



ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE LUZIÂNIA (GO)

ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE LUZIÂNIA (GO)

Realização



Parceria Técnica



Expediente



REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA-GO

Prefeitura Municipal de Luziânia-GO
<https://www.luziania.go.gov.br/>

Prefeito

Diego Vaz Sorgatto

Secretária Municipal de Educação

Maria Luiza Costa Sampaio Lima

Diretora da Divisão de Educação Infantil

Renata Roriz Vieira

Assessora da Divisão de Educação Infantil

Jurema Penha de Carvalho

Coordenadoras da Educação Infantil

Alessandra de Melo Simões Roman Rós
Lucélia Meireles Bueno Ramos
Luciana Correia Pinheiro
Marta de Oliveira Ruela Lima
Kátia de Oliveira Felismino Silva
Rita de Cássia Pinto Afonso
Tatiane Silva Duarte

GRUPO DE TRABALHO DE LUZIÂNIA

Diretoras

Lucineide Meireles Bueno de Oliveira
Vanessa Cardoso Bernardes

Supervisoras

Ana Cláudia Souza Vortmann
Ana Paula dos Reis Borges

Professoras

Nayane Libório Vilar de Sousa – Creche III
Sabrina Santos de Souza – Pré II
Daiane José Moreira – Pré II
Shelda Adriana Pereira Saraiva – Creche II

Departamento da Educação Especial

Tatiane Luiz Andrade
Edilma Batista de Castro

Departamento da Educação Infantil

Alessandra de Melo Simões Ramon Ros
Jurema Penha de Carvalho
Kátia de Oliveira Felismino Silva
Lucélia Meireles Bueno Ramos
Luciana Correia Pinheiro
Marta de Oliveira Ruela Lima
Renata Roriz Vieira
Rita de Cássia Pinto Afonso
Tatiane Silva Duarte



FUNDAÇÃO ITAÚ

Presidente do Conselho Curador

Alfredo Setubal

Presidente

Eduardo Saron

COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL E ESTRATÉGICA

Gerência Executiva

Ana de Fátima

Coordenação de Comunicação

Alan Albuquerque e Renato Corch

Comunicação Institucional

Virginia Toledo

Comunicação Estratégica

Ailson Taveira

ITAÚ SOCIAL

Superintendente

Patrícia Mota Guedes

IMPLEMENTAÇÃO

Gerência

Cláudia Varella Sintoni

Coordenação

Juliana de Souza Mavoungou Yade

Analistas de Educação Infantil

Monike Letícia dos Santos Freire
Lucas Gabriel Moreira da Cruz



FICHA TÉCNICA

Avante – Educação e Mobilização Social

www.avante.org.br

Presidente

Maria Thereza Marcilio

Vice-Presidente

Ana Luiza Buratto

Direção Administrativo e Financeiro

Ana Oliva Marcilio

Direção de Comunicação

Andréa Fernandes

Coordenação do Projeto Tecnologias Formação e Gestão da Educação Infantil e Fortalecimento da Relação Escola, Família e Comunidade

Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo

Equipe do Projeto

Nilcilene Ebani
Simone Custódio dos Santos
Franciele Souza

PUBLICAÇÃO

Revisão Técnica

Maria Thereza Marcilio

Design

Sílvia Barreto

Fotos

Acervo Secretaria Municipal de Luziânia (GO)
Acervo Avante, foto de Augusto Dauster

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A946o Avante – Educação e Mobilização Social
Orientações para gestão pedagógica da educação infantil. / Avante –
Educação e Mobilização Social; – Salvador: Avante, 2025.
86 p.: il. Color

ISBN: 978-85-60828-61-6

1. Gestão – Instituições de Educação infantil. 2. Orientações. 3. Prática pedagógica. 4. Rede Municipal de Educação - Luziânia. I. Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite. II. Ebani, Nilcilene. III. Título.

CDD 372.21



Su má rio

Clique para
acesso rápido



○	Apresentação.....	8
○	1. A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE LUZIÂNIA, GOIÁS	9
○	2. ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	12
○	2.1 Marcos legais da Educação Infantil	15
○	3. PRINCÍPIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
○	3.1 Clareza de quem são as crianças da Educação Infantil	24
○	3.2 Equidade, diversidade e educação inclusiva	25
○	Equidade	26
○	Diversidade	27
○	Educação Inclusiva	28
○	3.3 Indissociabilidade entre cuidar e educar	29
○	3.4 Brincar como um direito	31
○	3.5 Participação	32



Clique para
acesso rápido

○	4. PLANEJAR NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	39
○	4.1 Escuta de bebês e crianças como ponto de partida do planejamento por campos de experiências	47
○	4.2 Ambiente como parceiro pedagógico	50
○	4.3 Avaliação e documentação pedagógica	63
○	5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
○	5.1 Princípios e dimensões da formação continuada	68
○	5.2 Supervisora e supervisor pedagógico na formação continuada	70
○	Referências	78

Apresentação

Esta publicação tem como propósito apoiar diretoras e diretores escolares, supervisoras e supervisores pedagógicos na gestão pedagógica das instituições de Educação Infantil de Luziânia (GO).

Ao longo do texto, são apresentados os marcos legais da Educação Infantil e as bases conceituais em que se ancoram, práticas que ilustram um fazer pedagógico em conformidade com a atual legislação, provocações para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica que está sendo concretizada nas instituições de Educação Infantil de Luziânia e referências teórico-práticas sobre formação continuada de professoras e professores. A concretização desta publicação reafirma o compromisso da Rede Municipal de Educação de Luziânia em assegurar um fazer pedagógico com base na diversidade e na equidade em favor do desenvolvimento integral de bebês e crianças. É importante destacar que sua produção contou com a colaboração de um grupo de trabalho formado por representantes das instituições de Educação Infantil e das divisões de Educação Infantil e Educação

Especial. Os profissionais envolvidos definiram os temas aqui abordados, sugeriram ajustes e validaram o conteúdo como pertinente para guiar uma gestão pedagógica alinhada com os marcos legais.

Os conhecimentos aqui sistematizados serviram de base para a implementação da tecnologia Formação e Gestão da Educação Infantil, de 2021 a 2024, numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Luziânia (GO), a Avante – Educação e Mobilização Social e a Fundação Itaú, no âmbito do Programa Melhoria da Educação.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE LUZIÂNIA, GOIÁS

As primeiras creches do município de **Luziânia** foram criadas a partir de 1977 com enfoque assistencialista, voltadas para o cuidado e proteção das crianças. A maioria dos profissionais dessas creches era contratada pela prefeitura municipal sem a exigência de nível de escolaridade, atuando em um sistema financiado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

De lá para cá, a Educação Infantil do município tem sido repensada em resposta às demandas decorrentes da urbanização acelerada — resultado de sua proximidade com Brasília — e às mudanças na legislação brasileira, a saber:

Luziânia, localizada a 60 km de Brasília, tem vivido um desenvolvimento acelerado, impulsionado pela proximidade com a capital federal. Com uma população de 209.129 mil habitantes, é o 6º município do estado de Goiás, conforme o Censo de 2022. A transferência da capital do país para Brasília, em 1960, acelerou seu desenvolvimento, tornando o município um polo de oportunidades profissionais.

1996

- Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reconhece a Educação Infantil como integrante da Educação Básica.

1988

- Constituição Federal, que estabelece o atendimento em creche e pré-escola como um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos.

1998

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

2003

- Lei nº 10.639, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

2008

- Lei nº 11.645, que amplia e reitera a obrigatoriedade, em todo território nacional, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

2009

- Publicação da Emenda Constitucional nº 59, quando a Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), que orientam o planejamento curricular.

2017

- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui e orienta a implantação de um planejamento curricular de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, dialoga com a DCNEIs, propondo um currículo por campos de experiências.

Nessa trajetória, em 2021, a Secretaria Municipal de Educação definiu a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil como um dos focos de seu plano estratégico e a reconheceu como crucial para a construção de uma prática pedagógica alinhada aos documentos legais referentes a essa etapa da Educação Básica. Em virtude disso, nesse mesmo ano, nasceram duas parcerias: uma com o Programa AlfaMais-Goiás, da Secretaria Estadual de Educação, e outra com o Programa Melhoria da Educação, da Fundação Itaú.

Formação contínua de profissionais

O Programa AlfaMais promoveu troca de saberes e reflexões sobre a prática pedagógica com foco em leitura e escrita, fortalecendo o papel das professoras e professores da Pré-Escola I e II. Ofereceu encontros formativos e materiais de apoio adaptados à realidade do território goiano.

No contexto da Educação Infantil, o programa Melhoria da Educação contemplou a Rede Municipal de Educação de Luziânia com as tecnologias Formação e Gestão da Educação Infantil e Fortalecimento da Relação Escola, Família e Comunidade, implementadas com mediação da Avante – Educação e Mobilização Social no período de **2021-2024**.

Foram realizadas ações formativas com a equipe

técnica da Secretaria Municipal de Educação, diretoras e diretores escolares, supervisoras e supervisores pedagógicos, professoras e professores e famílias. Essas ações resultaram em mudanças significativas na direção de uma proposta pedagógica em consonância com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Em 2023, Luziânia instituiu o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), Lei nº 21.676, estabelecendo uma estratégia integrada para garantir o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, envolvendo áreas como educação, saúde e assistência social.

De março a dezembro de 2024, foram criadas 860 novas vagas em creches e pré-escolas, um avanço no cumprimento das metas do PMPI.

As mudanças provocadas pela formação contínua dos profissionais da Educação Infantil fizeram emergir prática mais alicerçada numa concepção de criança potente, protagonista, produtora de cultura e sujeito de direitos, sustentada pela construção e fortalecimento dos seguintes saberes:

- Organização dos espaços e dos materiais.
- Desemparedamento de bebês e crianças.
- Experiências de planejamento e projetos a partir da escuta de bebês e crianças.

A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e as supervisoras e supervisores pedagógicos ampliaram seus

conhecimentos para atuar na formação contínua de professoras e professores junto às escolas, utilizando a **tematização da prática** como principal estratégia.

Junto aos profissionais da Rede, foram construídos o roteiro de observação do ambiente pedagógico das instituições de Educação Infantil e os indicadores de qualidade próprios, elaborados a partir dos resultados de diagnóstico realizado em 2022.

Entre 2021 e 2024, uma das conquistas do trabalho desenvolvido foi ampliar o conhecimento das famílias sobre o desenvolvimento de bebês e crianças, bem como compreender de que maneira eles aprendem na Educação Infantil.

Além disso, o resgate e a valorização da cultura local tornaram-se um dos pilares do trabalho educativo para o fortalecimento

Tematizar a prática é fazer um recorte do cotidiano para transformá-lo em um objeto de reflexão.

da identidade das crianças luzianienses. Durante esse processo de resignificação das práticas pedagógicas, ficou evidente para os profissionais da Educação Infantil que é essencial considerar suas histórias, origens e manifestações culturais.

