educação Infantil está baseada nos fundamentos legais apresentados pelo MEC – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- nº 9394/1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e recentemente o BNCC (Base Nacional Curricular Comum para a Educação infantil).

As Instituições de Educação Infantil devem contribuir efetivamente para o processo de democratização da sociedade brasileira. Assim, devem estar organizadas pedagogicamente para atender às necessidades essenciais da criança, ou seja, devem ter como referência a própria criança que frequenta a escola de Educação Infantil, sabendo de onde ela vem, sua história de vida, a sua idade e as suas necessidades físicas, sociais, cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, a parceria Escola/Família receberá, por sua vez, um enfoque diferenciado, com ênfase para um trabalho de qualidade e efetivo processo educativo de ação construtora, através da estruturação de reuniões com os pais e/ou responsáveis e do acompanhamento direto de atendimento às famílias pela Direção Pedagógica e Psicóloga.

1.2 Breve Histórico sobre a Educação Infantil

A educação infantil surgiu como instituição assistencialista, quando o avanço do capitalismo, revolução industrial, começa uma pressão para que as mulheres ingressassem no mercado de trabalho como mão de obra.

Naquela época as mães tinham cinco, seis, sete ou até mais filhos; e elas trabalhavam como mão de obra por quatorze, quinze, dezesseis horas por dia, e levavam as crianças junto na fábrica.

Durante as décadas 1920, 30, 40 e 50 o atendimento em creches e orfanatos era filantrópico ligado à região, para atender filhos de mães solteiras que não tinham condições de criá-los. O atendimento era parcial, integral ou até internato.

Os fortes pensamentos que constituíam a creche estavam relacionados à: culpa, abandono, caridade, favor. Os ricos se sentiam culpados, na responsabilidade de devolver uma quirera para os pobres e explorados pela sociedade: Abandono era um sentimento que as mães tinham, por não cuidarem direito dos filhos, um abandono físico, intelectual; Caridade, pois os pobres precisam; Favor, as creches eram consideradas um favor para as crianças, tomar banho, tomar vacina, um lugar onde podiam comer, tirar os piolhos. Nessa época não tinha um profissional da área que atuava nesses locais, e sim voluntários, pessoal não qualificado.

Nessa época não se falava em educação, o termo Educação Infantil estava longe de ser considerado ainda, era mais o cuidado mesmo. Com o governo militar o caráter assistencialista se intensificou mais ainda.

Para Kuhlmann Jr. (1998) e Barbosa (2006), a partir da década de 1970, a educação das crianças com idade entre 0 a 6 anos ganhou um novo status nos campos das políticas públicas e das teorias educacionais. Isso promoveu também no que diz respeito à oferta de creches e pré-escolas, dando novas dimensões às lutas e militâncias feitas pelas mulheres, sindicalistas e feministas da época.

Com a Constituição Federal de 1988, configurou-se como direito da criança e dever do Estado. Assim, esse fato demarcou um avanço dos direitos da infância e, segundo Barbosa (2010), provocou uma ampliação significativa do acesso dos bebês e das crianças pequenas aos espaços com fins educativos, especialmente em instituições públicas.

A partir disso, inaugura –se podendo assim dizer, a necessidade da oferta de atendimento gratuito em educação infantil, em creches e pré-escolas, do nascimento até 6 anos.

Ainda de acordo com Barbosa (2006,2010), Kuhlmann Jr. (1998) e Rocha (2001), essa oferta desencadeou mudanças importantes no cenário social e educacional, como fazer menção à educação infantil, definida, na última LDB (Lei nº 9.394/96), como a primeira etapa da educação básica, por meio de uma seção autônoma, e não mais em posição subordinada às demais etapas (BRASIL, 1996).

Por essa razão inicia uma “importante aposta na contribuição que a escola de educação infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias” (BARBOSA, 2010, p.1), que também acentua atuais desafios, como ampliar a oferta de vagas; refletir; prever e aplicar políticas públicas para essa etapa; e, talvez um dos aspectos mais custosos, pensar na dimensão da qualidade da educação infantil, visto que a definição do que é qualidade será constituída a partir de contextos em que estiver inserida.

Nesse ponto, quando se trata de crianças com menos de 3 anos, nota-se que seu acesso à escola tem ocorrido cada vez mais cedo, o que influencia em diversas questões, como infraestrutura, tempo e perfil de profissionais. Esses aspectos exigem a elaboração de pedagogias que atendam a essa especificidade e ofereçam condições para que as crianças possam criar hipóteses, experimentar e dar sentido ao mundo.

Cabe ressaltar que de sua origem até os dias de hoje, em diferentes municípios brasileiros, é impossível encontrar profissionais com denominações e categorias funcionais diferentes, trabalhando diretamente com as crianças e pré-escolas, o que demonstra ainda não existir consenso, mesmo que as políticas públicas vigentes determinem que as crianças sejam atendidas por professor com formação especializada. Para Kátia Amorim e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2004), a existência de múltiplos discursos representativos do contexto de Educação Infantil que ainda vigoram na contemporaneidade, nos leva a pensar na existência de múltiplas creches, organizadas por embasamentos teóricos diversos, que desencadeiam práticas educativas, ambientes e perfis profissionais, tempos, rotinas e relações diversas.

Ainda temos muitas questões polêmicas e contraditórias tanto no que se refere às formas de atendimento como em relação ao tipo de docência praticada na Educação

Infantil. No entanto, o que se verifica é uma busca crescente de qualificação em relação à formação profissional e à especificidade da prática da docência, num esforço de encontrar bases comuns de orientação para pensar e o agir na educação infantil.

Ainda pensando em nossa história para contextualizar os jardins da infância e as creches, verifica-se entre o final do século XIX e início do século XX, que os conhecimentos difundidos para o atendimento das crianças pequenas eram propostos de uma forma sistematizada nos manuais e nos cursos de puericultura organizados por médicos e higienistas. Desenvolveu-se uma proposta educacional de cunho assistencial, custodial, médico-higienista, jurídico-policial e também religioso. Uma proposta para a assistência à infância pobre, sendo exercida pelas amas de leite, que mais tarde foram denominadas de pajens, berçaristas, tias, monitoras e atendentes. Também vigorou a existência de “mães crecheiras” principalmente as que atendiam crianças em “creches domiciliares”. Paralelamente a essa situação de atendimento, outra proposta de caráter educacional começa a ganhar espaços nos jardins de infância e as escolas maternas: corresponde a prática pedagógica alicerçada nos preceitos da educação do antigo Ensino Primário. Grosso modo, pode se dizer que essas foram as influências vigentes no processo de constituição da docência nas instituições de Educação Infantil no Brasil.

Em relação ao tipo de docência exercida em um e outro tipo de instituição, ou seja, entre creches e pré-escolas, segundo Moysés Kuhlmann Jr. (1998) e Livia Fraga Vieira (1986;1988;1999), pode se dizer que se diferenciam muito entre si no que diz respeito aos seus objetivos e propostas educacionais. Todavia, em linhas gerais, as iniciativas de atendimento à infância integravam-se aos discursos que proclamavam a necessária edificação da sociedade moderna, a escolarização precoce das crianças estava atrelada a esses discursos.

Assim as creches em seu percurso histórico foram se constituindo e se ajustando ou adaptando mais ao discurso daqueles que as preconizavam do que às reais necessidades das crianças pequenas. Assim, múltiplas foram as caracterizações que lhes foram sendo atribuídas, indo a “de um mal necessário a lugar de compensar carências” (Vieira, 1986). Cabe ressaltar aqui, que este tipo de atendimento era diferente do realizado nas Casas dos Expostos.

Dessa forma as creches passam a executar um trabalho de cunho assistencial-educacional. Trabalho que vai influenciar desde a alimentação, passando pela habitação, até controle social rígido para trabalhadores pobres.

2. – A EDUCAÇÃO INFANTIL COMEÇA COM UMA IMAGEM DE CRIANÇA



Falar de cultura infantil significa dar valor às capacidades e potencialidades de uma imagem de infância que, seguindo as ideias de Loris Malaguzzi, pode se resumir nos seguintes termos: coconstrucionista, interacionista, ecológica (que constrói com relações socioculturais múltiplas), genética (um ser provido de grandes potencialidades), mas que necessita respeitar seu ritmo imprevisível de amadurecimento e desenvolvimento, sem violentá-lo com estimulações precoces; menino ou menina, tanto faz, mas ambos dotados de autonomia, iniciativa e iniciativa para estabelecer caminhos para a sua própria evolução.

Criança desconhecida e suja brincando a minha porta,
não te pergunto se trazes um recado dos símbolos.

Acho-te graça por nunca te ter visto antes,
E naturalmente se pudesse estar limpa eras outra criança,

Nem aqui vinhas.

Brinca na poeira, brinca!

Aprecio a tua presença só com os olhos.

Vale mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
Por que conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.

O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras estão sujas.

Brinca! Pegando numa pedra que te cabe na mão,

Sabes que te cabe ou mão.

Qual filosofia que chega a uma certeza maior?

Nenhuma, nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta.

Fernando Pessoa

2.1 Uma infância não reconhecida

A ausência histórica da ideia de infância e de adolescência como uma etapa separada da idade adulta é muito conhecida, além de ter sido repleta de preconceitos, silêncios, descasos, infanticídios, sodomias, abandono e violências corporais.

Foi ao longo dos últimos séculos que a ideia de infância se diferenciou a vida adulta. Essa ideia de separação, contribuiu para a valorização da proteção à criança, como a defesa de proteção ao trabalho ou abuso sexual, mas ao mesmo tempo constitui um controle excessivo sobre as crianças. O lugar de oposição das crianças frente aos adultos acentuou as diferenças entre ambos, porém apesar de as crianças possuírem características distintas das dos adultos, elas também possuem pontos de conexão. As crianças são criativas, sonhadoras e inventivas como muitos adultos e também estão imersas em problemas e dúvidas como todas as pessoas.

As relações hierárquicas marcaram muito nossa história, porém muitas concepções e as práticas derivadas delas, vêm pouco a pouco se modificando a partir das lutas sociais, e as crianças, como grupo específico, com pouco reconhecimento e poder social, necessitam de aliados na busca pela cidadania e pelo direito a ser respeitado.

Os bebês e as crianças pequenas, são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente

sociais, os torna reféns da interação, da presença afetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Mesmo que na maioria das vezes enfatizado a fragilidade dos bebês e crianças pequenas, paradoxalmente, são extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo.

As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais, que afetam as vidas dos adultos, também afetam a vida das crianças. Ao longo de suas existências vão configurando seu percurso único no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem.

Além de promoverem sua formação através de suas interações, as crianças também produzem culturas. Tal afirmação implica compreender que, brincando, são capazes de agir incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de **culturas infantis** e são transmitidas através de gerações de crianças.

Ao considerar a crianças, é preciso entendê-las como um todo, incluindo as suas multidimensões. Há uma tendência educacional bastante comum, de dividir a compreensão integral das crianças a partir do estudo em separado das áreas de desenvolvimento. Uma das mais comuns divisões utilizadas pela pedagogia no momento de elaborar as propostas pedagógicas é fragmentar e retirar as crianças pequenas de seus contextos ao reduzi-las às áreas motora, afetiva, social e cognitiva. Como se fosse possível fazer uma atividade motora sem a presença da emoção e da cognição dentro das práticas sociais de uma cultura.

Aqui nossa proposta pedagógica começa com nosso entendimento, e olhar para as muitas dimensões da criança, sem sobrepor uma a outra, como a social, a imaginária, a cultural, a lúdica, a ética e a estética, todas extremamente importante para a formação humana.

3. APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança pequena realiza durante o seu desenvolvimento várias atividades de natureza biológica e cultural que criam, de forma natural, suportes para aprendizagens escolares que acontecerão a partir do ensino nas séries que se constituem a educação básica. Aqui queremos deixar bem claro que não entendemos o tempo que a criança passa na creche, como algo preparatório, mas como suportes para uma vida escolar.

Assim falar em aprendizagens na educação significa falar em desenvolvimento: o desenvolvimento adequado na infância é que possibilitará muitas aprendizagens escolares posteriores. As práticas culturais da infância promovem o desenvolvimento fundamental desse período, como a função simbólica, a percepção, a atenção e a perícia dos movimentos amplos e dos movimentos mais circunscritos das mãos, dos pulsos e dos dedos, estes últimos necessários para escrever.

Nas práticas culturais estão incluídas brincadeiras infantis, os rituais, festividades coletivas, a oralidade de uma cultura. Ao realizar as práticas culturais, a criança também se apropria dos objetivos culturais, incluindo os instrumentos musicais, os instrumentos dos desenhos e da escrita. A criança realiza explorações com tridimensionalidade, manipulando elementos da natureza, materiais diversos e de diversas formas.

Esse período é marcado por um desenvolvimento de modos de fazer e realizar, de sequência e movimentos realizados pelo corpo, acabando com a culminância da criação de memórias. Em outras palavras as atividades realizadas pelas crianças se constituem o método da metodologia de estudo: a criança pode formar comportamentos na educação infantil que servirão de base à formação de atividades de estudos posteriores.