As conquistas alcançadas na Educação Infantil em Luziânia até aqui são reflexo de um esforço coletivo, da dedicação dos profissionais e dos constantes investimentos na formação contínua. Ao promover um currículo a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, fortalecer os vínculos com as famílias e desenvolver práticas pedagógicas participativas,

caminhamos na direção da qualidade.

Esse caminho, contudo, ainda apresenta muitos desafios a serem enfrentados e, nesse sentido, reafirmamos o compromisso de continuar avançando, por meio da formação contínua, do aumento de vagas e do acesso a recursos, para garantir que cada criança tenha as oportunidades necessárias para seu pleno desenvolvimento.

O caminho que temos pela frente é de crescimento e, com o apoio de professoras e professores, supervisoras e supervisores pedagógicos, gestoras e gestores, famílias e demais parceiros, continuaremos a construir uma rede de Educação Infantil inclusiva e humanizada. Portanto, centrada no respeito aos direitos de TODOS os bebês e TODAS as crianças.

■ 2. ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

No âmbito das políticas públicas, as primeiras instituições de atendimento à infância foram denominadas creches, com a função assistencialista de cuidar dos filhos de mulheres inseridas no mercado de trabalho. Do século XIX até as primeiras décadas do século XX, essas políticas foram marcadas por ações e programas de cunho médico e sanitário, voltadas para o combate das altas taxas de mortalidade infantil.

Na década de 1980, a Educação Infantil tornou-se um direito a partir da Constituição de 1988. No entanto, somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 (Lei nº 9.394), tornou-se parte integrante da **Educação Básica**. A educação de crianças de 0 a 6 anos saiu da assistência para a obrigatoriedade de propostas pedagógicas que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, respeitando as particularidades de **bebês e crianças**.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a LDB).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 marca uma mudança fundamental ao reconhecer a criança não mais como objeto, mas como sujeito de

direitos. A partir daí, a Educação Infantil assume a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança. No entanto, apesar dessas mudanças na legislação, ainda persiste uma distância significativa entre o que estabelece a legislação e o que se observa na prática de muitas instituições de Educação Infantil.

Organização dos grupos de bebês e crianças nas instituições de Educação Infantil de Luziânia.

Grupo 1 – Bebês: Creche I – zero a 1 ano e 6 meses.

Grupo 2 – Crianças bem pequenas – Creche II e Creche III – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

Grupo 3 – Crianças pequenas – Pré-Escola I e Pré-Escola II – 4 anos a 5 anos e 11 meses.



para refletir

No caso de sua instituição, como isso ocorre?

Quais concepções de criança e de Educação Infantil influenciam a prática pedagógica que lá concretizam?

Podemos definir três concepções de Educação Infantil e criança como referências para a equipe de sua escola refletir sobre a prática pedagógica que realizam.

1. Assistencialista

Marcada pela ideia de acolhimento, ações e programas de cunho médico, sanitário e alimentar. Nasceu da necessidade de atender a crianças de famílias empobrecidas, para atenuar as consequências sociais do capitalismo. De caráter beneficente, filantrópico, é baseada em uma concepção patológica de criança, em detrimento de seu desenvolvimento e dos direitos fundamentais da infância.

2. Preparatória

Subsidiada pelo discurso de compensar as deficiências das crianças em relação à sua pobreza e à incapacidade das famílias. Ancorada em **teorias da privação cultural**. Nessa perspectiva, a função da Educação Infantil é preparar para os ensinamentos posteriores. Visão adultocêntrica de criança. Criança como um vir a ser, passiva, receptora de conhecimentos transmitidos pela professora ou pelo professor.

Essas teorias resultam de pesquisas que buscaram demonstrar a inferioridade de pobres e não brancos, com o objetivo de sustentar a ideia de que, em uma sociedade que oferece oportunidades iguais, vencem os mais aptos. Além disso, explicam o fracasso escolar a partir das diferenças individuais entre as crianças (Patto, 2022).

3. Pedagógica do cuidar e educar

Está em consonância com os marcos legais da Educação Infantil e ancorada na concepção de criança como um sujeito de direitos, produtor de cultura, não mais como um vir a ser. Nessa concepção, a criança é um ser potente, inteligente, com capacidades a desenvolver nas interações.



para refletir

Qual o ponto de partida do planejamento?

- As datas comemorativas?
- Os objetivos de aprendizagem?
- Ou a escuta de bebês e crianças?

2.1 Marcos legais da Educação Infantil

Quanto mais os marcos legais da Educação Infantil forem conhecidos pela equipe gestora – diretora e diretor escolar, supervisora e supervisor pedagógico, melhor será sua atuação

no sentido de garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade. Maior será sua capacidade de provocar reflexão para identificar as concepções implícitas às práticas

reais de professoras e professores, bem como aspectos a serem melhorados, com o objetivo de planejar a formação contínua na escola. Então, vamos lá!

Quadro 1 – Marcos legais da Educação Infantil

Constituição Federal de 1988



Clique aqui
para acessar

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990



Clique aqui
para acessar

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996



Clique aqui
para acessar

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Art. 58. No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 9. V – Estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Lei nº 10.639, de janeiro de 2003



Clique aqui para acessar

Art. 30. Torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas.

Art. 31. Estabelece que a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deverá ser feita de forma gradual e progressiva, com a elaboração de planos curriculares específicos.

Lei nº 11.645, de março de 2008



Clique aqui para acessar

Amplia e reitera a obrigatoriedade, em todo território nacional, da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, definindo as áreas e campos curriculares que devem se encarregar dela.

Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (DCNEI)



Clique aqui para acessar

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

Art. 4. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona.

Art. 6. As propostas pedagógicas de

Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade 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.

Art. 7. A função sociopolítica e pedagógica das unidades de Educação Infantil inclui:

- Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.
- Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.
- Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.
- 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.

Art. 14. A Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico, no mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas e corporais; na produção artística, nas formas diversas de exercício da cidadania e nos movimentos sociais.

Indicadores da qualidade na Educação Infantil - 2009



Clique aqui para acessar

Os Indicadores da qualidade na Educação Infantil são uma metodologia de autoavaliação institucional constituída de indicadores educacionais qualitativos, elaborados para que os atores da comunidade avaliem as condições pedagógicas oferecidas aos bebês e crianças, identifiquem prioridades de melhoria, elaborem e executem planos de ação, monitorem seus resultados e apresente propostas às políticas educacionais.

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013



Clique aqui para acessar

Torna, entre outras coisas, obrigatória a matrícula na educação básica a partir dos 4 anos.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência



Clique aqui
para acessar

Assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional.

Lei nº 13.257/2016. Marco Legal da Primeira Infância



Clique aqui
para acessar

Expressa o que há de mais avançado na formulação e na gestão de políticas públicas para a primeira infância.

Enfatiza a concepção holística de criança e a necessidade de ações intersetoriais para garantia de ações integrais e integradas em favor do desenvolvimento pleno das crianças.

Sublinha a função da escola como um dos órgãos do SGD para o desenvolvimento de competências familiares.

Resolução CNE/CP nº 2/2017



Clique aqui
para acessar

Fundamenta a definição de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma referência nacional para que os sistemas de ensino e suas instituições ou redes escolares, públicas e privadas, no âmbito da Educação Básica, possam construir ou revisar os seus currículos.

Define a obrigatoriedade da implementação da BNCC nos sistemas de ensino, tendo a seguinte ementa: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

BNCC



Clique aqui
para acessar



Indicadores da qualidade na Educação Infantil – Relações raciais na educação – 2023



Clique aqui
para acessar

Instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, com o objetivo de criar novos caminhos para a construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Composto por 8 dimensões:

1. Atitudes e interações.
2. Currículo e proposta político-pedagógica.
3. Multiplicidade de experiências e linguagens.
4. Mobiliário, materiais e espaços.
5. Formação, valorização e condições de trabalho das professoras e professores e demais profissionais.
6. Gestão democrática.
7. Território.
8. Racismo religioso.

Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil



Clique aqui
para acessar

Focam em garantir a qualidade e a equidade em termos de gestão educacional, infraestrutura, ambientes educativos, processos pedagógicos e demais condições promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento dessa faixa etária. Além disso, a promoção do acesso e a permanência de bebês e crianças até os 5 anos na Educação Infantil.

3. PRINCÍPIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A **gestão pedagógica** pode ser compreendida como “o conjunto dos esforços de educadoras, educadores, famílias e outros atores da comunidade para coordenar elementos que são mediadores das vivências e aprendizagens das crianças nas instituições de educação infantil” (Oliveira, 2016, p. 2). Esse conceito coloca as atribuições da

equipe gestora a serviço de um projeto político-pedagógico continuamente construído.

Nesse sentido, a gestão pedagógica envolve tomada de decisões para dar direção a um processo educativo guiado pelos marcos legais da Educação Infantil.



Reunião com famílias para alinhamentos e apresentação de novas professoras. Os familiares receberam informações, esclarecimentos, tiraram dúvidas e contribuíram com sugestões.

Fonte: CMEI Nélia Rodrigues de Almeida.

Então, qual é o foco da gestão pedagógica?

→Assegurar os direitos dos bebês e crianças a uma educação infantil de qualidade.

Para tanto, a gestão pedagógica precisa garantir:

- Uma perspectiva de trabalho pedagógico centrada nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de TODOS os bebês e TODAS as crianças.
- Ambientes promotores de aprendizagem, bem-estar e desenvolvimento.
- Organização de espaços e materiais, de modo a potencializar o brincar e qualificar as interações.
- Tempo para as crianças e bebês viverem as experiências fundamentais para seu desenvolvimento.
- Desenvolvimento profissional dos professores.
- Orientação e desenvolvimento de competências educativas dos familiares responsáveis pelas crianças.
- Gestão participativa.
- Avaliação institucional participativa.
- Planejamento colaborativo.



CMEI Luiza Veloso Falcão: avaliação institucional participativa utilizando os Indicadores Nacionais da Qualidade na Educação Infantil com famílias, professores, funcionários da escola, profissionais do SGD da Criança e do Adolescente.

Fonte: Avante – Educação e Mobilização Social.

Considerando os marcos legais da Educação Infantil, podemos elencar alguns princípios norteadores para gestão pedagógica visando à garantia dos direitos dos bebês e das crianças a uma educação de qualidade.

1. Clareza de quem são as crianças da Educação Infantil.
2. Diversidade, equidade e educação inclusiva.
3. Indissociabilidade entre o cuidar e o educar.
4. Brincar como um direito.
5. Participação.

3.1 Clareza de quem são as crianças da Educação Infantil

As crianças da Educação Infantil estão vivendo a primeira infância, um período no qual a plasticidade cerebral está em sua potência máxima para a construção de conexões fundamentais que afetarão todos os aspectos de sua vida como pessoa. Apresentam necessidades

e potencialidades únicas para seu desenvolvimento, além de uma rica diversidade cultural, étnico-racial, religiosa, social e de gênero.