Podemos considerar duas dimensões em que o desenvolvimento dá suporte para as aprendizagens escolares: a dimensão da informação propriamente dita (conhecimento) e a dimensão das atividades necessárias para se apropriar das informações (atividades de estudo), transformando essas informações em novas memórias ou na ampliação de memórias já existentes. Seria a mesma coisa que dizer que o conhecimento e o estudo levam a novas redes de neurônio, criando novas memórias e ampliando as já existentes.

4. COMO SE ORGANIZA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde que a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, muitos debates têm sido realizados em torno da noção de currículo para essa etapa. As Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 representam, de certo modo, o consenso da comunidade acadêmica sobre o tema, são normas que orientam sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Infantil. As DCNEI estabelecem um elo entre o cuidar e o cuidado, apresentando as interações e a brincadeira como eixos norteadores da proposta curricular para as crianças de zero a 5 anos, por meio de experiências que garantam o conhecimento e a valorização de si mesmas, do outro, e do mundo ao seu redor, imersas em diferentes linguagens e dominando progressivamente diversas formas de expressão.

Contemporaneamente a esses debates, discute-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017), que vem a ser um documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas, pautadas na DCNEI, reafirma as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e propõe uma nova forma de organização curricular, destacando cinco campos de experiência e seis direitos de aprendizagem, de maneira que a criança construa gradativamente conhecimentos, de acordo com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por faixa etária. Este novo documento inova ao reconhecer essa etapa de Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. Além de definir a criança como sujeito de direitos, a concepção de currículo adotada pela BNCC segue as indicações atribuídas pelas DCNEI, que consideram o cotidiano um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições. Isso porque, nas instituições ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo.

Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na Educação Infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações

que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância.

As Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

- OBJETIVOS GERAIS E A FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As DCNEIs consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de Educação Infantil inclui (Resolução CNE/CEB n 05/09 artigo 7):

A – Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

B – Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com a famílias;

C – Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

D – Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso e bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; e construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Nessa definição, foram integrados compromissos construídos em diferentes momentos históricos, mas articulados em uma visão inovadora e instigante do processo educacional. Não só a questão da família foi contemplada, como também a questão da criança como um sujeito de direitos a serem garantidos, incluindo o direito, desde o nascimento, a uma educação de qualidade.

5. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA NOSSO PROJETO PEDAGÓGICO



5.1 O cuidar e educar: um compromisso

Breves notas sobre o Cuidar...

Eis um verbo que contempla muitos outros. Cuidar é

Acolher na chegada;

Ninar para dormir;

Proteger dos perigos;

Orientar na dúvida;

Acalentar na dor;
Abraçar na euforia;
Acalmar no choro;
Escutar com atenção;
Refazer os caminhos;
Repensar decisões;
Encorajar nos desafios;
Apaziguar nas confusões;
Planejar de novo, de novo e de novo...
Cuidar é estar!

Sim, estar com o outro, atento e zelando por ele. É estar junto comemorando cada conquista. É estar sempre presente, ainda que ausente fisicamente. Isso mesmo, cuidar é preparar a mesa para receber um amigo querido, é deixar a cama arrumada para alguém dormir sossegado, é escrever um bilhete com desejo de boa sorte, é vir um objeto e lembrar de presentear alguém, é pedir para levar o casaco, pois pode esfriar...

Enfim, cuidado é experiência, é convivência de VIDA!

(Fabiana Diniz)

A historiografia da educação ensina que o senhorio da família sobre as crianças passava a ser orientado pelos educadores expertos higienistas juntando-se a eles os juristas e os filantropos, legisladores das normas e preceitos morais a serem incorporados e reproduzidos pelos pequenos, criando, assim, uma certa “consciência”, a partir de predicados que garantissem o autocontrole e os cuidados de si, que também auxiliavam a produzir mão de obra e a encobrir as injustiças sociais e miséria.

Desta forma as instituições de atendimento à infância constituíram-se, ao longo da história, como territórios que deveriam produzir sujeitos “normais”, disciplinados assépticos, saudáveis, autogovernados (GONDRA, 2000; KUHLMANN Jr., 1998).

Até hoje pode se dizer que os corpos infantis são ainda conduzidos ao interior de muitas instituições, como creches e núcleos de educação infantil.

Mas o que diz nossos documentos? Consta do RCNEI (Brasil, 1998, p.23), educar significa “(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de

forma integrada”. Daí a consequente subdivisão desse eixo em três subtópicos, é salientada a necessidade urgente de integrar as funções de **educar** e **cuidar**, não devendo haver uma hierarquização entre elas.

O cuidar, antes da LDB (Brasil, 1996), era tido como uma atividade menor, uma atividade dos auxiliares de desenvolvimento infantil - atendentes, pajens – quando a creche era proposta e entendida como um benefício para a mãe trabalhadora. Essa concepção, toma as duas funções em separado, dessa forma traz o cuidado como uma função dispensada ao corpo e às funções fisiológicas, enquanto educar traduz a entrada da criança ao “conhecimento pedagógico”.

Tal polarização entre educação e assistência é chamada por Kuhlmann Jr. de embate, em que o “educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros”.

Há uma tentativa de superação dessa polarização ao se propor abordar o binômio cuidar-educar como funções do educador de creche. Contemplar o cuidado no âmbito educativo, ainda segundo o RCNEI, passa por “(...) compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica” (Brasil, 1998, p. 24).

Novamente, temos o mesmo movimento: se para definir o **educar** é necessário fazer referência ao cuidar como estando em pé de igualdade com o primeiro, para definir o **cuidar** é preciso perceber que este é parte da educação, ainda que exija habilidades que não sejam eminentemente pedagógicas. **Cuidar** e **educar**, no contexto da educação infantil, passam a funcionar como um binômio, o que acarreta uma indissociabilidade presente por definição. O sentido de **educar** é, portanto, construído na relação com o **cuidar**, passando pelo pedagógico, mas sem ser significado unicamente por ele.

5.1.1 Cuidar e o educar: a integração que leva ao desenvolvimento

Como já narramos anteriormente educar crianças constitui uma só ação. Uma troca de fraldas por exemplo deve ser tão educativa quanto a leitura de uma história. Para Gonzalez Mena (2015), esse princípio sugere que todas as ações institucionais voltadas a criança pequena e ao bebê devem ser planejadas e intencionais.

Assim, o planejamento da brincadeira no parque deve ser pensado com o mesmo cuidado que o preparo do ambiente de descanso e de sono.

São as práticas de cuidado, movimento e brincadeira que integram os princípios necessários para que os bebês se desenvolvam.

Cuidado: sem dúvida nenhuma os bebês nascem em uma condição na qual suas necessidades básicas, precisam de grande atenção. Porém, segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), nesse mesmo atendimento, o bebê passa pelo processo de percepção para o autocuidado, de modo que o cuidado é educativo.

Movimento: é através do movimento que os bebês agem no mundo, isso já diz tudo, precisa ser pensado e igualmente planejado.

Brincadeira: é pela brincadeira que os bebês iniciam seus processos de descoberta de leis da física e de relações matemáticas.

Observar os bebês nos momentos de cuidado, movimento livre e brincadeira é uma ferramenta poderosa para compreendemos suas ações.

5.2 Ambiente infantil como construtor da identidade

O que vem a ser importante para garantir a construção da identidade das crianças na creche?



As crianças têm de encontrar contextos no ambiente escolar para exercitarem sua identidade e subjetividade. E isso ocorre pela via de experiências significativas. As crianças necessitam “**ser**” na creche.

Isso significa ter espaço para experimentar os processos por si mesmas, pesquisar, explorar o ambiente, explorar o próprio corpo, experimentar fronteiras do corpo e de diferentes possibilidades de comunicação. Quanto a nós precisamos dar o tempo, que envolve alguns momentos riscos e menos controle, mas faz muita diferença.

Quando falamos em riscos, não significa oferecer risco para a criança pequena, mas a creche, têm às vezes, e pode ser muito excessivo a preocupação de controlar e ter um ambiente dito seguro e isso pode impedir as crianças exercitem experiências significativas que fazem parte do processo de construção da identidade, o que faz com que elas se tornem cada vez mais dependentes.

Procedimentos do professor - o professor precisa saber nutrir ou intuir o que é melhor para as crianças, mesmo que isso signifique mudar a rotina: “Não vou entrar agora porque esta brincadeira na areia ou na água está muito interessante”, por exemplo. Deixar as crianças viverem essa experiência de forma plena até o fim vale mais a pena do que parar pela imposição de que agora é a hora da roda de história, por exemplo. Adiar a outra atividade é muito importante. Os professores não se dão esse direito e, com isso, abrem mão de uma experiência completa e plena para as crianças, que pode eventualmente fazer falta. Em nome de algumas regras externas, a gente acaba privando as crianças de experiências – experiência no sentido de algo que vai sendo colecionado e passa a fazer parte de quem a gente é.

Como é para as crianças narrar as próprias experiências? – é muito importante! A gente vê um certo emudecimento das experiências escolares. Porque os pais não dão esse espaço e aí a tudo o que a criança vai contar os pais dizem: “eu já sei”. E isso impede a criança de contar, não exatamente como foi e sim como aquilo foi para ela.

E muitas vezes a experiência que a criança teve é diferente do que aconteceu ali de fato. Isso também é muito importante: dar tempo às crianças para significarem essas experiências. Talvez os professores estejam pouco propensos às experiências das crianças em nome de uma produção ou de uma rotina corrida ou de experiências que os próprios pais têm de incluir aí alguns conhecimentos das ditas janelas de oportunidades.

Acreditamos que viver experiências e significá-las artesanalmente é dar espaço às crianças, ou seja significa não ter metas, não ter objetivo e muitas vezes não ter intenção, a única intenção que o professor deve ter clara é no sentido do desenvolvimento pleno da criança.

5.3 Currículo

O debate sobre currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os educadores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

Receosos de importar para a creche um termo, cuja a estrutura e organização, têm sido hoje muito criticadas, preferimos usar a expressão “**projeto pedagógico**” para nos referirmos à orientação dada ao trabalho com as crianças nesta instituição. Ocorre que hoje os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo. Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo vinham sendo trabalhadas nas escolas não ficam restritas apenas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores.

Por sua vez, nos últimos anos, foram se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o desejo pedagógico. O projeto pedagógico é pleno orientador das ações da instituição, ele defende as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico.

Desta forma, almejamos na creche articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturem o nosso cotidiano. Desta forma, fugimos de qualquer versão que conceba listas obrigatórias, ou disciplinas estanques, de pensar a Educação Infantil relacionada há um planejamento de atividade ou de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações. Buscamos a definição de currículo defendida nas Diretrizes, que põe o foco na ação mediadora da instituição infantil como articuladora de experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.

5.4 Visão de criança



A criança, centro do nosso planejamento, é considerada um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas e ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais insere. A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quietinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que tratam, o tipo de roupa que ela usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, etc. – são

elementos das histórias de seu desenvolvimento em uma cultura. A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com outros objetos.

Assim, as experiências vividas neste espaço de Educação infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar.

Quando o educador ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas - tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora, etc. – são criadas condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças.

Face a essa visão de criança, hoje o desafio que se coloca para nós na efetivação do nosso currículo é transcender a prática pedagógica centrada no educador e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. O impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os educadores e as outras crianças e que devem garantir às crianças oportunidades de interação com companheiras de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que se apropriam ao contato com os adultos ou com crianças mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

O campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande. Temos absoluta certeza, de que, a situações cotidianas criadas na creche podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e aprender a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir e reconhecer histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz de conta de casinha ou ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam de ajuda e do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, formular um sentido de si mesmo.

5.5 Brincadeira como experiência

Brincar é uma atividade fascinante (...). Quando é observada nos seres humanos, tal atividade comove, emociona, intriga e diverte, seja pelo mistério que sugere, dada a aparência cifrada que tem, seja pelas lembranças da infância que suscita no observador ou pela surpresa que provoca, fazendo rir. (Ramos 2004)





A brincadeira é um direito da criança e sua garantia é essencial na Educação Infantil, tanto por ser uma prática social e uma expressão cultural intensa na infância, quanto por ser a experiência inaugural da criança de sentir, aprender, criar, experimentar e significar o mundo. Brincar é uma necessidade vital para o desenvolvimento da criança, tanto quanto descansar e alimentar-se, é brincando que a criança experimenta novas sensações, reproduz e recria o cotidiano, resolve seus conflitos, formula hipóteses, expressa sentimento e pensamentos, desenvolve a identidade e a autonomia.

Brincar possibilita às crianças diversas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se deslocar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos outros: cachorro, leão, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pais, médica, professor.

Esse processo de colocar-se no lugar do outro pode parecer simples para os adultos, mas para as crianças é bem complexo, trata-se de formação de memória, fala, pensamento, imaginação, controle da própria vontade, projeção de futuro, aprendizagem da função simbólica. A criança precisa lembrar-se de como a princesa se caracteriza (fala, comportamento...), e isso requer dela atenção, observação, memória, em seguida, ela precisa de objetos para representar a princesa. Se tiver a imagem de uma princesa de um filme comercial, os objetos serão um vestido rodado, uma coroa, um trono; se a imagem for de uma princesa africana, os objetos serão colares, pulseiras, um turbante com pedras brilhantes e roupas coloridas, por exemplo. Na falta dos objetos a criança, a criança lançará mão de objetos substitutos, “fazendo de conta” que são os itens necessários: uma tiara vira coroa, uma camiseta vira vestido. Para uma criança menor, essa substituição é difícil, pois ela não separa o objeto da sua função, mas uma criança um pouco maior começa a atribuir significado de “faz de conta” ao objeto, ela temporariamente suspende a função e lhe atribui outra. Nesse caso, a ação da criança se estrutura sobre o objeto (um pano ou uma tiara), mas sobre uma ideia. A relação da criança com a realidade muda: o significado (a ideia) predomina sobre o objeto e o pensamento passa a ser totalmente livre da situação real. Com isso, a criança vai criando as bases para o pensamento abstrato exigido pelos processos de aprendizagem da linguagem escrita e da matemática, que vão acontecer mais tarde.