São seres humanos do hoje e não seres incompletos que se encontram em uma espécie de período passageiro anterior

ao definitivo: o adulto. Portanto, precisam ser compreendidas a partir de si mesmas e do seu próprio contexto como sujeitos que fazem história e produzem cultura. Desse modo, cada bebê e cada criança é um:

“

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).



As crianças de hoje são sujeitos inseridos em uma sociedade marcada por profundas transformações sociais, econômicas, políticas – em grande parte impulsionadas pela globalização e pelo **desenvolvimento tecnológico**. Esse contexto é atravessado por desigualdades, hedonismo, incertezas, crise de valores e crenças, além do predomínio de uma ideologia consumista.

Nesse cenário, o desenvolvimento integral das crianças é fortemente influenciado pelas mídias analógicas e digitais, o que impõe às famílias e às instituições de Educação Infantil o desafio de adotar uma abordagem crítica e cuidadosa em relação ao uso das tecnologias.

Em todos os aspectos aqui citados, a potência dos bebês e crianças é contrastada pela vulnerabilidade de seu

corpo e de seu ser. Logo, precisam de **atenção integral e integrada**. Então, são sujeitos de direitos, os quais estão em sintonia com a garantia das condições expressas nos documentos legais, mais diretamente, no Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/2016, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

3.2 Equidade, diversidade e educação inclusiva

“

Eu preferiria que meus filhos frequentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades de aprendizagem [...]. A pergunta que gostaria de ver formulada com mais frequência é: Como podemos fazer uso consciente e deliberado das diferenças de classe social, gênero, idade, capacidade, raça e interesse como recursos para aprendizagem? Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças substituída por um enfoque igualmente insistente em se fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas.

(Barth, 1990 apud Stainback, 1999, p. 11).

Equidade, diversidade e educação inclusiva são princípios fundamentais do sistema educacional brasileiro e dizem respeito à garantia de acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento para os cidadãos brasileiros em todas as etapas da vida.



Fonte: CMEI Patrícia Prado Monteiro Seixo de Brito.

Equidade

O fato de bebês e crianças serem sujeitos de direitos leva ao princípio da equidade, que não pode ser reduzida à igualdade, visto que não seria justo deixar de considerar a singularidade de cada bebê e criança. Sendo assim, a concepção de igualdade está no direito, considerando que as pessoas são iguais em direitos e dignidade, mesmo quando são diferentes.

Equidade na Educação Infantil significa uma ação pedagógica diversificada comprometida com o desenvolvimento integral de bebês e crianças, que reconheça e valorize sua identidade e singularidade em termos de necessidades de desenvolvimento, étnicos, culturais, sociais e de gênero.

Uma atitude em favor da equidade é revelada em um ambiente organizado para contemplar a integralidade e a diversidade dos bebês e crianças com e sem deficiência, com atenção aos seus ritmos e individualidades, oferecendo o que cada um precisa para se desenvolver.



para refletir

São oferecidas situações de aprendizagem homogêneas aos bebês e crianças da instituição em que você atua?

Todas as crianças fazem a mesma atividade ao mesmo tempo, em contraposição ao princípio da equidade?

Espaços e materiais são selecionados e organizados, de modo a atender às individualidades e necessidades de bebês e crianças?

Os espaços contam com bonecas, instrumentos musicais, objetos culturais e outros materiais que representam diferentes grupos populacionais e étnicos?

Diversidade

Refere-se aos diferentes elementos, características e perspectivas que compõem a realidade. A diversidade é o reconhecimento de que os seres humanos são únicos e complexos, cada um contribuindo com uma combinação original de identidades e experiências para o todo.

Adotar a diversidade como princípio não é tolerar a diferença, mas sim incorporá-la em suas estruturas de pensamento, o que significa acolhê-la, deixar-se influenciar e se transformar por ela.

Dessa atitude, faz parte coibir todas as manifestações racistas e que se disfarçam em

comentários depreciativos sobre aparência, costumes ou religiosidade. Garantir, também, que bebês e crianças vivenciem a diversidade em suas experiências diárias, para que possam incorporá-la em seu modo de ser.



Fonte: CMEI Antônio Sebastião da Silva.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva fundamenta-se nos direitos humanos e na equidade de oportunidades, o que requer que as instituições de Educação Infantil sejam organizadas, a fim de que bebês e crianças aprendam em interação e tenham suas especificidades atendidas. Isso vale para pessoas com e sem deficiência, apontando para uma ação pedagógica diversificada, pautada na diferença.

No que diz respeito às crianças com deficiência, é fundamental a adoção

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reconhece que as barreiras sociais e ambientais são as principais responsáveis pela limitação das atividades das pessoas com deficiência e obriga a adoção de medidas de acessibilidade, com o intuito de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades que as demais. E, por fim, rejeita a ideia de que deficiência é sinônimo de incapacidade.

do **modelo social de deficiência** de acordo com a Lei brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o que pressupõe uma gestão pedagógica em ação intersetorial para promover um atendimento integral e integrado. Pressupõe, também, a disponibilização de recursos pedagógicos pela escola, de modo a atender à diversidade de seus alunos. Como parte desses recursos, temos a formação dos profissionais da instituição, as condições de acessibilidade e um currículo a partir da diversidade.



Fonte: CMEI Dona Luzia Pereira dos Santos.

3.3 Indissociabilidade entre cuidar e educar

[...] cuidar é mais que um ato, representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (Boff, 1999).

Em virtude da potência e da vulnerabilidade de bebês e crianças, a integração entre cuidar e educar é um dos princípios da gestão pedagógica. Assim, é preciso fazer do cuidado um ambiente para educar e do educar um ambiente de cuidado. Quem cuida está educando. Quem educa deve fazê-lo com cuidado.

Nesse sentido, trocar uma fralda e contar uma história são atividades com o mesmo nível de importância. Ambas envolvem escuta, atenção, afeto e vínculo. Uma

troca de fraldas pode demonstrar o cuidar e o educar, quando é feita com respeito, carinho, troca de olhares, sorrisos, estímulos e brincadeiras. Mas pode, também, ser violenta, quando ignora o bebê que está ali, quando o coisifica.

O mesmo quando se conta uma história para uma criança, momento em que é preciso observar a sua reação, perceber o que ela está demandando. Em ambas as situações, o adulto precisa estar conectado ao bebê/criança, estar juntos.



Equipe gestora apoia a organização de momentos de leitura ao ar livre, em um ambiente acolhedor que valoriza a expressão livre das crianças e integra cuidar e educar.

Educar e cuidar são elementos de uma experiência única, ações acopladas quando almejamos uma intervenção pedagógica humanizadora.

Educar envolve planejar contextos de aprendizagem, considerando as potencialidades e as necessidades de desenvolvimento de cada faixa etária da Educação Infantil.

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, vai além da assistência. Deve estar presente em todos os nossos atos educativos. Envolve escuta atenta, gestos, olhares, tom de voz, toque, organização dos espaços para gerar acolhimento, segurança, conforto, aprendizagens, entre outros aspectos.

Cuidar e educar estão ligados ao atendimento das **necessidades primárias e secundárias** de bebês e crianças.

Os **cuidados primários** são momentos importantíssimos, visto que sabemos que a forma como o adulto se relaciona com os bebês gera um vínculo socioafetivo. Esse cuidado precisa ser de qualidade, para que esse vínculo seja favorável ao

desenvolvimento integral, o qual é a sustentação “para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode se expressar com competência e procurar respostas a suas indagações, porque foi escutado em suas necessidades” (Soares, 2017, p. 24).

A simbiose entre cuidar e educar revela-se, por exemplo, na hora da alimentação, momento que propicia múltiplas possibilidades de interagir e aprender, além de hábitos de alimentação saudável, aprendizagens sobre comportamento social, autonomia corporal e raciocínio lógico.

Necessidades primárias referem-se à alimentação, higiene e aquecimento corporal. As secundárias estão ligadas ao desenvolvimento do cérebro, novas impressões de movimento, comunicação, atenção e afeto.

Colocar em prática a indissociabilidade entre cuidar e educar exige atitudes e procedimentos com base em conhecimentos do desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, o que demanda preparar os educadores para essa tarefa.



Proposta do CMEI Dona Nenzica: banho de bonecas com água e sabão, envolvendo o cuidar, aprendizagens e relações saudáveis com si mesmo e com o outro.

Fonte: CMEI Dona Nenzica.

Avante Indica



O artigo “O cuidado e a Educação Infantil”, escrito por Maria Thereza Marcilio (2020), que propõe uma reflexão sobre o sentido do cuidar, levando-o para além do lugar pouco valorizado da assistência, além da formação de profissionais para tanto.



Clique aqui para acessar

3.4 Brincar como um direito

O brincar é considerado uma área prioritária nas políticas de Primeira Infância, conforme o artigo 5º do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reforçam essa prioridade, estabelecendo a brincadeira como um eixo fundamental das práticas pedagógicas diárias da Educação Infantil.

Por que brincar é um direito dos bebês e das crianças?

Brincar é a ação pela qual bebês e crianças se desenvolvem em termos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Possibilita à criança vivenciar o lúdico, descobrir a si mesma, explorar o mundo, resolver problemas, construir vínculos socioafetivos. Assim, brincar é a atividade principal da criança, definida como

livre, espontânea, que não pode ser delimitada e que, ao gerar desenvolvimento, possui um fim em si mesma.

A brincadeira caminha da manipulação dos objetos e uso do corpo, para o aprendizado por imitação e, por fim, chega ao faz de conta/jogo simbólico, sua forma mais desenvolvida (Vygotsky, 1998).

Considerando a importância da brincadeira, um dos focos da gestão pedagógica nas instituições de Educação Infantil é garantir um rico espaço com ambientes possibilitadores do brincar, da interação das crianças com os objetos, pessoas e que alimente o jogo simbólico.



Brincar livre nos espaços do CMEI Professora Lydia Heringer Emerick e da Escola Espírita Gilson de Mendonça, com contextos organizados pelas professoras, que observam as crianças para ampliar aprendizagens, garantir segurança e planejar suas ações pedagógicas.

3.5 Participação

Participar é tomar parte em algo, de modo a se comprometer, influenciar decisões e agir para concretizar as decisões tomadas. A participação em termos políticos implica a vivência da democracia e a troca do poder que subjuga pelo poder compartilhado, o que resulta em pessoas conscientes de seu papel social na construção da qualidade.

O direito de bebês e crianças a uma atenção integral e integrada exige adotar uma **gestão pedagógica participativa**, visto que concretizar essa atenção pressupõe um trabalho interdependente/colaborativo entre as pessoas que compõem a comunidade intra e extraescolar. Nesse sentido, a equipe gestora é responsável por **mobilizar** esses atores e fazer a **gestão dessa participação**.