É fato que a brincadeira sempre teve uma publicidade negativa na educação. Já foi vista como uma ocupação prejudicial que foi reduzida à mínima expressão. As diversas administrações, por meio de leis e decretos, e a necessidade imperiosa que alguns professores de educação infantil têm de ensinar para reivindicar inadequadamente seu profissionalismo e para preparar etapas escolares posteriores, estão preenchendo o tempo escolar de crianças e adultos com inglês, informática, leitura e escrita, matemática e fichas.

Dessa forma, o currículo escolar de educação infantil está roubando uns 90% do tempo de brincadeira das crianças. Um tempo que elas precisam de forma vital, para se desenvolver e construir sua cultura.

A brincadeira, nessas situações, é vista como perda de tempo. Apenas se permite que as crianças brinquem quando terminam as atividades curriculares consideradas

hierarquicamente importantes, ou pior, com a desculpa de que a criança só aprende brincando, alguns profissionais, e muitas editoras e empresas, inventaram pseudo-jogos e brinquedos didáticos que, desnaturalizando o autêntico conceito do que é lúdico, buscam ensinar alguns objetos didáticos estabelecidos previamente. E, mais uma vez, o esmagador poder do adulto se impõe sobre a cultura infantil.

Vários autores compreendem a brincadeira como uma atividade que se constrói ao longo do desenvolvimento, não sendo inata. Evoluindo através de diversas etapas, desde os primeiros meses, ela assume diferentes formas ao longo da vida.

Para Winnicott (1975), a capacidade de brincar origina-se no fenômeno transicional experimentado nos primeiros meses de vida, em uma área intermediária entre o eu e o não eu, que, ao contrário de desaparecer com a idade adulta, espraia-se por todo ser, conversando-se através da vida na experiência intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginário e ao trabalho científico criador. Então, como fenômeno do qual decorre a capacidade de pensar e fantasiar, a brincadeira é o fundamento de toda criação cultural, o que torna ainda mais importante para a vida humana.

Piaget (1978) também realça a dimensão construtiva da capacidade de brincar, concebendo-a como maneira de manipular o mundo externo para assimilá-lo, solidária de outras formas do pensamento representativo. Para ele, o brincar cumpre uma função imprescindível para o intelecto e mantém-se sempre presente no comportamento humano ao longo de suas diferentes fases.

A primeira delas é a que denomina período sensório-motor, abrangendo os dois primeiros anos de vida, em que a criança apresenta percepções sobre o ambiente em que está inserida e age sobre ele.

Nessa época, ela descobre as possibilidades de movimentação do corpo no que se refere a aspectos ligados às ações, como, por exemplo, sugar, jogar, olhar e manusear. É também quando desenvolve a percepção de objeto permanente, isto é, aprende a manipular objetos. O certo é que os bebês brincam, embora sua atividade lúdica elementar diferencie-se da brincadeira de uma criança maior ou mesmo de um adulto.

5.6 O adulto diante do brincar dos bebês

Para promover o brincar de crianças bem pequenas, é essencial um ambiente apropriadamente estimulante e uma interação qualificada – ou, como diria Winnicott, uma adequada provisão ambiental. Tais condições e atitudes, no entanto, são resultantes da percepção do adulto sobre o bebê como um sujeito ativo, capaz de aprender, e sobre a importância do brincar como elemento de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional dos bebês.

Porém, os adultos parecem identificar melhor a ocorrência de situações lúdicas à medida que as formas de brincar amadurecem e a criança avança em suas etapas evolutivas (Santos e Cruz, 2001). Explica-se, assim, a incompreensão e a negligência em relação as modalidades iniciais de brincar praticadas pelos bebês, tão importantes para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.



Os primeiros estímulos recebidos pelos bebês são, na maioria das vezes, oferecidos no meio familiar, e na sequência por nós enquanto creche. Não obstante o reconhecimento crescente da grande importância das relações das crianças entre si, na cultura ocidental urbana é a genitora, entre os adultos, a principal parceira do brincar. É ela que se faz presente em momentos cruciais, como da amamentação e do aconchego, proporcionando uma intensa troca com o bebê.

A medida que a criança cresce, outros adultos passam a fazer parte de suas experiências lúdicas. No caso da medicação do brincar na instituição de educação infantil, a professora cumpre a função de fornecer estímulos diversificados e significativos a fim de otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do sujeito. Contudo, essa mediação nem sempre ocorre apropriadamente, já que, em situações cotidianas correntes na educação infantil, pode se notar que o papel do educador diante do brincar resume-se a assistir, no sentido de vigiar para que as crianças não se machuquem, e intervir nos conflitos entre os alunos (Fortuna, 2004).

Dessa forma, acreditamos que a mediação do adulto como um parceiro experiente e sensível às necessidades da criança é fundamental para a saúde e a educação nos primeiros anos. A tarefa de acompanhar crianças pequenas e bebês nos momentos *lúdicos* não se resume à função de vigiar ou evitar conflitos; vai muito além, pois a mediação efetiva provoca a superação de desafios e o aprimoramento de habilidades. Sendo assim, cabe nós adultos ampliar os limites das experiências da criança, propondo brincadeiras significativas, fornecendo brinquedos adequados e organizando um ambiente acolhedor e seguro.

5.7 – Arte: Cores, texturas e formas

Experiências artísticas existem desde os primórdios da humanidade. A expressão de ideias e emoções acompanha os seres humanos desde as cavernas, em pinturas e artefatos criados para representar simbolicamente o mundo em que vivem.

Essa “natureza artística” também se manifesta nas crianças desde cedo. Ao criar um objeto, um movimento ou uma marca, as crianças estão contando sobre si para o mundo e para elas mesmas. No momento em que a oralidade ainda está em desenvolvimento, a arte é um recurso que enriquece a expressão e a comunicação. Cabe, portanto, a creche criar oportunidades para ampliar a expressão espontânea das crianças pequenas e também dos bebês, contribuindo com a disponibilização de materiais, instrumentos e técnicas.

As linguagens artísticas são transversais aos conteúdos trabalhados na etapa da Educação Infantil e alicerçam o desenvolvimento integral das crianças. Enquanto desenham, pintam, cantam e brincam de dramatizar, elas elaboram suas experiências e

exploram a cultura e as diferentes visões de mundo. Ao demonstrar as próprias ideias, sensações e emoções por meio das experiências artísticas, a criatividade floresce e o senso crítico e o sentido estético são construídos. É brincando e se expressando sobre o que vive a criança se empenha em resolver problemas e pesquisar os saberes da humanidade.

Como recursos expressivos de um corpo holístico, as linguagens artísticas devem ser trabalhadas como complementares. Ao ouvir os ritmos marcados da música, o corpo se mexe e se expressa; ao se debruçar sobre o papel para desenhar, as marcas seguem um ritmo corporal; ao dramatizar o faz de conta, a composição estética de um cenário pode surgir. Uma sensação dialoga com a outra a gera respostas integradas.

Artes visuais

As artes incluem a expressão por meio do desenho, da pintura, da gravura e da modelagem, que, apesar de estimularem principalmente o sentido visual, envolvem outros, como o tato, o olfato, a audição e até o paladar das crianças, que não se refreiam em levar à boca os materiais.

Pensar em artes visuais lembra materiais. De fato, as experiências artísticas ficam mais ricas com a oportunidade de pesquisar diferentes materiais. Tintas, pinceis, lápis, giz e massas dividem a cena com sucata, grãos, farinhas e elementos da natureza, como barro, areia, terra, vegetais, pigmentos e tudo o mais que a imaginação de professores e crianças permitirem, dentro de parâmetros de segurança apropriados a cada faixa etária.

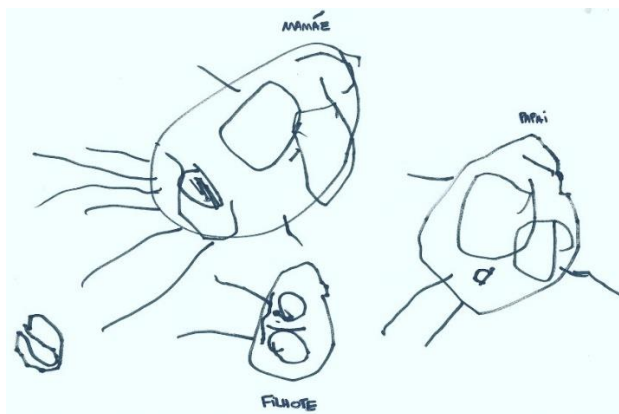
Segundo Elliot Eisner (2008, p.14), ao lidar com materiais plásticos, a criança, que vive uma experiência artística, convoca os conteúdos internos para elaborar estratégias de fazer a criação encontrar a técnica: “os materiais resistem ao produtor, eles têm que ser trabalhados e isto requer uma intensa focalização na modulação de formas, à medida que resultam de um material que está a ser trabalhado. Esta focalização é frequentemente tão intensa que todo o sentido de tempo é perdido. O trabalho e o trabalhador tornam-se um”.

Fazer arte significa ?

Experiências artísticas convocam ações. A artística plástica e educadora Stela Barbieri (2012) destaca alguns procedimentos, como “rasgar, cortar, colar, pintar, empilhar, modelar, desenhar, fotografar, dançar/andar, falar, cantar, gritar, imitar, furar, lixar, desconstruir, aglomerar, apertar, soprar”.

A ênfase não deve estar somente nos materiais e no fazer. Além de agir sobre os materiais, as crianças precisam experimentar o olhar, o tocar, o apreciar e se expressar a respeito do que fazem, sentem e observam do universo artístico. Trabalhar artes com a criança significa promover espaço para que fale e se expresse a respeito do que criou, do que criaram seus colegas e também para que aprecie obras de artistas plásticos, fotógrafos, designers e arquitetos. Obras de arte devem fazer parte do universo da creche, seja por meio de reproduções expostas nos ambientes da instituição, seja em passeios ou visitas a equipamentos culturais e artísticos.

Registros de vida: desenhos que contam



Como em uma dança, movimento de corpo inteiro, assim as crianças desenhavam.

A mão experimenta o gesto, o olho reconhece e se surpreende.

O traçado deixado pelo corpo, ao mesmo tempo que é projetado, aparece com efeito imprevisto.

No início, a criança rabisca pelo prazer do movimento, sem qualquer compromisso com o registro ou com a configuração. O grafismo que aparece é essencialmente motor, orgânico, rítmico. Quando o dedo desliza sobre a areia, quando o lápis escorrega no papel, as linhas surgem. Assim que a mão para, o traço deixa de acontecer.

No contato com o mundo físico, a repetição de um gesto nunca gera o mesmo resultado: não existe ainda um domínio sobre o instrumento (seja ele corpo ou qualquer outro riscante). Nesses primeiros anos de vida, o corpo todo é acionado para se expressar: estica-se, recolhe-se, gesticula, toca, sente texturas, imprime impressão, usa as delicadezas e de impetuosidade. Assim, “o primeiro espaço gráfico da criança é a projeção do corpo sobre o papel” (MÈREDEU, 1974 apud DERDYK, 2015, p.60).

O que acontece com as linhas do desenho?

O movimento corporal acontece e logo desaparece, mas o traço, a linha, os riscos permanecem marcados na superfície. É comum que as crianças, ao rabiscarem o papel, olhem do outro lado para ver o que aconteceu ali; ou então que passem a mão sobre o traço na tentativa de verificar se ele desgruda. A pesquisa envolvida nesse processo revela o enigma que se apresenta quando um gesto fugaz deixa marcas que não se apagam de imediato e, mais ainda, que podem ser mostradas aos outros.

O desenho, nesse sentido, é uma forma de relação da criança com o mundo, um jeito de conhecer a realidade e de se apropriar do modo pelo qual a percebe.



São muitas as definições de desenho, e são inúmeras as reflexões sobre o ato de desenhar. Para além do que diz o dicionário, desenho é:

- linguagem e forma de expressão – que proporciona integração entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade (Iavelberg, 2017, p.57);

- instrumento de conhecimento – de si e do mundo; para a técnica, para a ciência, para a arte;

- índice humano – que pode manifestar-se não só através de marcas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha) mas também por meio de sinais como um risco no muro, uma impressão digital ou mão em uma superfície (Derdyk, 2007, p.33-34).

Existem os desenhos produzidos pelo ser humano ao longo de sua história e os desenhos vivos da natureza – os veios da madeira, a estrutura das folhas, a pele dos animais. O desenho é, portanto, parte da vida e do cotidiano do ser humano....das crianças e dos professores.

O desenho é, então, para a criança “a maneira como organizar as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organizar as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe” (Albano, 2013, p.17).

Como experiência da infância, a criança desenha como brinca: pelo prazer de se movimentar e se expressar, e com a seriedade de quem constrói a própria história.