“Mobilizar significa convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum.”

A gestão participativa tem como eixo a relação sistêmica entre a equipe gestora e os atores da comunidade intra e extraescolar. “Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumido por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010, p. 325).

A gestão da participação refere-se ao papel da equipe gestora de coordenar a delegação de tarefas, os modos de fazer, cobranças dos trabalhos e das responsabilidades assumidas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010).

Avante Indica



Módulo da Tecnologia
Fortalecimento da
Relação, Escola, Família e
Comunidade.



Clique aqui
para acessar

Quadro 2 – Formas de participação

Informativa	Famílias, crianças e outros membros da comunidade recebem informações sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões que foram tomadas. Não participam da tomada de decisões.
Consultiva	Famílias, crianças e outros membros da comunidade respondem a eventuais consultas.
Educativa	Famílias, crianças e outros membros da comunidade participam de atividades de aprendizagem e de programas e projetos educativos.
Avaliativa	Famílias, crianças e outros membros da comunidade participam da avaliação institucional e da aprendizagem, ajudando a avaliar seu progresso educativo.
Decisória	Famílias, crianças e outros membros da comunidade participam do processo de tomada de decisões, de forma representativa nos conselhos escolares e de classe e em demais momentos dessa natureza.

Fonte consultada: <https://www.youtube.com/watch?v=gTmYSUKFLaU&t=10s>



Encontro formativo com familiares e responsáveis no CMEI Dona Nenzica para alinhamento sobre a concepção de criança segundo os marcos legais da Educação Infantil e como a aprendizagem acontece nessa etapa da Educação Básica.



Trabalhos realizados pelas crianças durante encontro formativo com familiares e responsáveis no CMEI Dona Nenzica.

O Projeto Político-Pedagógico

O **Projeto** Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento essencial para a Educação Infantil. Ele é **político** porque está comprometido com a formação de cidadãos para uma sociedade específica (Veiga, 1996, p. 13) e **pedagógico** porque estabelece as formas organizativas e metodológicas necessárias para concretizar esse compromisso.

No caso das instituições de Educação Infantil, o PPP foca nos direitos de TODOS os bebês e TODAS as crianças a um atendimento de qualidade. Mais do que um documento, o PPP é resultado de um processo participativo, que envolve avaliação, diálogo e construção coletiva, servindo como um referencial teórico e metodológico compartilhado.

A construção participativa, embasada pelos artigos 12, 13 e 14 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), é INDISPENSÁVEL para que o projeto possa ser caracterizado como político-pedagógico. Por meio de sua construção, efetivam-se as relações democráticas nas instituições de

A palavra “projeto” significa “lançado para diante”, sendo sua origem do latim *projectu*, dando a ideia de algo a ser executado, um planejamento, um plano, um intento, um desígnio, um propósito, uma resolução, uma decisão.

Sob a visão de um planejamento pode-se dizer que é uma forma de organizar aquilo que se tem em mente. “Projeto é meta, mas torna concreto e gerador de movimento quando transposto para a compreensão das pessoas e por elas assumida”.

(DORNELLES E FERREIRA, 2003, p. 112).

Educação Infantil. Não devemos esquecer que esse processo ensina os envolvidos a **participar**.

É fundamental ter em mente, também, que o PPP é um documento de identidade não acabado, mas sim dinâmico, olhando a instituição de Educação Infantil como um campo de possibilidades.

Uma das funções da escola é educar em participação. Isso exige uma equipe gestora que promova o diálogo “pelo reconhecimento do outro como igual e diferente, sem que a diferença seja o estigma que autoriza o não reconhecimento do outro [...]”. A gestão democrática produz como frutos a autonomia e participação, ao passo que depende desses mesmos frutos para que possa se consolidar na escola.”

(SILVA, ANSARA, 2014, p. 121).



Caminho possível para elaboração e retroalimentação do Projeto Político Pedagógico

1. Organização inicial para a elaboração coletiva do PPP —

Equipe gestora forma uma comissão, que elabora plano de trabalho para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Essa comissão negocia e define métodos favoráveis à participação e de mobilização da comunidade, os responsáveis pelas ações, e formula um cronograma de atividades.

2. Diagnóstico da escola e de seu território —

Momento de avaliação

participativa para saber onde a instituição está em comparação com os marcos legais, que são definidores da qualidade, bem como conhecer as possibilidades educativas do território. Recomenda-se a utilização dos Indicadores Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, ou a elaboração de um instrumento próprio da escola, considerando os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil de Luziânia.

Vide página 63 (NESTE DOCUMENTO).

Perguntas que recomendamos incluir neste instrumento:

- Qual a história da sua instituição de Educação Infantil?
- Quem são os bebês e crianças que nela habitam?
- Quem são as famílias?
- Quais são suas expectativas em relação à escola?
- Qual comunidade geográfica e cultural em que a instituição está inserida?
- Quais as possibilidades educativas desse território?
- Quais ações e projetos podem ser mantidos?
- Quais ações e projetos poderiam ser incluídos?

Importante garantir:

- representatividade dos grupos avaliativos que participarão do diagnóstico;
- formação para os mediadores desses grupos;
- e TEMPO para participação.

Outra ação importante é escutar as crianças. Nesse sentido, é fundamental questionar:

Como escutar os bebês e crianças de sua instituição no contexto da elaboração do Projeto Político Pedagógico?

Como sistematizar e utilizar suas contribuições?

Como se dá a incorporação do conteúdo da escuta cotidiana de bebês e crianças na construção do PPP?

Podemos relacionar documentação pedagógica com escuta de bebês e crianças no contexto de elaboração do PPP?

3. Concepções que fundamentam as práticas pedagógicas da escola

Os participantes precisam conhecer e refletir sobre as concepções de criança, infância, pedagogia e de Educação Infantil expressas nos marcos legais e contrastá-las com concepções adotadas na instituição. Recomenda-se organizar uma atividade específica para isso como parte do processo de elaboração e retroalimentação do Projeto Político Pedagógico.



Diálogo da equipe gestora do CMEI Carlinda Rosa de Barros Machado com professoras da creche III e pré-escola I e II a partir do Projeto Político Pedagógico. A troca teve como foco concepções sobre o desenvolvimento integral de bebês e crianças, buscando alinhar as práticas aos marcos legais.

4. Elaboração de planos de ação — Equipe gestora forma uma ou mais comissões para elaborar planos de ação com base nos resultados do diagnóstico, sem perder de vista a finalidade da Educação Infantil expressa nos marcos legais. Além disso, faz a gestão da participação, ou seja, acompanha e apoia os responsáveis para que as ações sejam concretizadas.

5. Escrita do documento Projeto Político-Pedagógico — Equipe gestora forma uma comissão para ajudar na escrita do documento final.

6. Compartilhamento do Projeto Político-Pedagógico — A equipe gestora organiza a partilha do documento PPP com as famílias e comunidade. Esse momento pode ser uma oportunidade formativa e de mobilização para realizar atividades dos planos de ação.