Por tudo isso desenhar é tão importante! E as crianças merecem ter oportunidades de fazê-lo todos os dias – às vezes como atividade de um projeto, às vezes como proposta de uma sequência didática e, principalmente, como desenho em propostas livres.

Aqui na creche o desenho é algo permanente e não fica restrito a um contexto específico, o que não quer dizer que não precisa ser planejado e registrado.

6. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos e gestões, recebendo milhares de contribuições em consultas e audiências públicas. A sociedade participou com mais de 12 milhões e contribuições na 1º versão, sendo que metade delas veio de 45 mil escolas. Em 2016, a 2º versão viajou por todos os estados. Através de seminários estaduais, organizados pela Consed e Undime, cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, debateram o documento em detalhes. Em abril de 2017, a 3º versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil.

O que mudou? Ela potencializa políticas educacionais importantes que, juntas, ajudam a reduzir desigualdades e garantem os direitos de aprendizagem. As principais mudanças que acontecem ao implementar a BNCC aparecem nas seguintes políticas educacionais: elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos educadores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos meninos e meninas.

Conforme o Parecer nº 20/2009 – CNE/CEB, (BRASIL, 2009 p. 4) que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEis) de 1999 e embasa as novas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº5/2009 – CNE/CEB, as unidades de Educação Infantil, constituem-se em espaço organizado intencionalmente em que são considerados“(...) critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições (...)” que garantam seu funcionamento.

Assim, por seu caráter educativo atrelado à exigência de formação mínima e específica dos profissionais e ao fato de estarem submetidas as legislações que regulam seu credenciamento e funcionamento, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica deve seguir os princípios estabelecidos nas suas diretrizes, os quais definidos no artigo 6º.

Princípios Pedagógicos respeitados neste documento:

I – Ético: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades.

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

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

São princípios que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integridade do ser humano, que precisa apropriar-se dos sentidos éticos, políticos e estéticos na construção da sua identidade pessoal e social. Esses princípios estão vinculados à Base Nacional Comum Curricular por meio da definição de seis direitos e aprendizagem e desenvolvimentos, dos quais pretendem assegurar.

- Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento

Podemos ressaltar que alguns dos grandes destaques da BNCC para a Educação Infantil é a apresentação dos direitos de aprendizagem, que são o total de seis, essenciais para garantir o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem.

- **Conviver**

“Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.” (BNCC)

Como garantiremos o direito: - através de situações em que os pequenos possam brincar e interagir com os colegas são fundamentais, mas não é somente isso, jogos, por exemplo, são importantes para que as crianças convivam em uma situação em que precisam respeitar regras. Também vamos promover situações para que as crianças organizem convivência de grupos, viabilizem tarefas do cotidiano como, por exemplo, organizar os ambientes de brincadeiras, refeições ou acomodação de brinquedos. Quando falamos em conviver estamos falando numa educação que pensa no outro.

- **Brincar**

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BNCC)

Como garantiremos o direito: - as brincadeiras são essenciais e devem estar presentes intensamente na rotina das crianças. Se trata de iniciativas infantis que o adulto deve acolher e enriquecer, porém devem ser planejadas e variadas. Para isso, a partir da observação dos pequenos brincando, o educador irá disponibilizar materiais que auxiliem o desenvolvimento da brincadeira ou que conduzam a outras experiências.

- **Participar**

“Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.” (BNCC)

Como garantiremos o direito: - envolvendo as crianças e famílias nas propostas de festas e comemorações, além de permitir que as crianças participem das decisões que dizem respeito a elas mesmas e que organizam o cotidiano coletivo.

- **Explorar**

“Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a ciência e a tecnologia”. (BNCC)

Como garantiremos o direito: - é fundamental que criemos oportunidades para que as crianças explorem sozinhas diferentes materiais fornecidos pelo educador, como exploração de elementos concretos, elementos simbólicos, músicas e histórias.

- **Expressar**

“Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões”. (BNCC).

Como garantiremos o direito: - através de rodas de conversa, sendo imprescindível que sejam frequentes para que o educador apresente materiais variados para que a criança explore e se expresse a partir de diferentes linguagens.

- **Conhecer-se**

“Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.” (BNCC)

Como garantiremos o direito: - boa parte das atividades ajudam a garantir esse direito, mas há estratégias para pensar especificamente sobre ele, é importante que o educador ajude para que as crianças se percebam, aprendam do que gostam, para isso o educador pode, a partir da observação, criar situações simples, mas que auxiliem a descobrir a si próprio e ao outro. Com os bebês por exemplo, pretendemos criar situações em que eles possam ficar em frente a espelhos e se observar. Nos momentos de banho, alimentação e troca de fraldas também são ricos para essa aprendizagem: ao sentir cuidado e ao aprendendo cuidar de si, a criança desperta a consciência sobre seu corpo.

- Campos de Experiência são um caminho para jornadas de aprendizagem

As jornadas de aprendizagem na creche devem ser momentos de partilha entre as próprias crianças e seus educadores, é um caminho que possibilita a exploração, o aprofundamento e a intimidade com os saberes e os objetivos de investigação. Organizar o trabalho pedagógico por campos de experiência fortalece a identidade e a função social, política e pedagógica e atende à demanda dessa etapa educativa, dando sentido as experiências das crianças.

A pedagogia dos campos de experiência é, portanto, relacional. Ao planejar as propostas para as crianças, é importante considerar as ementas dos campos de experiências e buscar articulá-las às experiências concretas da vida cotidiana, à aprendizagem da cultura e dos conhecimentos já sistematizados pela humanidade e às diferentes linguagens. Para tanto, é importante uma escuta atenta, pelo professor, das necessidades, interesses e desejos das crianças, além da disponibilidade em reinventar e avançar nas práticas pedagógicas efetivadas na Educação Infantil. Planejar por campos de experiências permite que o professor coloque “no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças”. Portanto, nessa organização da ação educativa, o professor toma “a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das

meninas” e “privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade” (FOCHI, 2015 a, p. 221).

Integrar e articular os campos de experiências no planejamento significa que “estes atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado e, subjetivamente, nas ações e intervenções do adulto que os acompanha” (FOCHI, 2015a, p. 226). Através das modalidades de planejamento, cabe ao professor conectar os campos de experiência às práticas pedagógicas, identificando e elegendo pontos de cada campo que mais se evidenciam na vida cotidiana e nas propostas com e para as crianças.

As experiências devem:

- * Favorecer 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;
- * Possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- * Recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- * Ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- * Oferecer situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
- * Favorecer vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;
- * Incentivar 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;
- * Promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- * Promover 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;
- * Propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- * Possibilitar a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

- BNCC e a Educação Socioemocional na Educação Infantil

A base se desenvolve através de competências e habilidades, e dentre essas competências, encontram-se algumas ligadas a educação socioemocional, essas competências cobrem, principalmente, cinco campos: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades de relacionamento. O documento reforça que, assim como o desenvolvimento cognitivo, as competências socioemocionais deverão ser aprendizagens essenciais nas salas de aula e espaços ocupados pelas crianças.

Um crescente mal-estar emocional tem sido observado na infância e adolescência atualmente em nossa sociedade, refletindo também em dificuldades para lidar com problemas de ordens diversas na vida adulta. Tais fatos justificam a necessidade de busca por orientação em como gerir as aptidões humanas essenciais ligadas a emoção desde a mais tenra idade, já que é crescente o número de casos com depressão, ansiedade, bullying, dificuldades em relações interpessoais, e falta de habilidades para lidar com frustrações na infância e adolescência. O estímulo à Inteligência Emocional pode ter um papel importante na formação do indivíduo, encorajando-o a lidar com seus sentimentos de forma construtiva.

As competências socioemocionais focam em aptidões não cognitivas, ações como administrar as próprias emoções, podem se tornar essenciais no contexto escolar, promovendo o pensamento autônomo, podendo reduzir casos de indisciplina e melhorar índices de aprendizagem, como também na vida de uma forma geral, a lidar com relacionamentos interpessoais, respeitando e expressando sentimentos e emoções pessoais e inerentes a si mesmo.

Segundo a base, as crianças que aprendem essas competências socioemocionais vão crescer tendo consciência de que são, dos pontos fortes que têm para contribuir com a sociedade e de como podem trabalhar para desenvolver essas áreas.

Sendo assim, a aplicabilidade da inteligência emocional ou educação emocional e seu estímulo pode ser proveitoso se iniciado desde a infância, contribuindo na formação da personalidade e nas relações interpessoais.

A formação da inteligência emocional se dá através de um processo que pode ser iniciado desde a tenra idade. Seu desenvolvimento pode ser incitado através da família juntamente com a escola.

7. – INSTRUMENTOS DE TRABALHO

Qualquer instrumento ou ferramenta de trabalho serve para aprimoramento profissional e para um fazer melhor. Cada momento do cotidiano de trabalho exige um tipo de ferramenta: grossa, fina, finíssima.

Cada profissão possui os seus próprios instrumentos. Identificá-los, aprimorá-los cada vez mais eficazes e preciosos é que buscam profissionais que procuram enriquecer na sua qualificação.

Os instrumentos de trabalho são selecionados, construídos e utilizados de acordo com uma determinada qualidade de trabalho que se pretende alcançar.

Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de atendimento nas creches?

Quais são os instrumentos necessários para uma profissional de educação infantil que pretende alcançar essa qualidade?

Toda definição de qualidade é transitória. A qualidade é um processo dinâmico, contínuo e de confronto entre os desejos e as necessidades das crianças, de seus pais, das profissionais de educação infantil e do meio social.

Alguns critérios podem orientar a avaliação da qualidade do atendimento de crianças de zero a seis anos.

Pontos de qualidade que esperamos atingir na creche

- Propiciar uma vida saudável e de bem-estar para as crianças, as famílias e as profissionais;
- Possibilitar a multiplicidade de expressão;
- Estimular a construção da auto-estima, da confiança em si, da autonomia e do desejo de aprender;
- Trabalhar com base nas diferenças individuais e culturais;
- Garantir igualdade de oportunidades, sem discriminação sexual, racial, ou em relação aos portadores de deficiências;
- Criar um ambiente propício às interações, à apropriação e produção de saberes, que seja acolhedor e estável;

- Encarar a brincadeira, a fala, o silêncio, a expressão e as práticas das crianças como formas de aprendizagem;
- Organizar os grupos obedecendo a razão adequada entre a criança e o adulto;
- Formar equipes estáveis e permanentes de profissionais de educação infantil e atualizá-las em serviço.

Observação

Planejamento

Anamnese

Diário de Bordo

Reuniões

Elegemos e listamos alguns instrumentos de trabalho, que acreditamos serem importantes para nós, e pretendemos através destes nos aproximar da qualidade de trabalho proposto.

Observação

Prestar atenção a si e ao outro é condição para uma relação de troca, diálogo, compreensão e construção de uma vida e de trabalho em conjunto.

Saber olhar, observar e compreender o que o outro, seja adulto ou criança, está nos dizendo é o primeiro passo para atingir a qualidade da relação interindividual e do trabalho coletivo.

As crianças são diferentes dos adultos, são diferentes entre si e guardam características semelhantes. Observar e compreender as diferenças ajuda a construir a identidade das profissionais e suas funções dentro das creches. Observar, anotar e refletir ajuda a compreender o que foi vivenciado para melhor avaliar e planejar o dia seguinte.

A observação e a documentação são instrumentos imprescindíveis para orientar as escolhas organizacionais e de projeção do contexto educativo, tendo em vista o “contexto educativo” em sua concepção mais completa. Trata-se de uma passagem importantíssima

do simples costume das práticas cotidianas à reflexão em relação ao agir educacional e aos sucessos inerentes a essa reflexão.

Assumir a observação como *habitus* permite uma descentralização que pode aproximar os adultos dos pontos de vista das crianças, tornando possível uma reflexão sobre eficácia das escolhas de projetos e das teorias educativas que os adultos tenham referido na elaboração das propostas de experiência e das atividades. As atividades de observação e registro – sem considerar a orientação teórica que se encontra na sua base – necessitam de uma competência que não pode ser improvisada, mas sim adequados percursos de formação.

Tais práticas podem ser entendidas como atividades que conduzem à pressuposição de responsabilidades educacionais específicas, ou seja instrumentos que acompanham os percursos de crescimento – individual e do grupo - em uma dimensão de diálogo e de troca equilibrada entre crianças e adultos. Nessa dimensão, a observação adquire características de reciprocidade, favorecendo o confronto entre a cultura das crianças e dos adultos, bem como, estimulando o crescimento e a mudança.

Planejamento

As situações humanas são imprevisíveis, por vezes intempestivas, difíceis de ser contidas e elaboradas. É por essa razão que na creche o trabalho educativo, que é intencional, deve ser pensado, planejado e programado.

Ter um plano de ação significa saber quais são os momentos em que cabe ou não a intervenção do adulto, o passo a ser seguido, e a onde se quer chegar. Assim, o acaso tem a sua ocasião.

Um plano de ação não é algo que deva ser seguido como um manual, que não se pode errar, algo que deva ser executado a qualquer preço. Um plano contém, ideias, traça rumos, identifica teorias, trafega saberes, possibilita avaliações, ressignifica ações, traça planos...

As interações, os livros e as diversas práticas acumuladas pelas profissionais da creche são o ponto de partida e fonte de planejamento.

O planejamento é uma tarefa que deve ser realizada sobretudo coletivamente.

Planejar é decidir o que se quer para com as crianças; é discutir os diversos caminhos a serem seguidos, avaliando constantemente as próprias ações e redefinindo os rumos.

Considerações importantes no planejamento da creche

- as singularidades das crianças e as características socioculturais do grupo;
- as várias linguagens e as diferentes formas de expressão;
- os instrumentos e recursos necessários para que as crianças possam viver e (re)inventar nossa sociedade.

Planejar experiências, o cotidiano e as atividades não quer dizer cumprir uma sequência obrigatória de atos ou controlar todas as ações das crianças. É uma base necessária, “um chão” para que as ações realmente se realizem.

Para se compor o planejamento, alguns instrumentos são necessários, dentre eles encontra-se a anamnese.

Anamnese

É um tipo de questionário cujo preenchimento permite às profissionais conhecer um pouco da história de cada criança para que possam ajudá-la a orientar-se na vida coletiva da creche.

Para preencher a anamnese marcamos um encontro com os pais/responsáveis pela criança. Eles nos devem fornecer a visão de como é a criança no ambiente familiar. Esse encontro pode inserir, pela primeira vez, a família na creche.

A anamnese na creche é realizada pela psicóloga.

Diário

Heloísa, cria e imagina

“Cuidadosamente senta-se em seu lugar, prepara para começar a imaginar!

Atentamente ela seleciona algumas cores, com a mão segura firmemente a folha, é hora de começar!

Traços e círculos começam a rolar e de repente ... o desenho lá está.

Pergunto para ela o que desenhou, ela com entusiasmo começa a história criar:

- O papai está preocupado e a mamãe também, o filho tá machucado, olha quanto!.... e aponta Hello para o vermelho vivo em seu desenho, que vai muito além do papel e o máximo de sua imaginação”

Trecho do diário da professora Isabella Helena

Zabalza (1994), desenvolveu uma pesquisa com sete sujeitos, todos eles alunos regulares de um curso de Pedagogia e professores de diferentes escolas e níveis, procurou analisar a contribuição dos diários para o estudo do ensino e do pensamento do professor, bem como dos dilemas por eles enfrentados em sua prática. O autor argumenta que os diários docentes, assim como outros documentos pessoais e materiais autobiográficos, constituem importante instrumento de análise do pensamento do professor, já que “no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua ação cotidiana na aula e fora dela “ (p.91). O diário ainda funciona como reflexão para seu escritor, encerrando, portanto, possibilidades formativas.

Tornando por base o paradigma do pensamento docente, que tem como pressupostos a consideração dos professores como profissionais racionais e a percepção de que a atuação docente é dirigida pelo pensamento do professor, na qual a relação teoria-prática não é totalmente objetiva e direta, Zabalza enfatiza a complexidade da prática pedagógica, concebendo o professor como um “prático” produtor de conhecimento com base em sua ação e nos dilemas nela presentes. Nesse sentido, a produção de registro

diário, entendido como “diálogo que o professor, através da leitura e reflexão, trava consigo mesmo acerca de sua atuação” (p.95), possibilita a expressão do pensamento do professor e a autoformação por meio de reflexão.

Zabalza (1994), considerando a diversidade de formas empregadas pelos professores para registrar sua ação cotidiana, distingue quatro tipos de diários, mas aqui destacarei apenas um tipo, que reflete com o trabalho desenvolvido na creche.

- **diário misto:** como nome já diz, é um misto de diário, traz os horários e atividades, narra as atividades desenvolvidas, mais detalhada possível, sem claro, deixar de lado os integrantes do processo, as crianças, descrevendo suas características, sentimentos e percepções, “é o nosso tudo” como chamamos aqui.

Reuniões

A dinâmica e a vida na creche merecem um momento para que os profissionais, as famílias e as crianças possam encontrar-se, refletir, criticar, avaliar, planejar e, também, se divertir, comemorar, festejar.

No dia-a-dia aqui na creche, necessitamos pensar em tempos e formas coletivas para que crianças e adultos participem de uma mesma atividade.

Antes do início e no final do dia podem-se prever encontros ou conversas, quando adultos e crianças poderão expressar seus desejos, interesses e conhecimentos, planejando e avaliando suas vivências em nosso espaço.

Mensalmente organizamos reuniões entre as profissionais, percebemos que ajuda melhor compreender as atividades desenvolvidas e pode servir para discutir problemas, trocar conhecimentos e estudar temas de interesses comuns.

Com relação ao trabalho com as famílias, organizamos bimestralmente encontros, para que possamos apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido com as crianças e também convidar os pais e responsáveis a contribuir com seus saberes e conhecimentos.

O trabalho integrado visa também apreciar, junto com os pais e/ou responsáveis, as produções das crianças.

8. PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

Tratar de abordagens relacionadas ao delineamento de uma pedagogia de educação infantil remete, inevitavelmente, à necessidade de identificar o lugar e a trajetória dessa etapa educacional que acompanhamos ao longo dos últimos 40 anos no Brasil.

Os estudos sobre a educação infantil na produção científica brasileira alertaram que sua curta história no Brasil não vinha (ou não vem) escapando da reprodução dos antigos binômios que deram base a pedagogias, currículos e práticas. Essas reproduções, seja de orientação tradicional e conservadora, sejam de orientação nova e liberal, insistem em perpetuar bases teórico-práticas para a educação infantil. No momento atual da política brasileira, marcado por retrocessos sociais resultantes de uma retomada liberal conservadora, vêm se acirrando os contrastes de projetos sociais e educacionais – o que exige reafirmar supostos consensos e ideais de uma educação infantil orientada para a justiça social. Neste contexto, destacamos alguns dos impasses na composição de uma pedagogia da educação infantil como. É preciso vigilância para não cair em armadilhas da própria pedagogia que, ao buscar definir o “como educar”, colocando foco no “como fazer”, mesmo sob a base de “novas” abordagens, é seduzida pela substituição de um modelo por outro, na ilusão da superação qualitativa interna aos processos educativos.

Consideramos que temos o compromisso de sistematizar alguns caminhos que vêm dando acúmulo teórico-metodológico ao que identificamos como pedagogia da educação infantil, estruturada com base nos conhecimentos das relações educativas com crianças pequenas, principalmente os que têm dado atenção às dimensões sociais e culturais e que se afastam da mera prescrição com objetivo técnico-instrumental.

A crítica que definimos neste momento trata-se da antecipação da escolarização, também não se identifica com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e da apropriação cognitiva de outros saberes. Compreendemos que a educação das crianças pequenas, desde bebês, “dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens em que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais” (Rocha, 2011, p. 378). Nessa concepção, os diálogos disciplinares representam um caminho para enfrentar o silêncio

sobre o papel social das instituições voltadas para educação de crianças pequenas, aliados ao reconhecimento do compromisso com os direitos das crianças e com a justiça social. Buscamos esse compromisso em torno de pressupostos que priorizem uma horizontalidade da relação educativa, sem que isso signifique negar o conflito e o confronto inerentes às relações sociais, mas que conceba as crianças como partícipes.

9. TEORIAS DE BASE

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p.27) a “pedagogia se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação situada, fecundados em teorias de base (teorias e saberes) e articuladas para uma dada ética (crenças, valores e princípios”.

Existem dois modos essenciais de fazer pedagogia: o modo transmissivo e o modo participativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2004, 2007). A pedagogia transmissiva centra-se no conhecimento que quer veicular, é atravessada pela dissociação entre os propósitos das crianças e os propósitos do educador, levando um olhar objetivo sobre as crianças, das quais são submetidas a materiais standardizados e avaliações exteriores ao processo educativo, enquanto as pedagogias participativas, são voltadas para os atores que constroem o conhecimento ao participar dos processos de aprendizagem.

Dessa forma, as teorias de base que melhor podemos localizar a prática pedagógica desenvolvida na creche são aquelas situadas nas pedagogias participativas.

A Pedagogia-em-Participação está situada na família das pedagogias participativas, que consiste essencialmente, na criação de ambientes pedagógicos nas quais interações relações sustentam, no cotidiano, atividades e projetos conjuntos, o que permite a criança e ao grupo a construção de sua aprendizagem.

Nos finais do século 19 e na primeira metade do século 20, desenvolveu -se uma riquíssima cultura pedagógica de natureza participativa (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Desde a apresentação por Dewey de um fundante credo pedagógico, em 1898, as pedagogias participativas são desafiadas a uma reflexão crítica para um movimento constante de procura de transformação de contextos e de práticas para criar uma práxis participativa.

Para desenvolver uma perspectiva participativa, tem que desconstruir uma cultura da passividade vivenciada pela maioria.

Sem o sucesso da desconstrução, a construção de pedagogias participativas pode reduzir-se à utilização de um novo nome, apenas enriquecido de um novo discurso.

As pedagogias participativas nos convocam a fazer juntos, educadores e coordenação pedagógica, a construção e a reconstrução do fazer pedagógico de modo que esse seja mais respeitoso e democrático para com as crianças.

10. DESENHANDO PERCURSOS



PROTAGONISMO INFANTIL

Conforme Rinaldi (1999, p.114), as crianças “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem – se, e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”. Além disso, os sentimentos e a afetividade não podem ser colocados de lado do processo de desenvolvimento, uma vez que estão diante de uma criança inteira, e não fragmentada.

Essa criança completa, é um sujeito de direito e deve ser respeitada em sua identidade, seu ritmo de desenvolvimento, crescimento, e principalmente, é uma criança que tem grandes potenciais para aprendizagem e constrói experiências nas quais é capaz

de atribuir sentido e significado. O que ela aprende não é resultado direto do que lhe é ensinado, em grande parte depende particularmente somente dela

Estudos e investigações sobre a infância, a educação de crianças e as relações destas, como os de Barbosa e Horn, têm enfatizado as necessidades e potencialidades das crianças pequenas em ambientes de educação infantil, defendendo o direito de serem escutadas e de participarem dos processos educativos que fazem parte. Estes estudos colaboram para pensarmos o trabalho na educação Infantil com o foco na criança e suas necessidades, de escuta ao que querem, pensam, desejam, e não apenas sob a perspectiva do que o adulto considera importante para ela.

A revisão bibliográfica feita pro-autores que estudam o protagonismo nas práticas sociais e sua significação nessas práticas, como Ferreti; Zibas; Tartuce (2004) denota que há diferentes interpretações para o termo “protagonismo”, pois aparece associado à participação, identidade, autonomia e cidadania, entre outros. Em alguns casos o emprego do termo protagonismo aparece distinto de participação, em outros aparecem como sinônimos, o emprego do vocábulo participação é mais frequente, tratando-se de um termo de uso corrente na língua portuguesa. A explicação do que significa participação está associada ao significado de protagonizar, e é comum ser utilizado em contexto de ações sociais que visem envolver crianças em processos decisórios para transformações sociais.

Nesse propósito de compreender a criança protagonista nas práticas da Educação Infantil, são importantes as contribuições de Loris Malaguzzi, professor Italiano idealizador do sistema Municipal de Reggio Emilia no norte da Itália.

Malaguzzi elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, deixando suas contribuições para a implementação de políticas, práticas pedagógicas e a formação de professores que atuam na Educação Infantil. Voltou seus estudos e teorizações somente sobre educação de crianças pequenas, o que o diferencia de outros pensadores.

Com isso enfatiza as potencialidades da criança, que ela seja reconhecida como criança, em suas especificidades e integralidade, e para tanto necessita de uma professora de criança e não uma professora de disciplina escolar, além de considerar a escola de Educação Infantil como um lugar de alegria para as crianças, que elas gostem de estar e que possam desenvolver-se e aprender por meio de suas múltiplas linguagens.

Desenvolvendo assim uma pedagogia da escuta, voltada à primeira infância, em que a criança é o centro da prática pedagógica.

Na perspectiva pedagógica de Malaguzzi tem-se respeitado as necessidades da criança e a valorização das suas potencialidades, através de uma prática que respeita o direito das crianças de interagirem e comunicarem-se nesses espaços sociais. As crianças em Reggio são protagonistas ativas e competentes que atuam “através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva de aulas da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias”. (EDWARDS, p. 160).

Desta forma, compreender a criança protagonista é entendê-la como sujeito ativo e produtor de cultura. A instituição de Educação infantil é um espaço de criação das culturas infantis, a criança é protagonista nesse sistema de relações e trocas com os demais sujeitos, que as possibilita viver experiências ricas e diversificadas em interação com a realidade social e cultural.

A imagem da criança participativa será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados de forma sistemática. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem-se, questionarem e opinarem; proporcionar-lhes informações das situações que ocorrerem no meio de convivência, com orientações adequadas as suas compreensões.

Desta forma a participação das crianças podem acontecer nos momentos de pensar os projetos e planejamentos, nisso inclui-se como organizar os espaços e tempos de trabalho com elas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2010), a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida como sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

DA ESCUTA A INTENCIONALIDADE

A escuta representa o que Freire (1998, p.135) descreve como “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Ao falarmos de escuta, não estamos nos referindo apenas à escuta da palavra falada, mas também à escuta dos gestos, dos espaços, dos desenhos, das expressões...