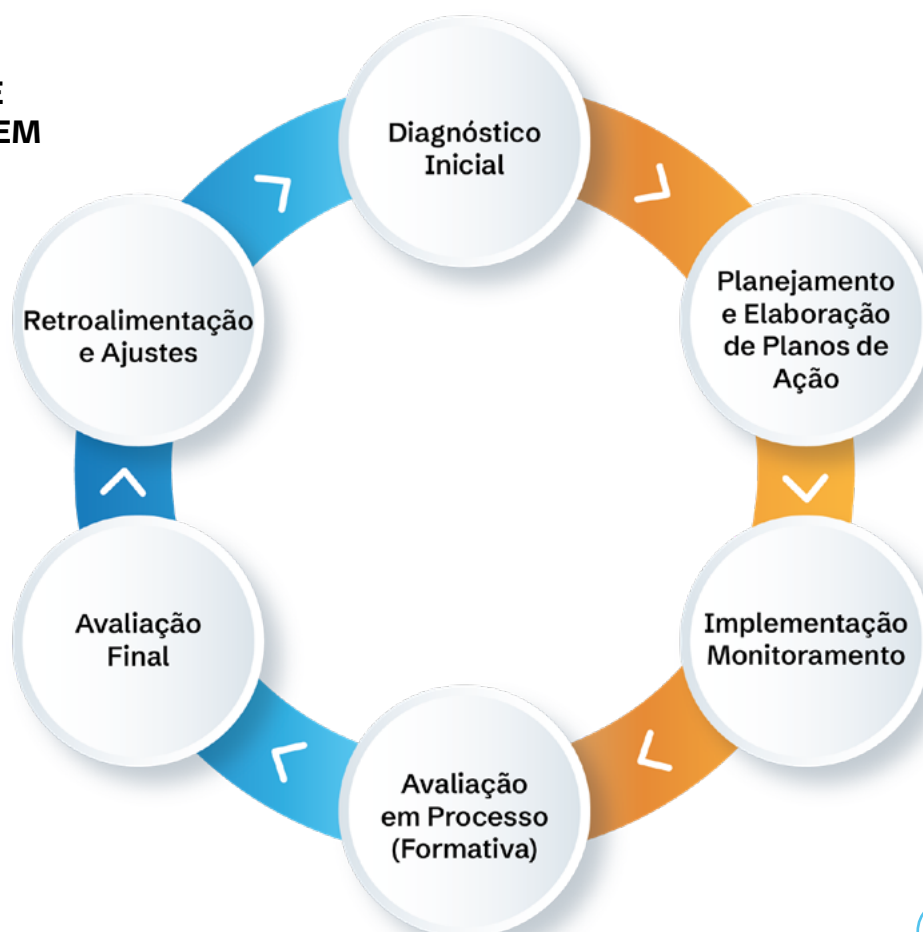
Avaliação participativa

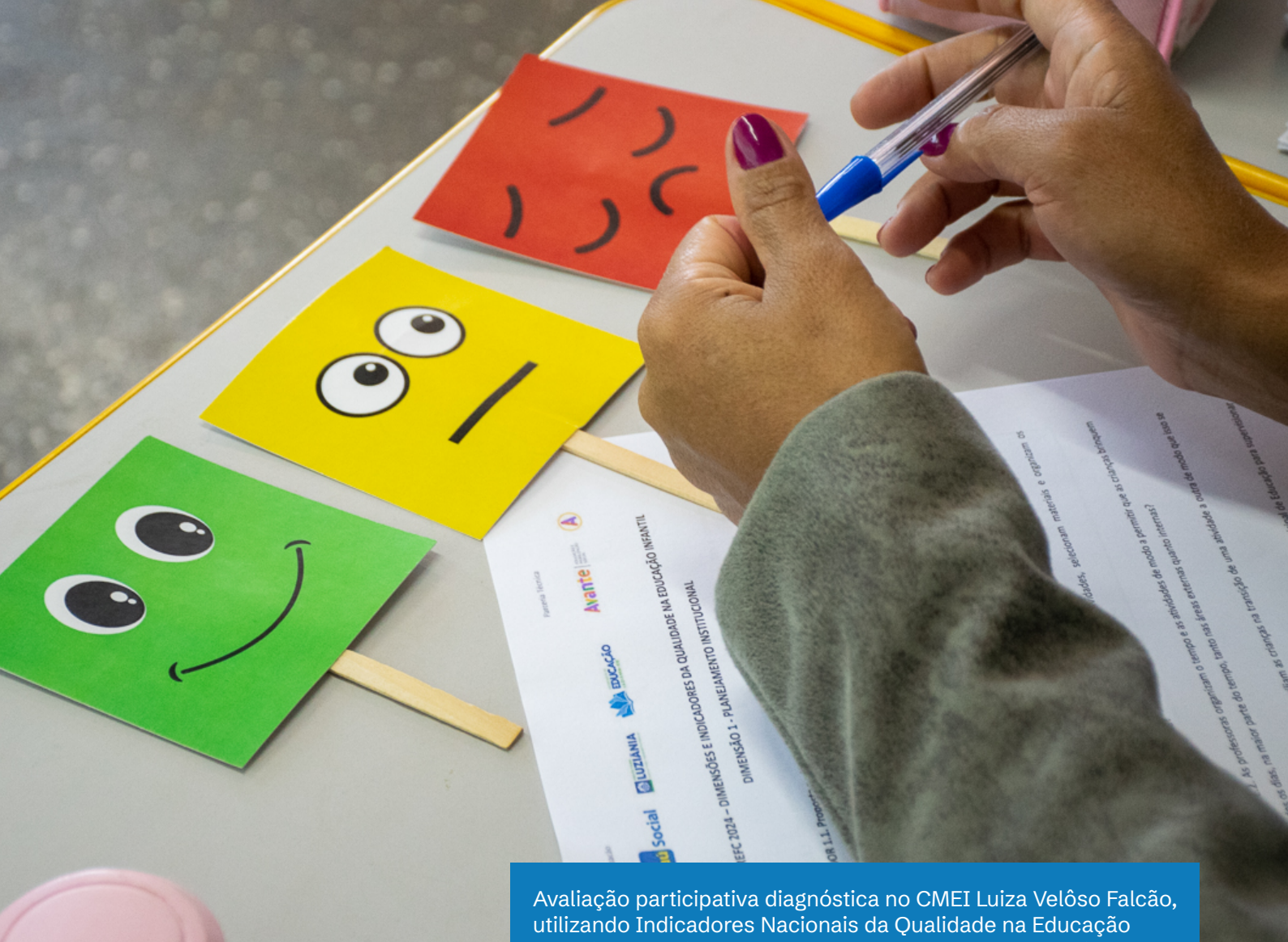
A avaliação participativa é um dos elementos do Projeto Político Pedagógico. Sem ela, é impossível dizer que estamos diante de um trabalho pedagógico em coerência com a legislação brasileira.

Quando falamos de avaliação como ponto de partida e retroalimentação do PPP e instrumento da gestão pedagógica, transitamos por uma lógica sistêmica de avaliação, um processo que se compõe de partes integradas, que formam um ciclo avaliativo, com vistas à garantia da qualidade.

Na perspectiva sistêmica: diagnóstico, avaliação em processo e avaliação final são elementos que se somam para alimentar e retroalimentar a gestão pedagógica, tomando como base os referenciais oficiais de qualidade da Educação Infantil.

CICLO AVALIATIVO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM LUZIÂNIA





Avaliação participativa diagnóstica no CMEI Luiza Veloso Falcão, utilizando Indicadores Nacionais da Qualidade na Educação Infantil, por meio de um processo aberto a toda comunidade.

Fonte: Avante – Educação e Mobilização Social.

Sentido da avaliação

Avaliar é produzir e sistematizar informações essenciais para a tomada de decisões. No contexto do PPP, isso significa garantir práticas que concretizem os marcos legais da Educação Infantil. Essas informações, em grande parte, vêm das pessoas — por isso, não é possível produzi-las sem escutar crianças, famílias e comunidade. Isso implica formar os educadores das

instituições da Educação Infantil para realizar uma **escuta qualificada**.

A escuta qualificada envolve “a capacidade de entrarmos em contato com o outro, nos abriremos para o outro, para outros modos de pensar, ver, se relacionar e compreender o mundo”.

(RIBEIRO, 2022, p. 46)



para refletir

A escuta qualificada é efetivada nas relações com e entre as famílias, as crianças e os profissionais de sua instituição?

Em quais momentos e como ela é feita em sua instituição?

4. PLANEJAR NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Precisamos seguir as crianças e não nossos planos.
(Malaguzzi, 2001).

Por que um currículo por campos de experiências?

A organização do currículo por campos de experiências responde à exigência de planejar para experiências conectadas com os modos de aprender de bebês e crianças, expressos nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC (Brasil, 2017).

Os seis direitos de **aprendizagem** e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações

nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA BNCC:

- CONHECER
- BRINCAR
- PARTICIPAR
- EXPLORAR
- CONHECER-SE
- CONVIVER

A estrutura curricular por campos de experiências ressalta as aprendizagens, as necessidades e interesses dos bebês e das crianças, abandonando a ideia de um currículo com base em disciplinas, temas descontextualizados, datas comemorativas ou listas de atividades para preencher o tempo das crianças.

Concretiza um arranjo curricular sustentado “nas relações, interações e práticas educativas intencionalmente voltadas para experiências concretas da vida cotidiana para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no

espaço da vida coletiva e para produção de narrativas individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 14).

Diretrizes Curriculares
Nacionais da Educação
Infantil



Clique aqui
para acessar

Uma proposta pedagógica por campos de experiências coloca em prática uma educação integral, visto que possibilita reconhecer bebês e crianças na inteireza de suas dimensões física, intelectual, social, emocional e simbólica.

Os campos de experiências, como o próprio nome indica, fundamentam-se na experiência como motor da aprendizagem e do desenvolvimento. Nessa perspectiva, experiência “significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (Dewey, 2010, p. 83).

A partir dela, o homem transforma o mundo e é transformado. O conceito de experiência:

[...] reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas. Algumas dessas práticas na

Educação Infantil, entre muitas outras, são cantar e dançar com outras crianças, admirar-se em frente ao espelho, comer uma refeição saborosa e cheirosa, jogar bola como se fosse um atleta, escutar histórias e emocionar-se com os personagens, brincar de faz de conta, organizar com cuidado uma coleção de objetos e observar com curiosidade o que ocorre quando dois líquidos de densidade diferente são misturados, entre outras práticas, desde que respeitados seu ritmo de ação, sua iniciativa e os sentidos que constroem (Brasil, 2017, p. 13).

Campos de experiências

O eu, o outro e o nós

Este campo enfatiza a pessoa, a identidade, a alteridade, o grupo, a cultura e o acolhimento e “legitima o entendimento de que é na interação com os pares e com os alunos que as crianças vão construindo uma forma própria de agir, sentir e pensar[...]” (Horn; Barbosa, 2022).

Corpo, gestos e movimentos

O corpo como um leitor de mundo é o tom deste campo de experiência, que sente e externa emoções na interação com os outros, para expressar suas ideias e sentimentos, para conhecer e explorar os objetos.



Traços, sons, cores e formas

Trata-se de sensibilidade, fruição, expressar-se com mais criatividade ao perceber o mundo perpassado por elementos específicos desse campo. Assim, a ênfase é nas múltiplas formas de se expressar das crianças: experiências com pintura, desenho, escultura, entre outras formas visuais, música, teatro e literatura.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Para além da oralidade e da escrita, este campo abrange experiências de fala, escuta e ser escutado, que formam a base para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação. São vivências com a linguagem verbal em diálogo com outras linguagens, em contextos comunicativos que possibilitam às crianças expressar sentimentos e pensamentos de maneiras diversas.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Por que o mundo funciona desse jeito? Curiosidade é uma palavra-chave nesse campo, que foca nas “atividades exploratórias que as crianças realizam na interação com os companheiros, com a professora e com o mundo que as rodeia, estabelecendo relações de tempo, espaço, quantidade e transformações”.

(Horn; Barbosa, 2022, p. 73).

Cada campo de experiência apresenta suas particularidades, mas deve ser trabalhado de maneira integrada, pois revela a inteireza de bebês e crianças em suas múltiplas relações com o mundo.

Projetos

O trabalho por projetos possibilita integrar os campos de experiências. Projetos ancorados no educar pela pesquisa possibilitam às crianças colocar em ação sua natureza investigativa, bem como um “planejamento do percurso educativo que aproveita os interesses como impulso para a ação e o conhecimento”

(Gariboldi, 2020, p. 25).

Interações e brincadeiras como eixos do currículo por campos de experiências

Interações

Segundo Piaget (1977), o homem se constitui por intermédio de suas interações sociais, sendo transformado e transformando a realidade nas relações que produz em uma determinada cultura. Nessa perspectiva, a interação é uma ação disparada de dois polos complementares: as ações da criança sobre um objeto de conhecimento e as de retorno desse objeto.

A criança, frente ao retorno que lhe é dado por sua interação com o objeto, modifica seus sistemas assimiladores para realizar acomodações e dar conta dele, em um ciclo interativo contínuo que se reiniciará quando ela voltar a agir sobre o objeto.



para refletir

Em sua instituição, há interação das crianças entre si?

Em pequenos grupos?

No grupo como um todo?

Há interações de crianças de diferentes idades?

Há interações positivas e afetivas, não somente instrucionais, entre adultos e crianças?

Há planejamento intencional para qualificar as interações?

Brincadeiras

As crianças satisfazem necessidades ligadas ao desenvolvimento integral por meio da brincadeira. Quando brincam, desenvolvem uma diferenciação entre a ação e o significado. Criam e recriam suas ações imaginativas, compreendem regras, papéis sociais e, nessas interações, conquistam novas formas de agir em relação aos outros e ao meio. Nessa perspectiva, brincar é aprender e a base daquilo que, mais tarde, permitirá às crianças novas aprendizagens. Nesse processo, brincar é o lúdico em ação e elemento indissociável da aprendizagem e do desenvolvimento.



Brincar e inclusão estão interconectados. A brincadeira é catalisadora de interações entre crianças e entre crianças e adultos. É um contexto para aprender respeitar e enriquecer as diferenças e com as diferenças. Um grupo de crianças pode mudar regras de um jogo para que todos se divirtam juntos. “Um brinquedo construído coletivamente vira um brinquedo potente para crianças com deficiência e para todas as outras do grupo” (Camargo; Marinho, 2017, p. 15).

Para saber mais



Clique aqui
para acessar



CMEI Professora Lydia Heringer Emerick promoveu momento na água para as crianças, com a intencionalidade de acolhê-las e possibilitar brincadeiras na qual TODAS as crianças pudessem participar. A comunidade escolar foi mobilizada na organização do espaço, que utilizou lona e painéis para montar uma piscina.

Didática dos campos de experiências

Para uma didática dos campos de experiências, é preciso considerar três princípios:

- a ludicidade,
- a significatividade;
- a continuidade.

Ludicidade, ou ‘estado lúdico’, é uma condição interna de presença do sujeito, como maneira peculiar de as crianças descobrirem e construírem sentidos.

Significatividade é a produção de sentidos pessoais, dando à experiência a produção de significado, construído e não transmitido.

Continuidade como forma de integrar a realidade da criança, marcada pelo “aqui e agora”, à possibilidade de continuidade de aprofundamento das suas experiências.

A continuidade implica condições objetivas:

- de tempo, para que as crianças possam permanecer em seus percursos de investigação;
- de materiais em quantidade suficiente para que cada criança do grupo não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório de negociações entre os próprios materiais;
- de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo local, sem que as obrigue a permanecer todas em uma só atividade por longos períodos de tempo;
- de grupo, pois já se sabe que as crianças conseguem atuar melhor quando estão em pequenos grupos.

Rotina e cotidiano no planejamento por campos de experiências

A rotina é composta pelas atividades que se repetem no dia a dia, que são uma parte do cotidiano. O cotidiano compõe -se da rotina e dos demais momentos de vida coletiva nas interações com as crianças, adultos e espaços. Refere-se à jornada diária dos bebês e crianças.

Planejar considerando o cotidiano é reconhecer o seu valor como “uma unidade de inteireza da vida, constituída por diferentes fios – temporalidades, espacialidades, relações e linguagens [...]” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 165).

Sendo assim, as chegadas e saídas, a hora da alimentação, higiene, trocas de roupas, os momentos coletivos, bem como os de transição entre uma proposta e outra, são vivências que devem fazer parte do planejamento intencional.



Rotina

O **planejamento da rotina** é fundamental e precisa considerar três princípios: regularidade, diversidade e continuidade.

- Regularidade para possibilitar segurança para as crianças, pois os pequenos não se orientam pelo “tempo do relógio” mas pela certeza de que a chegada dos pais acontece logo depois do café da tarde, por exemplo. Por isso, os marcos da rotina – chegada, alimentação, troca – são norteadores importantes para bebês e crianças.
- Diversidade: as crianças devem vivenciar uma multiplicidade de propostas, espaços e materiais, de contato com os diferentes agrupamentos e relações para ampliar seu repertório de mundo.
- Continuidade: é indispensável proporcionar às crianças o contato com determinada experiência em diferentes contextos, de forma a aprofundar suas aprendizagens. O planejamento precisa garantir certa repetição de contextos de aprendizagem e ambientes que favoreçam aproximação e reaproximação, com suas investigações e descobertas. Assim, o planejamento deve contemplar o novo e o conhecido para promover aprendizagens.

Para saber mais



Para saber mais sobre como estruturar a rotina acesse Planejamento Docente na Educação Infantil - coordenação estadual para implementação da base nacional curricular no estado de Goiás, disponível em:



Clique aqui para acessar

Nesse processo, a avaliação das situações de aprendizagem oferecidas para bebês e crianças e o acompanhamento de seu desenvolvimento faz parte da rotina na Educação Infantil. O objetivo desse olhar observador/avaliativo é compreender aspectos do desenvolvimento de cada bebê e criança, com o objetivo de planejar a ação educativa. O “**Roteiro de observação do ambiente pedagógico**”, instrumento da tecnologia “Formação e gestão da Educação Infantil”, pode ajudar nisso.



Clique aqui para acessar



Cotidiano

O alimentar-se, o lavar-se, o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, brincar ou jogar, o explorar a si mesmo e ao entorno, separar-se e o reencontrar-se, movimentar-se e o conviver são alguns elementos do cotidiano da Educação Infantil. São conteúdos que envolvem emoção, pensamento e linguagem. No cotidiano escolar, a rotina deve ser tecida com sensibilidade, sendo uma tarefa cuidadosa que cabe à equipe gestora, professoras, professores e demais funcionários da escola. Todos têm a responsabilidade de organizar o cotidiano escolar de uma maneira que melhor atenda às características específicas de cada turma, levando em consideração suas necessidades, desejos, curiosidades e potencialidades únicas.

O cotidiano precisa ser pensado não apenas para comportar uma rotina estruturada, que transmita segurança para as crianças, mas também para ser lugar de experimentação, mudança e inovação. Para tanto, é preciso escutar as crianças.

4.1 Escuta de bebês e crianças como ponto de partida do planejamento por campos de experiências

Escutar bebês e crianças diz respeito à capacidade de o adulto responder e traduzir no cotidiano pedagógico às necessidades dos bebês e das crianças. Uma escuta que emerge somente se o adulto for capaz de se abrir ao mundo infantil. Nessa perspectiva, escutar não é improvisar, mas sim captar o cotidiano de maneira intencional, colaborativa,

refletida, planejada e documentada, o que exige a criação de um contexto e clima propícios.

Na prática, escutar as crianças significa criar espaços e situações que favoreçam sua livre expressão — seja por meio da fala, dos gestos, da brincadeira, da arte, do desenho, entre outras linguagens. Para isso,

as educadoras e os educadores precisam estar atentos não apenas às palavras, mas também aos gestos, gostos, expressões e ações, promovendo um ambiente de confiança, no qual as crianças se sintam seguras para compartilhar suas emoções, pensamentos e interesses.

Escutar bebês e crianças para:

- garantir seu direito de participar da gestão, da elaboração do PPP, da escolha de atividades, brincadeiras e materiais;
- acolher, compreender e respeitar sua perspectiva, permitindo que suas ideias e sentimentos sejam levados em consideração no planejamento;
- conhecer bebês e crianças, compreender as estratégias que usam nas situações de aprendizagem, com vistas a promover mediações que efetivamente contribuam com suas aprendizagens;
- planejar para atender às suas necessidades e interesses;
- fortalecer a autonomia, a autoestima e o senso de pertencimento.

PAPEL DO ADULTO NA ESCUTA

1. Escutar é assumir-se como profissional prático reflexivo
2. Escutar é uma atitude ativa
3. Escutar é saber formular boas perguntas
4. Escutar é saber silenciar
5. Escutar exige suspensão de julgamentos
6. Escutar exige possibilitar diferentes formas de se expressar
7. Escutar exige partilha de poder
8. Escutar exige interlocuções plurais
9. Escutar implica disponibilidade e acolhimento
10. Escutar exige a assunção da responsabilidade docente

Fonte: Ribeiro (2022, p. 77).



para refletir

Como os profissionais da Educação Especial da Educação Infantil de Luziânia podem ajudar os demais a qualificar a escuta de bebês e crianças?



Com base nas observações das crianças em diferentes situações, a professora do CMEI Dona Luzia Pereira dos Santos conta com o apoio da equipe gestora quando propõe atividades em que todos participem de forma colaborativa. As crianças são escutadas e incentivadas a compartilhar ideias, e suas contribuições são valorizadas. Essa dinâmica promove o desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade e das interações.

Fonte: CMEI Dona Luzia Pereira dos Santos.

4.2 Ambiente como parceiro pedagógico

O espaço da educação que mais visivelmente expressa, reproduz e reflete nossos princípios educativos é o ambiente, porque o cenário escolar que nos rodeia e no qual estamos imersos nunca é neutro. (Marcano, 2022).

O ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem – afeto, relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças e a comunidade escolar em seu conjunto.

Um ambiente de qualidade é aquele no qual espaços, materiais, tempos, agrupamentos e relações são pensados intencionalmente para favorecer a inclusão e potencializar as interações entre as crianças, os adultos e os materiais.

Assim, é possível oferecer situações que garantam a TODOS os bebês e a

TODAS as crianças o direito de brincar, conviver, conhecer-se, expressar, participar e explorar. Inclui planejar o acolhimento, a adaptação, e promover situações nas quais bebês e crianças explorem o mundo por meio de diferentes linguagens.

Nesse aspecto, a qualificação das práticas na Educação Infantil pressupõe considerar a organização do espaço como elemento curricular. Por isso, é importante um olhar atento da equipe gestora às especificidades do espaço em escolas que atendem tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental (escolas-classes), tanto no que se

refere à estrutura física quanto nas relações que se estabelecem nesses espaços compartilhados.

A reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças, nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, constitui-se em requisito essencial para a construção de um ambiente inclusivo nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, os profissionais da Educação Especial podem contribuir com a utilização e o desenvolvimento de estratégias e ambientes que atendam às singularidades de cada bebê e criança.

DIMENSÕES DO AMBIENTE



Dimensões do ambiente educativo (Forneiro, 2008).

Os espaços que compõem o ambiente ultrapassam a sala de referência, incluindo banheiros, refeitórios, corredores, pátios, áreas ao ar livre e a cidade.



Fonte: CMEI Jardim do Éden.

A **organização intencional dos materiais** nesses

espaços deve atender à cultura da infância, bem como as demandas educativas individuais de bebês e crianças. As aprendizagens a serem garantidas definirão a escolha e variedade dos materiais, sua disposição no espaço e o convite que farão às ações das crianças. Por isso, “é preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças

Criar contextos implica conhecer as especificidades de cada etapa da Educação Infantil em termos de desenvolvimento.

irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nesses locais”

(Horn, 2017, p. 19).



para refletir

De que forma os espaços para as crianças estão organizados em sua instituição?

Essa organização propicia a autonomia das crianças?

O ambiente promove desafios às crianças?

Quais interações os ambientes permitem?

Quais materiais são disponibilizados para bebês e crianças?

Há diversidade?

Há materiais estruturados e não estruturados?

Há espaços de convívio coletivo?

Como se organizam os espaços coletivos da instituição?

Há participação das crianças na organização dos espaços?

A entrada acolhe crianças e famílias?

As crianças circulam e realizam atividades em outros locais que não a sala?

Os espaços externos sugerem outras atividades além do uso do parque ou tanque de areia?

A organização dos espaços é incorporada como um componente do planejamento?

Nessa organização, é preciso lembrar que a disposição de móveis e materiais, a acessibilidade e a **estética** do ambiente influenciam o comportamento e a forma como as crianças interagem com o espaço e umas com as outras.

“O conceito de estética na Educação Infantil está relacionado à valorização da harmonia e organização dos ambientes de aprendizagem de forma intencional e pedagógica. Na Educação Infantil, a estética não se limita à decoração, mas envolve o uso de núcleos, formas, materiais e organização espacial para criar um ambiente que promova o bem-estar, a criatividade, a exploração e o desenvolvimento integral das crianças.”



Fonte: CMEI Dona Nenzica.



Fonte: CMEB Rita Gonçalves de Farias.