É fundamental que a capacidade de escutar seja desenvolvida nos e pelos professores, pois possibilita a efetivação de atitudes de reconhecimento das potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola. Com isso, compreendemos a escola como um espaço em que deve ser desenvolvido a democracia, conseqüentemente, de participação da criança. A “pedagogia da escuta” instaura uma nova habilidade docente ou, no mínimo, a atualiza, a partir de um novo paradigma de ressignificação da imagem da criança:

Se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos. (RINALDI, 2012, p. 227)

As autoras Kinney e Wharton (2009, p.21) afirmam que as crianças, além do direito de serem ouvidas, têm coisas importantes a dizer - é preciso, entretanto, que os adultos, em especial, os educadores desenvolvam capacidade para entendê-las. Para as autoras “o compromisso de escutar as crianças e consultá-las é fundamental para se pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares.”

UM ESPAÇO QUE ENSINA

Para Malaguzzi (1999), deve-se pensar em uma escola para as crianças pequenas como um organismo vivo, um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre adultos e crianças. Os ambientes devem ser passíveis de transformação, buscando estabelecer um sentido de familiaridade, pertencimento e prazer estético (...) os espaços internos e

externos precisam refletir a natureza da abordagem, dando alta prioridade, entre outras coisas, à aprendizagem independente das crianças, à sua criatividade, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências e a necessidade de reflexão. O ambiente é considerado o terceiro educador (Kinney: Wharton, 2009, p. 33-34)

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve ser modificado frequentemente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

Embora haja ainda uma valorização das atividades do cotidiano enquanto eixos estruturantes da educação e da formação das crianças, não se pode utilizar apenas essas referências no dia a dia da escola, o que empobreceria o cotidiano. As crianças devem ser estimuladas a explorar livremente, porém, em contextos cuidadosamente planejados pelo professor. Essa intencionalidade se expressa, muitas vezes, na organização dos espaços, na escolha dos materiais que serão oferecidos para as crianças etc.

INTERAÇÃO

A educação Infantil comprometida com o desenvolvimento infantil volta-se a cumprir com seu papel nas especificidades que esta etapa exige. Ao que é a materialidade necessária no processo educativo com as crianças pequenas, no que diz respeito ao cotidiano do trabalho docente na Educação Infantil, que envolve questões elementares do cuidado e educação das crianças: a higiene pessoal, uso de sanitários, vestirem-se, relacionarem-se; na ampliação dos conhecimentos da natureza e a cultura.

Essas questões são aprendidas pelas crianças na interação e não “dando aula” – comparada a outros níveis da educação. Portanto, na educação infantil tem-se como elemento importante a interação. Martins (1993) salienta que é mediante as interações sociais, que as crianças irão conquistar e conferir novos significados e olhares para a vida em sociedade e destaca a importância, no processo interativo do campo interativo criado pelo educador e as crianças.

No contexto da Educação Infantil, deve ser garantido espaço para a criança construir a sua identidade, respeitando sua individualidade, suas especificidades e

particularidade próprias. Elas não são mais consideradas seres passivos, querem e têm o direito de expressarem as suas diversas linguagens e de serem escutadas e, ainda, terem espaço para viverem seu tempo de infância. A educação Infantil tem o papel de promover o encontro das crianças com a riqueza da cultura acumulada historicamente, especialmente aos conhecimentos que não têm acesso na sua vida cotidiana com suas famílias, por meio de vivências significativas.

Desse modo, o ambiente da educação infantil é um local privilegiado para a criança viver a sua vida e sua infância, precisa ser garantido a ela esse tempo de ser criança, de expressar-se das mais diversas formas e de conviver nesse espaço coletivo, em interação com outras crianças e adultos e com suas diversidades culturais, apropriando se e produzindo cultura.

Com isso, entendemos que a Educação infantil se constitui em um importante espaço de interações e trocas entre os protagonistas que integram nesse espaço. A criança, por sua vez, sendo um dos protagonistas, deve ter garantido o seu espaço de participação. Contudo, necessita viver experiências na escola, as quais possam expressar suas potencialidades, desenvolvimento, e construir conhecimento através de trocas construídas nas relações com os adultos e com outras crianças e o ambiente a que se insere.

Na teoria vygotskiana, o sujeito é ativo, e através da sua relação com o mundo físico e social, constrói e reconstrói constantemente o seu pensamento e desenvolve-se. Portanto, o aprendizado humano é de natureza social e as interações sociais se configuram em construções e transformações constantes nas conquistas que conferem significados às pessoas.

As contribuições de Vygotsky no que se refere a importância das interações sociais na ampliação e construção do conhecimento pelas crianças são indispensáveis. Por exemplo, sendo a matemática um objeto de uso social, ao permitir a criança presenciar situações que as instigue contar, quantificar, utilizar de medidas diversas, ela irá elaborar hipóteses afim de apropriar-se desse conhecimento, assim, em contato com os vários elementos do conhecimento matemático e com interação com outros sujeitos estará, também, compreendendo as funções da matemática na sociedade.

Enquanto convivem com crianças da mesma idade e de idade diferentes, sob a atenção do educador, os bebês e as crianças ampliam as suas experiências. Ao conviver com crianças, elas vão aprendendo a dividir, a esperar a vez e a brincar juntos. Quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinha, mas podem fazer ajuda do mais velhos.

Como percebeu Vygotsky (1988), o bom ensino se organiza por meio de situações que possibilitam que a criança faça aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas faz a partir da observação e com ajuda dos outros. Por isso, a realização de atividade em grupos de idades diferentes é essencial para os menores, que se espelham nos maiores, e igualmente essencial para os maiores. Ao trabalhar com grupos heterogêneos, os professores diminuem as suas expectativas por resultados padronizados, observam melhor as diferenças entre as crianças e as regras de convivência; as rotinas também se tornam distintas e as demandas se diferenciam.

Bebês e crianças convivendo com os seus grupos e com grupos de crianças maiores aprendem a se respeitar, a acolher quem precisa de ajuda, a acolher cada um com as suas histórias, a ter amigos com um sotaque diferente ou uma dificuldade de fala ou de movimento. Isso acontece especialmente quando os educadoras também adotam uma atitude permanente de acolhimento e valorização de todas as crianças e de suas histórias e culturas. Para as crianças maiores, a convivência com bebês e crianças menores é igualmente uma oportunidade de aprendizado: fortalece a sua autoestima, pois se sentem responsáveis pelos menores. Aprendem, percebem que ensinam e, assim, aprendem juntamente com o grupo. Por isso, promover encontros entre turmas — de idades iguais e diferentes — amplia as possibilidades das crianças. São muitas as possibilidades de iniciar esse processo, que pode, aos poucos, tornar-se uma prática cotidiana que congregue crianças de diferentes idades nos grupos: a leitura de um livro com elementos que atraiam a atenção das crianças (a contadora que faz vozes, que usa uma fantasia, um chapéu, uma echarpe ou um xale nos ombros, uma música de fundo, uma pintura no rosto); uma história contada com objetos; a representação de uma história; uma brincadeira no pátio; uma refeição conjunta; uma gincana reunindo turmas diferentes; um projeto de investigação de um tema que interessa aos grupos; um passeio pela creche ou comunidade.

PARTICIPAÇÃO

Participação é uma estratégia educativa e realiza-se por meio dos encontros e das relações entre os protagonistas envolvidos – crianças, educadores e pais – e seus diferentes pontos de vista. A participação propicia a criação de uma cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão.

Para Rinaldi (2008, p.79), a “pedagogia das relações e da escuta” é uma das metáforas da pedagogia de Reggio Emilia: baseada no relacionamento e na participação, tanto das crianças como dos professores e famílias que estão no centro do interesse do trabalho realizado pelas escolas e participam de maneira ativa do dia a dia e das decisões importantes relacionadas ao processo pedagógico. Ao falar de relações, Rinaldi (2009, p.118) afirma que “a centralidade (da abordagem) está na relação de crianças e adultos, ou seja escola e creches são apenas um sistema de relações e comunicação entre crianças, professores e pais.

A proposta da creche é convidar para uma troca de ideias, aberta e democrática, a participação pode acontecer em diversos âmbitos. Ao possibilitar que as crianças façam escolhas, os professores permitem a participação: isso implica ter tempo para pensar, interagir, relacionar-se estabelecer conexões.

11. ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA



Os organizadores da Ação Pedagógica são um modo de implementar uma proposta pedagógica de cuidado e educação que acreditamos. Estrutura as concepções e a ação educativa do professor na organização do espaço educativo, dos materiais, dos tempos, do trabalho nos pequenos e no grande grupo e na relação entre adultos e crianças (FOCHI, 2019^a). Esse caminho por nós escolhido convida o professor a refletir sobre sua prática e se colocar em relação à criança, ao pensar uma didática que desenvolva a observação e a interpretação necessárias para compreender o modo como a criança significa o que vive e para se tornar um parceiro na construção de sentidos. Os organizadores da Ação Pedagógica são uma possibilidade de estruturar a prática pedagógica em que o professor cria condições adequadas para que as crianças atuem. Nessa perspectiva, o educador produz registros do próprio cotidiano, elencando pontos de atenção para o espaço, materiais, tempos, organização de grupo e relação com as crianças, compartilhando com seus pares as evidências de uma ação pedagógica potente na e para a Educação Infantil.

Partindo das concepções que balizam a proposta pedagógica a creche, evidencia a seguir a vida cotidiana como fio condutor da organização da jornada das crianças num espaço de vida coletiva.

A VIDA COTIDIANA COMO FIO CONDUTOR



Na Educação Infantil, a vida cotidiana é o fio condutor na organização das práticas pedagógicas, pois dela decorrem as experiências e as aprendizagens das crianças.

Além de definir a criança como sujeito de direitos, a concepção de currículo adotada pelo BNCC segue as indicações atribuídas pelas DCNEI, que consideram o cotidiano um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições. Isso porque, nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na educação infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância.

Dentro dessa perspectiva, o cotidiano assume uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas e horas, dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil. Portanto, entendemos como necessária a construção de uma pedagogia do cotidiano no trabalho desenvolvido na creche. Isso porque se trata de uma pedagogia plural, promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciadas pelas crianças.

Dessa forma, entendemos que Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil possui um potencial de tensionar perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, confrontando programações pautadas em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo. Nesse sentido, buscamos desenvolver um trabalho com base em campos de experiências promotores de aprendizagem, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes.

Para tanto, entendemos que a pedagogia do cotidiano é construída por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola. Apoiando no argumento de que há um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, ou seja, o conjunto de práticas próprias da experiência e de estar em uma instituição coletiva assume status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas, isso quer dizer por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA ORGANIZAR A VIDA COTIDIANA

Os documentos legais como a BNCC (BRASIL, 2017) enfatizam o quanto os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver – brincar – participar – explorar – expressar e conhecer – se – devem assegurar para que as crianças aprendam ao desempenharem, em diferentes situações e ambientes, papel ativo e as convidam a vivenciar e sentirem-se provocadas a resolvê-los (BRASIL, 2017).

Esses direitos nascem dos princípios ético, político e estético que as DCNEI (BRASIL, 2009a) orientam. Dessa forma, o princípio ético se traduz nos direitos de conhecer-se e conviver, o princípio político, nos direitos de participar e expressar e o princípio estético, nos direitos de brincar e de explorar e que se entrelaçam no processo de desenvolvimento das crianças na vida cotidiana. Assim, esses direitos precisam ser considerados no planejamento do professor na vida cotidiana com as crianças. Com intencionalidade, o professor planeja e propõe “experiências que permitam às crianças

conhecer a si a ao outro e de conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2017, p. 37). Esse planejamento se traduz nas atividades de atenção pessoal, que se refere aos momentos de alimentação, descanso e higiene, pelas experimentações e pelas brincadeiras. Nesse sentido, ao planejar o contexto, o educador deve pensar a organização do espaço, dos materiais e do tempo, tendo em vista todos os direitos.

Por tudo isso, cabe destacar que, ao pensarmos na organização do planejamento de contexto, devemos considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como horizonte para a intencionalidade pedagógica. A título de exemplo, ao pensar a organização do espaço, a pergunta que o educador deve fazer é como organiza-lo de modo que permita que as crianças convivam, brinquem, explorem, participem, se expressem e se conheçam.

COTIDIANO VIVIDO E REFLETIDO



Ainda encontramos organizações diárias em que se sucedem a mesma sequência de atividades e as mesmas canções que introduzem seus diferentes momentos. Por que isso ocorre? É importante considerar que, para muitos, a concepção de criança e a compreensão do modo como elas aprendem está ligada exclusivamente no adulto, do qual emanam todas as diretrizes e orientações para os trabalhos a serem realizados, com uma expectativa de resultados semelhantes.

Uma rotina assim definida não permite que o inusitado e a curiosidade legítima das crianças tenham espaço, como frutos dos acontecimentos que cotidianamente estão presentes, mas que não estavam previstos. Essas ações funcionam como um catalisador das experiências vividas diariamente pelas crianças, revelando como elas reinventam seus modos de viver a infância. A estruturação do dia das crianças vale-se de cindo variáveis que organizam o processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, materialidades e narrativas.

É fundamental entender a organização do espaço como um parceiro pedagógico do educador, no qual diferentes materialidades serão disponibilizadas para as interações infantis. Assim, a prática pedagógica se alia a ação descentralizada do adulto. A riqueza desses está vinculada aos objetos, às imagens, aos materiais presentes e às elaborações que as crianças fazem em seu uso que permitem múltiplas e imprevisíveis respostas às ações das crianças sobre eles.