Segundo o Caderno de orientações Assim se organiza o ambiente, da Avante - Educação e Mobilização Social - Coleção Paralapraca, a organização do espaço precisa assegurar:

- acessibilidade/ autonomia, garantindo às crianças a realização de tarefas sozinhas e de forma independente;
- identidade, em ambientes organizados com objetos trazidos de casa pelas crianças, tais como brinquedos, livros, fotos ou itens confeccionados por elas na escola;
- movimento: ambientes em espaços amplos e seguros para a livre movimentação das crianças;
- estimulação dos sentidos: espaços que provoquem a curiosidade e a experimentação de diferentes sensações por meio das cores, formas, sons, aromas, sabores e texturas;
- interação: espaços coletivos de relações entre crianças e adultos, possibilitando a troca de experiências e



a vivência de diferentes desafios;

- segurança: ambientes e móveis adequados ao número e ao tamanho das crianças, iluminados, arejados e higienizados, materiais resistentes e de fácil limpeza, tomadas e fios elétricos fora do alcance das crianças;

- materiais que atendam aos interesses e às especificidades das diferentes faixas etárias;

- favorecimento da livre escolha, brincadeira e investigação em pequenos grupos, seja pela disposição dos ambientes ou pela intencionalidade educativa, de modo que as crianças possam

ter seus interesses reconhecidos e valorizados.

Tempo no ambiente da Educação Infantil

A organização do tempo na Educação Infantil é uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral de bebês e crianças e constitui um dos elementos-chave do planejamento por campos de experiências. Quando o tempo é bem organizado, favorece a criação de um ambiente estável, no qual a criança pode aprender com mais confiança e qualidade. Assim, é preciso planejar para que bebês e crianças tenham tempo para:

- aprofundar suas investigações e experiências com determinado contexto ou materiais, ou seja, que as crianças possam ter muitas aproximações com o mesmo tema ou vivência;
- evidenciar preferências ao participar de propostas e serem observadas pelos professores em seus interesses;
- finalizar com calma suas explorações, respeitando seus ritmos individuais e favorecendo tranquilidade nos momentos de transição;
- realizar propostas individuais e coletivas que atendam a suas necessidades e interesses próprios;
- compartilhar suas teorias, ideias e histórias, construindo memórias da infância;
- desfrutar com prazer, sem a obrigação de cumprir tarefas.

Enfim, ao planejar o tempo, há de se levar em consideração o tempo kairós, não cronológico, no qual a noção de hora, que serve para nortear o trabalho de educadoras e educadores, não seja limitadora das vivências das crianças.

Acolhimento e adaptação

Acolhimento e adaptação são ações complementares, que demandam compreender e atender às necessidades emocionais e sociais de bebês, crianças, familiares e profissionais da instituição.

A qualidade da adaptação depende da qualidade do acolhimento, o qual diz respeito a criar um vínculo afetivo e proporcionar um ambiente seguro, em que todos se sintam à vontade para manifestar anseios, inseguranças e sentimentos.

Acolher é abrir espaço para a diversidade, para o diálogo, e exige postura ética para compreender, orientar e apoiar profissionais, bebês, crianças e famílias.



Acolhimento afetivo e divertido das crianças do Pré I no CMEI Débora Gomes, com brincadeiras de casinha em tendas na sala e nos espaços externos. Ambientes preparados para estimular interações, autoconfiança e expressão livre.

Fonte: CMEI Débora Gomes de Azeredo.



Acolher os profissionais da instituição é uma das primeiras ações da equipe gestora, crucial para o bem-estar das educadoras e educadores. Tal acolhimento fortalece o vínculo entre os profissionais e a gestão, promove um clima colaborativo de trabalho e gera condições psicológicas favoráveis para acolher com qualidade bebês, crianças e famílias.

Em relação ao acolhimento-adaptação, é importante lembrar que o objetivo principal é uma experiência inicial positiva para bebês e crianças. Nesse sentido, adaptar-se não é se resignar, não é a criança se ajustar por meio do sofrimento. Pelo contrário: é essencial que ela se sinta acolhida nas suas individualidades e que tenha o tempo necessário para uma integração gradativa na instituição.

Estratégias para acolhimento em prol de uma adaptação respeitosa

- Escutar as famílias para conhecer a criança e produzir informações essenciais para planejar o acolhimento. Registrar expectativas e receios da família sobre o trabalho da Educação Infantil, informações sobre a gestação, hábitos, rotina, o que gosta, o que não gosta, como brinca, preferências alimentares, sono, alergias, brincadeiras favoritas e experiências da criança em outras instituições.
- Dialogar e escutar os profissionais da equipe, acolhendo suas experiências, inseguranças, ansiedades, percepções e expectativas em relação ao acolhimento inicial das crianças e de suas famílias.
- Incluir crianças e famílias que já frequentam os CMEIs e os CMEBs na construção de ações de acolhimento às novas crianças que chegam na instituição.
- Garantir o direito de participação e orientação das famílias no período de adaptação.
- Acolher todas as crianças, independentemente da turma em que estejam matriculadas, nas situações que envolvam a mudança/remanejamento de turma na própria unidade educacional, no início ou durante o ano.
- Atender às especificidades das crianças com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dialogando com seus familiares ou responsáveis para planejar as mediações necessárias, de modo a garantir a construção do vínculo, assim como sua interação com os adultos e as demais crianças.

- Respeitar e conhecer as diversidades nas características da comunidade atendida, entre elas as que recebem as crianças em situações de acolhimento e famílias que vêm de outros estados.
- Considerar as singularidades de cada criança e família no processo de acolhimento, utilizando estratégias que garantam a equidade.
- Flexibilizar horários no período inicial de adaptação e quando for preciso, para garantir que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades físicas, sociais e psicológicas.
- Promover encontros acolhedores de escuta mútua entre familiares e educadores para construir vínculos afetivos positivos.
- Organizar momentos que ofereçam conforto afetivo por meio de interações entre pares, adultos e crianças, entre bebês e crianças de faixas etárias diferentes e entre irmãos ou irmãos matriculados na escola.
- Organizar espaços para o acolhimento, com proposições que cativem o interesse das crianças, permitindo-lhes a liberdade para brincar e explorar as diferentes linguagens, tanto nas áreas internas quanto espaços ao ar livre, como parques, solários e áreas verdes.
- Inserir os objetos de apego das crianças no ambiente, visto que, para as crianças, eles têm valor simbólico, ajudam-nas a lidar com a ausência física/separação da família e a internalizar a instituição como um ambiente seguro.
- Viabilizar a presença de um familiar nos primeiros dias letivos ou enquanto for necessário, para possibilitar a internalização do novo espaço pela criança ao lado de alguém em quem sinta confiança.
- Compor uma documentação sobre o período de acolhimento inicial das crianças e famílias- registros escritos, fotos, vídeos, exposições, entre outras possibilidades -, que possa ser compartilhada com as famílias, para que conheçam, participem e acompanhem as ações durante todo o ano letivo.



Múltiplas linguagens na Educação Infantil

A linguagem, seja verbal ou não verbal, perpassa todas as esferas da atividade humana na forma como organizamos e percebemos o mundo. Vygotsky (1998) considera a linguagem como um dos instrumentos humanos que têm duas funções fundamentais: intercâmbio social e **pensamento generalizante**.

As crianças, por meio de diferentes linguagens, produzem conhecimentos sobre si mesmas, o mundo social, físico e natural, construindo sua subjetividade e constituindo-se como sujeitos sociais.

Sendo assim, quando falamos das múltiplas linguagens da criança, estamos alertando os profissionais da Educação Infantil para que estejam atentos e abertos a quaisquer possibilidades de interação, comunicação e expressão de bebês e crianças. As múltiplas linguagens constituem as manifestações culturais das crianças e exigem dos adultos um olhar refinado em relação ao significado que elas atribuem ao que fazem, principalmente enquanto brincam.

Pensamento generalizante corresponde à categorização do real ao construir conceitos e significados das palavras. Por meio do pensamento generalizante, o indivíduo internaliza o mundo.

“

As múltiplas linguagens devem incluir e trabalhar os conhecimentos que advêm do corpo e seus sentimentos e emoções, bem como a ludicidade e a gestualidade em suas diferentes expressividades; o movimento constante das brincadeiras, a expressão estética, a produção intelectual em consonância com que foi e está sendo elaborado e objetivado pela humanidade, entre outros aspectos a serem desenvolvidos (Martins Filho, 2022, p. 11).

Assim, música, desenho, dança, teatro, poesia, cinema, escultura, grafite, fotografia, pintura, literatura, história em quadrinhos, jogral, produção audiovisual, entre outras linguagens, podem compor as situações de aprendizagem oferecidas aos bebês e crianças.



Momentos de leitura no CMEB Maria Lucinda contam com o suporte da equipe gestora. Nessas atividades, as crianças podem escolher e explorar livros livremente, ler por conta própria e compartilhar suas percepções sobre a obra.

Fonte: CMEB Maria Lucinda Leite.



No CMEI Pérola Meirelles de Brito, atividade voltada a despertar a curiosidade e a concentração das crianças por meio da exploração de objetos, texturas e materiais riscantes. Em um ambiente acolhedor, elas puderam escolher livremente os itens para expressar ideias com criatividade e imaginação.

Fonte: CMEI Pérola Meirelles de Brito.



Fonte: CMEI Antônio Sebastião da Silva.

O papel dos profissionais da escola na construção do ambiente

Os profissionais das instituições de Educação Infantil devem atuar em interlocução com as famílias, os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente e demais atores da comunidade escolar, com a intenção de melhorar uma ação que não seria possível desenvolver individualmente, sem o comprometimento de outros. Mesmo que desempenhem papéis diferentes, todos têm igual importância para a qualidade do ambiente relacional e educativo.

Nesse sentido, a gestão pedagógica deve investir para avançar na direção de um PLANEJAMENTO COLABORATIVO, o qual envolve desde professores, outras educadoras e educadores da instituição, especialistas em educação especial, psicólogas ou psicólogos, terapeutas, a família e outros agentes, em um esforço conjunto para promover um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades individuais de cada criança. Nem todos esses profissionais atuam diretamente no espaço escolar, mas, ainda assim, devem ser envolvidos no planejamento.

Isso exige um compromisso com a construção de um ambiente de qualidade – agregador, que favoreça a partilha entre os diferentes atores, legitime e integre seus saberes e valorize o papel de cada um.

Vale sempre lembrar que os profissionais da escola ocupam o lugar de “intermediar, criar meios, construir elos” entre as crianças, as famílias e o conhecimento, estando a serviço de suas aprendizagens.

Participação das famílias

A participação das famílias é um dever e um direito. É papel das instituições de Educação Infantil garanti-la, entre outros motivos, porque é dela que nasce o sentimento de pertencimento das famílias à proposta pedagógica.

Uma forma de participação são as reuniões de pais, que precisam ser planejadas pela equipe gestora com as professoras e os professores, com vistas a qualificar a interação entre escola e famílias. Nessas reuniões, é fundamental focar na aprendizagem e que seja reservado um tempo significativo para escutar os familiares, visto que, para a escola fomentar a participação, é preciso conhecê-los em suas potências e dificuldades.