Com relação ao tempo, é importante não submeter às crianças ao tempo do relógio, em que todos os momentos da rotina são cronometrados, obedecendo a uma rotina sempre igual, alheia ao inusitado, ao acaso que tantas vezes povoa o dia a dia das crianças.

Winnicott (1982), afirma que, trata-se de um tempo em que as crianças tenham uma experiência completa, e não vivências interrompidas a cada momento. Uma experiência pode iniciar de forma dirigida ou livre, mas quando ela é aberta, permite ao acaso, a intensidade, a criação e a construção de significados.

É por meio das relações sociais que as crianças vivem seus afetos, estabelecem suas relações e aprendem, constituindo-se as interações como o motor da vida. Bebês e crianças interagem em momentos diferenciados do seu cotidiano. Por exemplo, quando as crianças chegam à creche é uma tarefa importante do professor planejar como vai acolher as crianças e as famílias nesse momento inicial.

A materialidades agrupam uma imensa gama de objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitam investigar, pensar, inventar e raciocinar. Materialidades significativas são os jogos e os brinquedos, os objetos do cotidiano, os materiais artísticos e tecnológicos, os materiais de largo alcance como pedaços de madeira, pedaços de cano, cordas, rolhas, entre outros.

Quando planejamos as materialidades que vamos disponibilizar as crianças, é importante considerar quais experiências projetamos para eles, bem como a diversidade e a quantidade de materiais, garantindo que possam fazer suas escolhas individuais, sem que necessariamente façam as mesmas atividades ao mesmo tempo.

Para completar o ciclo, as narrativas, na história da humanidade, os seres humanos sempre contaram histórias, pajés, contadores de causos estiveram presentes, e sua função era conservar a memória e tecer histórias.

As linguagens participam da vida das crianças desde o seu nascimento. Nas vivências diárias das crianças, os outros seres humanos conversam com elas continuamente, os espaços têm cores, o leite tem cheiro, os objetos diferentes texturas, os sons se propagam e, desde muito cedo, eles escutam muitos ruídos. Em outras palavras o mundo se oferece às crianças, e elas, a partir da experiência acumulada e da sua capacidade de dar início a uma nova ação, começam a estabelecer relações e fazer transformações.

As crianças vivenciam continuamente diversas situações, algumas dessas, pela intensidade, pelas investigações, pela organização e conexões que processam, são transformadoras dos sujeitos, mas cada criança essa experiência em situações diferentes, não há como o professor decidir. Ter experiências é fundamental para aprender, mas de modo complementar, é preciso narrar a experiência. Ao narrar nas diferentes linguagens, é um aprofundamento da experiência, uma possibilidade de ressignificá-la e de compreendê-la de modo mais efetivo.

BRINCADEIRA COMO PRÁTICA COTIDIANA

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a,), as crianças são, sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam,

fantasiam, desejam, aprendem observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade e fazem isso a partir de suas ações com os objetos, na relação com os outros, quando se relacionam com a natureza ao ar livre, nos momentos de cuidado, quando convivem com patrimônio cultural - com os hábitos e costumes, com as linguagens, com a língua materna, com os conhecimentos acumulados, enfim, com a ciência e a arte. À medida que as crianças ampliam o seu repertório de experiências, conseguem criar novas formas de representar a realidade em suas brincadeiras. Quando, pouco a pouco, as crianças passam a dividir um mesmo espaço de brincadeiras, começam a estabelecer parcerias. Isso nem sempre se dá de modo tranquilo. Muitas vezes aparecem os conflitos e as disputas pelos brinquedos. O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado e professor precisa considerar se e como deve intervir de modo a possibilitar que as crianças percebam a situação e proponham alguma alternativa de convivência.

A comunicação é papel fundamental para as brincadeiras: a designação de papéis, a definição dos espaços da brincadeira, o estabelecimento das regras e combinados, até os diálogos que se desenvolvem na ação do brincar. Partindo da compreensão de que são múltiplas as linguagens, a criança tem um amplo campo de formas de expressão possíveis e o fato de não ter ainda adquirido a linguagem oral não quer dizer que não tenha linguagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica apontam a linguagem e a brincadeira como elementos articuladores entre os saberes que as crianças trazem e constroem e os conhecimentos sociais e historicamente acumulados. Compete ao professor proporcionar experiências com a linguagem considerando a brincadeira como experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança, devendo ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção dos adultos.

12. ATENÇÃO PESSOAL

Sem dúvida nenhuma, uma importante conquista da pequena infância refere-se à autonomia de crianças nos cuidados pessoais com o próprio corpo. Tomar consciência e

ter controle de suas ações, daquilo que seu corpo produz, de como vestir-se e colocar os seus calçados podem parecer “pequinices” aos olhos dos adultos, mas são grandes conquistas de uma criança.

Conhecer o seu corpo situando-o na cultura é fundamental Fernandez (2001), é clara ao afirmar que o organismo é herdado, mas o corpo é construído. A criança vai constituindo seu corpo nas interações com os outros, que significam culturalmente. Esse processo é lento, e a presença de outros sujeitos estabelecendo trocas por meio do toque ou de olhares, isto é, de relações afetivas e sustentadoras, oferece marcas para esse corpo em suas relações de interdependência – autonomia (Rogoff, 2005). Nesse intercâmbio de afeto, o sujeito – no caso, os bebês e as crianças pequenas – vai se constituindo, estabelecendo relações, construindo vínculos e, aos poucos percebendo o quanto o mundo é um lugar interessante para viver.

A criança torna-se a cada dia mais disposta para explorar seu corpo e seu entorno, com ousadia e vivacidade, aprendendo com as próprias experiências.

Esse corpo vivo, em movimento, sexualizado, generificado, racializado, tem dificuldade de encontrar lugar na maioria das escolas e creches, pois o modelo mais comum, não é deseja um corpo, falante, vibrante, transgressor. A criança é sinestésica: movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimento positivos e, com sua ação exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações e também insatisfações.

A criança aprende com o corpo inteiro: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo; “por incorporada queremos nos referir à reflexão na qual corpo e mente estão unidos” (Varela; Thompson; Rosch, 2003, p.43)

O processo pedagógico de retirada de fraldas na creche é visto como sendo uma aprendizagem muito importante na construção da autonomia das crianças pequenas. A relação com o corpo, os significados que esses momentos de cuidados pessoais ocupam no grupo social e as relações que se estabelecem com demais elementos culturais são fatores que influenciam esse processo.

Na verdade, muito se fala sobre a autonomia na primeira infância, porem esse é um tema complexo, com larga tradição filosófica, que não pretendemos abordar aqui, mas que pretendemos envolver as ações das crianças ou pelo menos, na maior parte do que for

possível, em momentos da vida cotidiana da creche, como por exemplo na organização de refeições, festas e festejos, ambientes e espaços.

13. PROJETOS

“...os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Barbosa e Horn (199, p.35)

O cotidiano das crianças nas escolas de educação infantil requer uma série de atividades diárias, ligadas às necessidades e aos interesses de cada grupo de crianças. O professor, nesse sentido, deve observar como as crianças brincam, como é o desenvolvimento dessas brincadeiras, quais são as expectativas delas ao se relacionarem com outras crianças, com os espaços e objetos, suas formas de expressão oral e corporal, o que que tentam significar por meio dos desenhos, quais são os espaços que mais gostam, que tipo de atividade preferem fazer nesses espaços e durante quanto tempo. Refletir sobre essas questões possibilita ao professor que elabore e reelabore atividades dinâmicas, estimulantes e desafiadoras, envolvendo a atenção das crianças. Além desses aspectos, o professor deve lembrar que a expressão das linguagens das crianças pequenas ocorre por meio de olhares, gestos e, às vezes, choro. Por isso, é importante que as atividades diárias possibilitem a participação ativa das crianças, fundamental na construção do conhecimento.

Barbosa e Horn apontam a pedagogia de projetos de forma diversa, atendendo ao “contexto sócio-histórico, e não apenas o ambiente imediato, o conhecimento das características dos grupos envolvidos, a atenção a diversidade e o enfoque em temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças” (p.19). Centram a aprendizagem em uma experiência que envolve o coletivo, a cooperação, em que o trabalho em grupo possibilita uma gama de relações.

E quanto à aprendizagem, os projetos propiciam o estabelecimento de relações significativas, pois os temas envolvem a resolução de problemas, dificuldades e necessidades e são decididos com base em argumentação, debates, discussão coletiva, o que torna interessante a pesquisa para as crianças. O professor acumula as funções de pesquisador, interprete e organizador. Nesse sentido, as crianças, são coparticipantes e planejadores, pois a estrutura envolve atividades de pesquisa, escolha e formulação de problemas, construção de hipóteses, experimentação e comunicação.

Ao optarmos por uma pedagogia de projetos na educação infantil, entendemos que optamos por uma educação que coloca em ação, como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

13.1 Ideias relacionadas à Pedagogia de Projeto

A origem da proposta metodológica remete às matrizes da maiêutica de Sócrates (469-399 a.C.) registrada por Platão (427-347 a.C.), por considerá-la a base da relação pedagógica interativa: “a arte de dar à luz”, no sentido de que perguntas são elaboradas para fazer o sujeito pensar em suas próprias questões que, aos poucos, multiplicam-se e tornam-se cada vez mais complexas, produzindo novos conhecimentos. Para Platão, as crianças teriam de ficar à vontade para se desenvolver livremente, de acordo com seus interesses, em busca de suas verdades. Professor e aluno deveriam pensar sobre o próprio pensar, o que também se configura como princípio do trabalho com projetos “aprender a aprender”, em especial, a formular perguntas.

Conforme o Dicionário Aurélio (1995), a palavra projeto significa atirar longe, arremessar, planejar, isto é, pensar, fazer uma ação para o futuro.

É um plano de trabalho, ordenado para seguir uma ideia ou propósito, mesmo que vagos.

Um projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar -se na consciência a ter como base o passado e o

presente, oferece uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos e inteligentes, acompanhados de uma flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou grupos, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e responde-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Machado (1999) afirma que projetar é um dos traços mais característicos da espécie humana, pois a vida é um projeto em permanente atualização: segundo o autor os sonhos, as ilusões e as utopias são essenciais para alimentar a imaginação quando se pensa na elaboração de projetos, mas é o caráter operatório dos projetos que os distingue das utopias.

Além disso, Munari aponta que projetamos cotidianamente e que até mesmo os livros de culinária são exemplo de “um livro de metodologia de projetos”.

Podemos dizer que os projetos evocam a ideia de um percurso dinâmico, sensível aos ritmos comunicativos, e contêm dentro de si o sentido e o tempo de pergunta, da pesquisa, da criança. Rinaldi (1994) afirma que é preciso formular uma “pedagogia que dê forma às coisas e não que iniba a forma das coisas”. O modo como o projeto será desenvolvido está intrinsecamente vinculado ao seu conteúdo.

Projetar é, introduzir o inédito; um novo desejo em uma história não é apenas prosseguir é também romper e reorientar o curso das coisas.

Ao pensarmos em trabalho com projetos, podemos fazê-lo em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político -pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos propostos pelas próprias crianças.

Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. O mais importante é que os projetos devem ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças.

O tema de cada projeto traduz o seu eixo central, como um “útero” gestacional, que norteia toda a pesquisa a ser realizado pelo grupo ao redor de um objeto ou questão que despertou o interesse das ou um conflito a ser superado; e ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada, que conduz o grupo para um determinado fim. O tema do projeto é o fio condutor da narrativa e do trabalho realizado, um elemento aglutinador que orienta o olhar do educador para o foco em questão, como um mapa de possibilidades para a construção de aprendizagens significativas.

O trabalho com projetos é uma atitude, uma postura, uma concepção que vai além de uma metodologia: promove a reflexão do educador sobre o seu “ser-saber-fazer” pedagógico, contribui para desabrochar um sujeito sensível capaz de ver o (s) outro (s) em si, seus parceiros “mobilizadores” da ação: alguém que reflete sobre a própria prática e pesquisa o seu sentido em uma busca permanente de autoconhecimento.

Fernando Hernández (1998), um estudioso do trabalho com projetos, os considera um processo de inovação, uma renovação da sala de aula e o fio condutor para a mudança do currículo, que contempla interesses, necessidades e falas do grupo, integrando conteúdos do sujeito e da matéria – áreas do conhecimento envolvidas na investigação do conteúdo temático central do projeto, como se fosse uma história a ser construída no grupo, uma narrativa coletiva.

13.2 Professor pesquisador na pedagogia de projetos

Todo professor deve assumir seu lado “experimentador”, tal e qual a criança que busca avidamente desvelar as características de um objeto que desconhece, transformando uma sala de referência em um laboratório permanente ou em um ateliê de arte.

Segundo a obra de Lawrence Stenhouse (1926-1982) todos deveriam ser capazes de criar seu próprio currículo, em conformidade com a realidade e as necessidades de seu

grupo de trabalho. Portanto, o educador seria autor de sua história, como na metodologia de projetos, alguém que assume uma postura reflexiva, analisa a própria prática e busca adequações profissionalmente.

Todo educador deve assumir a postura de aprendiz, o que identifica a atualidade do pensamento de Stenhouse, em especial no que se refere aos conceitos de autonomia, pesquisa e descoberta como fontes de qualificação da prática do docente.

14. A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

A discussão sobre avaliação está intimamente relacionada às funções da educação, às concepções de criança e infância presentes na nossa sociedade.

Cada vez mais constatamos a visão de que as crianças devem ser iniciadas e apressadas para aquisição de conhecimentos, habilidades e responsabilidades do mundo adulto (interesses do sistema capitalista), um olhar que encurta o período da infância, fazendo com que a criança deixe de desfrutar os direitos e as experiências próprias desse momento de sua vida.

Se quisermos assumir esse modelo de educação, precisaremos de um modelo de avaliação para medir tais habilidades. Pesquisas na área (Hoffmann, 1996, Godoi 2004) revela que temos praticado uma avaliação pontual voltada para os resultados, cujo objetivo é de medir e verificar a quantidade de conhecimentos e habilidades que a criança adquiriu ou não adquiriu, através de instrumentos questionáveis e de um modelo semelhante ao escolar.

Conceber e praticar uma avaliação com diferente perspectiva dessa que descrevemos, tem sido um desafio para a creche.

Arroyo (1995) aponta outros caminhos para a construção de uma pedagogia da educação infantil que respeite a criança e os seus direitos; rever a avaliação e pensá-la em uma perspectiva de construção exige uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico (currículo, tempos e espaços educativos), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação infantil, de criança e de infância que temos praticado. A avaliação como um processo em construção vai na contramão de uma avaliação controladora, que

determina a maneira de as crianças sentirem, viverem, conviverem e estarem na sociedade. Vai na contramão da submissão e da exclusão.

Analizando outras formas de pensar a avaliação, apoiamos nosso fazer pedagógico em um conjunto de obras italianas traduzidas para o português que trazem experiências e contribuições fundamentais para fundamentar nossas práticas de avaliação, não como um modelo a ser seguido, mas como fonte de inspiração e referencial importante para análise. Bechi e Bondioli (2003), ao discutirem a avaliação como um processo de construção coletiva, relatam uma experiência realizada na cidade de Pistóia, denominada pesquisa-formação, cujo foco de formação deixa de ser a criança e passa a ser o contexto educativo. Isso com certeza requer uma mudança de olhar. Em vez de focalizar a criança como o centro do processo avaliativo, é o trabalho pedagógico, ou melhor, o contexto educativo que passa a ser referência e, assim, a absorção do cotidiano constitui-se como cenário de discussão e análise, envolvendo todos os sujeitos.

A absorção do cotidiano constitui-se como o cenário de discussão e análise, envolvendo todos os sujeitos.

A absorção do cotidiano como valioso instrumento de reflexão da prática pedagógica é apontado por Bondioli (2004) quando sugere a análise e o estudo do dia a dia, como uma categoria da vida cotidiana. Essa categoria remete-nos a uma avaliação acerca dos tempos e dos espaços que são oferecidos às crianças, bem como sobre a organização do trabalho pedagógico e sua avaliação; nesse momento se faz necessário a elaboração de formas de registros a análise dos mesmos.

Pensando na observação e no registro das práticas pedagógicas como instrumento de coleta de dados, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam a documentação como ferramenta fundamental para a avaliação, ou seja, uma prática que propicia a reflexão sobre o trabalho pedagógico. Os autores demonstram que a documentação contempla um conteúdo – que se caracteriza pelo material produzido pelas crianças e pela professora, o qual pode assumir diferentes formas: registro, manuscrito, áudio, vídeo, fotografia, criações e construções artísticas das crianças – e um processo – o uso desse material como meio de reflexão, podendo ser utilizado individualmente pela professora e coletivamente pelos outros atores envolvidos no ato educativo.

A documentação pedagógica não pode ser entendida como uma “observação da criança”, o que realmente temos praticado quando a olhamos a partir de categorias pré-determinadas, produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, que acabam definindo o que a criança deve fazer em cada etapa, ou melhor, em determinada idade.

Essa maneira de avaliar acaba elegendo um padrão único de habilidades e capacidade, reduzindo-se a uma lista de comportamentos e excluindo outras formas de manifestações humanas. Há uma simplificação da vida cotidiana e das experiências em função de uma qualidade, fundamentada na teoria das relações de mercado.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence, “A observação da criança diz respeito principalmente à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A “documentação pedagógica”, em contraste a isso, diz principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (2003, p.200).

Construir a avaliação sem estruturas predeterminadas exige da educação um outro olhar em relação à criança; um olhar que considere como ser competente, capaz, produtor de histórias e de culturas. Exige igualmente a construção de um trabalho coletivo de nossa parte e permanente formação. Essa prática da avaliação está relacionada a uma visão que concebe a creche de uma perspectiva educativa, priorizando a qualidade do trabalho nesse espaço. Tal olhar apresentado por Bondioli (2004^a) quando destaca essa dimensão ainda pouco valorizada na educação das crianças pequenas. Paralelamente, o espaço educativo deve ser negociado e compartilhado entre todos os atores sociais, assim como a construção do projeto pedagógico e a sua constante avaliação devem ser tomadas como elementos indicadores de qualidade.

Esse novo olhar conduz a novas possibilidades de entendimento e à superação das contradições da nossa sociedade, das relações de trabalho de avaliação dentro e fora dos espaços educativos, relações essas construídas com base em outra referência: a do respeito aos direitos das crianças.

14.1 Avaliação e Documentação Pedagógica

A documentação pedagógica faz parte do trabalho de qualquer educador consciente.

Poder refletir sobre o seu trabalho para eventualmente reformulá-lo, ou simplesmente guarda-lo depois de analisado para posterior divulgação, torna-se uma dimensão integrante das rotinas infantis.

Já em 1938, o grande pedagogo americano John Dewey insistia que a mera atividade não pode constituir experiência por ser “dispersiva, centrífuga, efêmera” (p.163). Experiência não significa o ato de experimentar, mas também de passar por, de tentar realizar. Interpelando os seguidores no âmbito do movimento da educação progressiva, Dewey afirma que, em certo sentido, cada experiência deveria preparar uma pessoa para experiências posteriores mais profundas e abrangentes.

É nessa perspectiva que trazemos, nosso olhar reflexivo sobre a importância da documentação pedagógica.

Escrever o trabalho: por quê? Desde quando? O quê? Onde? Com quem e para quem contar?

Seja para não esquecer ou sistematizar o que foi feito, para colaborar na significação da prática em andamento; para replanejar o que estava previsto; para recobrar e, quem sabe, ressignificar em outro momento o trabalho já realizado; para contar (no sentido de narrar e também de contar com a participação de) e socializar com seus interlocutores (professoras, coordenação e direção, familiares das crianças) os elementos – ordinários e significativos –que proporcionam o diálogo que amadurece e dá consistência ao trabalho e faz reluzir a auto-estima do professor, é que é preciso escrever o que vai acontecendo a cada dia, do primeiro ao último dia de trabalho, de um jeito mais esquemático, breve ou alongado, com detalhes, dependendo do que se conta e do tempo que se conseguiu para essa tarefa. Cada um de nós aqui na creche, tem encontrado o seu jeito, mas ninguém deixa de registrar e neste próximo ano estamos como tornar mais acessível aos pais e aos nossos pares a experiência cotidiana das crianças; porque registrar é ir ao encontro é ir ao encontro marcado com sigo mesmo; é recobrar em parte o que aconteceu no encontro com o outro; é selecionar, hierarquizar, jogar fora, encontrar lugar, sentir falta de algo e não conseguir encontrar, sentir falta de algo que nunca teve e colocar-se como objetivo providenciar, priorizar, conseguir, conquistar...É articular em conjunto a multiplicidade e a heterogeneidade de situações de aprendizagens que produzem e revelam a qualidade do

trabalho cotidiano e os modos dos sujeitos de trabalhar. É arrumar continuamente a casa para o próprio bem-estar e aconchego e para apresentar-se e receber bem o outro que chega todo dia para nos encontrar. Por isso, registrar do dia a dia é algo que não se pode adiar, negligenciar, como tomar água, dormir, comer, escovar os dentes, trocar os lenços, mudar a água das flores, jogar fora a comida vencida, colocar o lixo na rua, fazer supermercado... Cuidando disso diariamente, vai desaparecendo, conseqüentemente, a sensação de dificuldade e sobrecarga para a produção desses documentos.

15. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS

A responsabilidade da educação infantil das crianças pequenas é da família e do Estado. Porém, ainda há grandes equívocos e dúvidas e esse respeito, o que deixa muitas lacunas no processo de desenvolvimento infantil.

Esse “dever da família” parece ser desconhecido por muitos adultos que participam da educação das crianças de 0 a 5 anos.

Há décadas, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, gestores educacionais e demais profissionais ligados à escola apontam a abnegação da família às questões educacionais de seus filhos no período em que estão no espaço escolar.

A família é, contudo, fundamental para a segurança emocional da criança quando ela passa a frequentar a escola de educação infantil. Também é importante a comunicação entre a família e os professores, pois é nessa fase que a criança começa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai incorporando outros. Esse processo possibilita a aprendizagem da criança e ocorre em todo o lugar e em toda a atividade, seja brincando, seja conversando com os colegas etc. Essas primeiras interações que ocorrem na escola levam a criança a perceber que ela pode discutir com um colega a posse de um lápis ou brinquedo, e a aprender que na creche e em casa ela tem que tomar determinadas atitudes que se tornam hábitos, como guardar os brinquedos. Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.282) afirmam que “precisa ficar claro que a escola e a família são contextos diferentes e que, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas”. Assim quando entra na creche, começa a perceber o mundo de forma diferente.

O que queremos viver na creche?

Desejamos que a creche seja um lugar onde criança, famílias e profissionais convivam, cresçam e aprendam juntos.

Onde todo esse conjunto de experiências, vivências, relações que a creche proporciona e que conformam a vida cotidiana seja fonte de crescimento e de aprendizagem para toda a comunidade educativa. Onde todos participemos aprendendo uns com os outros. Onde exista espaço para a estabilidade, mas também para a surpresa, para a novidade como algo normal, para o extraordinário como algo comum.

Nós, os adultos, somos responsáveis por configurar o cenário da vida para a infância. Por isso, cabe a nossa equipe, refletir, repensar, planejar o quadro de vida que oferece, conhecer as necessidades e possibilidades das crianças e bebês e das famílias para configurar uma vida cotidiana que conte efetivamente com seus protagonistas. É nesses quadros de vida que a infância dota de significado as palavras e as ações, que a comunicação adquire sentido, que se expandem as potencialidades do ser humano.

Sabemos que dependendo de como organizaremos os espaços e os tempos, as atividades que promovemos, de como configuramos as relações (adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto), dotaremos de um ou de outro significado a própria ação. Portanto, as decisões que tomamos como adultos não são assépticas, nem alheias a determinados valores, já que se referem ao modo de entender e de considerar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, proponho refletir sobre a vida cotidiana da perspectiva dos três protagonistas: crianças, famílias e profissionais.

Pensando da perspectiva das famílias

As famílias encontram dificuldades atualmente para educar e criar sozinhas os filhos. Pretendemos trazer os pais mais para perto da creche, de maneira que possamos ampliar o quadro relacional e o próprio círculo familiar.

Para isso, é necessário promover a participação e relação ativa, seja estabelecendo tempos para tirar dúvidas, opiniões, interesses e preocupações com outras famílias e com os profissionais, seja ajudando a conhecer o crescimento e a aprendizagem, não apenas no momento presente que vive seu filho, mas em uma perspectiva de processo mais ampla que apoie novas situações vitais. Isso será possível se estabelecermos relações claras,

baseadas na confiança mútua e na comunicação, em que se facilite o encontro e o intercâmbio, tanto em nível individual quanto coletivo.

Para garantir a informação e facilitar a participação, articulamos mecanismos que combinam diversas variáveis (reuniões, oficinas, encontros...etc). Também é imprescindível pensar diferentes linguagens também (caderno viajante, agenda, jornais informativos e etc..).

As cem linguagens

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no natal

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a Imaginação

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Loris Malaguzzi



15 BIBLIOGRAFIA

FORMAN, G..**As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância.** Por Alegre: Artmed, p. 303-309, 1999.

BARBOSA, Maria. C. S.; HORN, Maria. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,** Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas** (org.). Campinas, São Paulo

DUARTE, Newton. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

MARTINS, João. Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e desvendar o mundo.** Idéias - Os desafios encontrados no cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 1993.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário.** Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. **Mini-Histórias Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil - OBECI.** Porto Alegre 2019.

RAU, Maria. C. T. D. **Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.** Curitiba: interSaberes, 2012.

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

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROUGÈRE, G; ULMANN, A. L. **Aprender no cotidiano**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html.

Artigos

A experiência de aprender na Educação Infantil, de Silva Augusto
Disponível em: <https://bit.ly/2MC226o>

CrITÉRIOS para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (MEC)
Disponível em: <https://bit.ly/1A8a11N>

LAR ESCOLA HILARINHO SANZOVO

Utilidade Pública Federal - Decreto 91108/85 – CNPJ 50759430/0001-60

“Investir na Criança é um Ato de Inteligência”.

R São Caetano 42 – Jd S Caetano – Jaú/SP - CEP 17205-220 Fone (14) 3622-1270