Participar de rodas de conversa, brincadeiras, projetos, momentos de alimentação, entre outras atividades do cotidiano, proporciona às famílias a compreensão do ambiente da Educação Infantil e seu processo educativo, qualificando a sua participação.

4.3 Avaliação e documentação pedagógica

O propósito da avaliação no contexto da Educação Infantil diz respeito à promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral de bebês e crianças, bem como ao acompanhamento desse desenvolvimento.



para refletir

O ambiente está sendo pensado de modo a mobilizar experiências diversas que conectem o que as crianças fazem e sabem como sujeitos ativos aos conhecimentos que são parte do patrimônio cultural?

A indissociabilidade entre cuidar e educar, o brincar como um direito, a diversidade e a educação inclusiva são reveladas no ambiente?

A brincadeira é o eixo em torno do qual se organizam os ambientes, de modo que os interesses das crianças são a base das experiências?

A escuta de bebês e crianças é o ponto de partida para o planejamento?

Os indicadores produzidos com os profissionais da rede no contexto da tecnologia “Formação e gestão da Educação Infantil” podem ser utilizados nessa avaliação para medir a qualidade da prática pedagógica.

INDICADORES DE QUALIDADE	OBSERVÁVEIS
1. Criança como protagonista	Refere-se à escuta das crianças para planejar e conduzir a ação pedagógica, integrando experiências no currículo de forma conectada com suas necessidades de desenvolvimento, seus interesses e curiosidades.

2. Multiplicidade de experiências e linguagens	Diz respeito à capacidade de perceber como as crianças utilizam suas múltiplas linguagens para se expressar, considerando essa diversidade na construção do planejamento pedagógico, bem como promover situações que lhes permitam utilizar diversas linguagens ao longo do ano.
3. Brincadeiras	Consiste em promover tempo para brincadeiras de livre escolha e direcionadas, que estimulem a criatividade e a interação, respeitando as particularidades e necessidades de cada faixa etária.
4. Interações	Caracteriza-se em refletir sobre o papel do adulto ou da professora/professor na promoção de interações de qualidade, buscando adotar e diversificar estratégias para enriquecer a interação das crianças com os pares e com os materiais.
5. Organização dos espaços e materiais	Refere-se a planejar e organizar espaços e materiais que assegurem às crianças o atendimento de suas necessidades, a investigação, a aprendizagem e a efetivação de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.
6. Relação com as famílias	Trata-se de desenvolver estratégias e implementar ações que fortaleçam a parceria escola-família, promovendo uma comunicação frequente, transparente e colaborativa por meio de reuniões, oficinas, seminários e outros canais de diálogo contínuo.
7. Política de formação da rede	Envolve fortalecer a atuação da supervisora ou supervisor pedagógico como um agente formador, a fim de que promova a qualificação das práticas pedagógicas por meio de formação continuada, reflexões coletivas e acompanhamento constante do trabalho das instituições de Educação Infantil.



Acompanhamento do desenvolvimento de bebês e crianças

Para o acompanhamento do desenvolvimento de bebês e crianças, os métodos de registro são os mais indicados, visto que a “avaliação na educação infantil não diz respeito a quantificar resultados, mas sim descrever os processos de aprendizagem, desenvolvimento e interações ao longo da trajetória da criança” (Füllgraf; Wiggers, 2014, p. 167). Nesse sentido, a documentação pedagógica é aliada da avaliação.

Documentação pedagógica

A documentação pedagógica se inicia com um acervo de documentos – imagens, desenhos, ideias, produção das crianças e adultos – produzido no cotidiano da Educação Infantil, organizado de modo a transmitir uma mensagem à leitora ou leitor. Quem são essas leitoras ou leitores? As próprias crianças, as famílias, os profissionais da escola, outros atores da comunidade escolar (Rede Territorial de Educação Infantil da Catalunha, 2021).

A organização dos documentos resulta em uma narração da história pedagógica construída nas interações que ocorrem no ambiente da instituição.

Para que a documentação pedagógica?

- Escutar as crianças, tornar sua atividade visível, para compreender suas necessidades, desejos, interesses, para planejar, avaliar e replanejar.
- Tornar a atividade das educadoras ou educadores visível, escutar a prática pedagógica para refletir sobre ela, avaliar, planejar, reavaliar e, assim, melhorar o trabalho.
- Dar visibilidade ao protagonismo da criança, do adulto e aos processos educativos.
- Informar à comunidade sobre a prática pedagógica no cotidiano da instituição de Educação Infantil.
- Valorizar as produções das crianças, seu processo de aprendizagem, estabelecer um diálogo com as famílias e fortalecer a parceria com elas.

Passos integrados que caracterizam a documentação pedagógica

1. Observar, capturar sinais, registrar, compilar esse material.
2. Interligar esse material para produzir a narrativa do cotidiano pedagógico.
3. Interpretar esse material, relacionando teoria com a prática.
4. Construir conhecimentos sobre as crianças, sobre o grupo de crianças, sobre como melhorar a ação pedagógica, pensar em novas possibilidades para melhorar as interações. Promover diálogo construtivo com as famílias.

Como se organizar para documentar?

Mello, Barbosa e Faria (2017) propõem:

Definir o que, como e para que documentar.

Escolher instrumentos que tornem possível capturar a experiência.

Escolher suportes que permitam realizar as funções e os passos da documentação pedagógica (paredes, murais, expositores, prateleiras, dossiês etc.).

Planejar momentos reflexivos a partir da documentação, visando realimentar a prática pedagógica.

A formação continuada oferecida aos professores em sua instituição contempla o desenvolvimento de competências para observar, fundamentais para realizar uma documentação pedagógica?



5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é desestabilização desse próprio alguém.
(Larrosa, 2002).

A construção de uma prática pedagógica na Educação Infantil em coerência com os marcos legais depende da formação continuada de professoras e professores. Segundo a Lei nº 9.394/96, ela deve oferecer às professoras e professores a oportunidade de aprender com os colegas de trabalho e com o apoio de um formador experiente. Em seu artigo 3º, a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, preconiza que docentes da Educação Básica deverão ter “sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local

e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 2020, p. 2).

Os princípios elencados nesta resolução apontam a reflexão sobre a prática pedagógica como um dos eixos da formação continuada que, portanto, não pode ser reduzida a um cronograma de encontros voltados para temas descontextualizados da realidade ou a momentos informativos e motivacionais.

Ela deve se constituir como um espaço no qual professoras e professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, compartilhem experiências

e ampliem seu repertório de conhecimentos teóricos, para construir e reconstruir sua ação docente a partir dos desafios da realidade.

O desenvolvimento da atitude reflexiva das professoras e professores é foco da formação continuada, que pode ser definida como a busca para fundamentar teoricamente a tomada de decisões cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e consciente, de empoderamento e autonomia frente à realidade.

5.1 Princípios e dimensões da formação continuada

A construção de uma formação na perspectiva reflexiva considera os seguintes princípios e dimensões.

Princípios

Autorreflexão: processo de mergulho das professoras e professores em sua própria história de vida pessoal e profissional, um resgate das experiências vividas e um diálogo constante de reconstrução das próprias crenças, valores e saberes.

Epistemologia da prática: formação contínua centrada na escola, que considera os aspectos pessoais e profissionais de educadoras e educadores e entende a escola como um lugar privilegiado de aprendizagem a partir do diálogo entre teoria e prática. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas tornam-se objetos de análise, com o objetivo de que professoras e professores tomem consciência das **teorias educacionais** que guiam essa prática.

A teorias educacionais subjetivas docentes constituem-se em sistemas pessoais ordenados de conhecimentos e convicções relacionadas a concepções de criança, infância, Educação Infantil, entre outras.



Conexão entre pessoas e saberes: o encontro com o outro e a interação com a diversidade possibilitam olhar para si mesmo e ampliar saberes práticos e teóricos ao trocar ideias e confrontar opiniões e conhecimentos.

Aprendizagem por experiência: a experimentação concreta é fundamental para aprender e sustentar as aprendizagens.

Homologia de processos: a forma como planejamos e atuamos na formação deve estar coerente com o que desejamos que as professoras e professores aprendam em termos de atitudes e procedimentos pedagógicos. Por exemplo: se o formador intenciona que professoras e professores aprendam a escutar bebês e crianças, ele precisa escutá-los.

Escuta atenta: escutar significa relacionar-se efetivamente, encontrar-se com o outro sua percepção, sua história, seus saberes, estar disponível para perceber e devolver a partir de sua própria perspectiva e a do outro.

Dimensões da formação

Dimensão subjetiva: refere-se às singularidades das pessoas, suas crenças, valores e saberes e à forma como cada um se relaciona com o processo de aprendizagem. As experiências de formação são singulares, experienciadas de diferentes formas, o que implica numa relação com o sensível e a escuta ao outro como premissa.

Dimensão experiencial: refere-se tanto ao aspecto singular que cada pessoa atribui a uma situação vivida quanto à necessidade imanente do sujeito de experienciar para aprender. Ou seja, viver a situação em si e não só contemplá-la ou compreendê-la conceitualmente.

Dimensão lúdica: refere-se ao estado de presença, que gera bem-estar e envolvimento, além da capacidade e do prazer em brincar. Alegria, prazer e fruição devem ser elementos presentes nas experiências formativas, pois são fundamentais nos processos de aprendizagem.

Dimensão cultural: refere-se à diversidade de olhares, gostos e costumes que fazem parte da sociedade, bem como aos saberes da cultura global e local e o conhecimento e valorização das diversas manifestações culturais. Promove a ampliação do repertório dos profissionais e apoio na compreensão da importância desses saberes no currículo.

Dimensão estética: refere-se ao desenvolvimento do sensível, da apreciação, da expressividade, da criatividade, do sensorial, da poética das coisas e das palavras. Trata-se de promover o exercício do olhar de encantamento, tão próprio das crianças.

Dimensão da ação pedagógica (praxiológica): refere-se à importância de associar teoria e prática, ou seja, fundamentar o fazer pedagógico a partir de um processo reflexivo e de teorização.

5.2 Supervisora e supervisor pedagógico na formação continuada

Quando pensamos no direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, podemos dizer que a principal função das supervisoras e supervisores pedagógicos é atuar como formadores de professores e professoras.

Nesse sentido, a equipe gestora precisa garantir tempo e espaço para a formação continuada, organizando um cronograma regular de momentos formativos. É papel da supervisora ou supervisor assegurar que a formação continuada em serviço seja permanente e atenda às demandas de sua instituição.



O planejamento das ações formativas

O planejamento das ações formativas deve ser estratégico, focado nas necessidades das professoras e professores, levando em consideração tanto os desafios da prática pedagógica quanto as diretrizes curriculares e as particularidades das crianças. Para que essas formações sejam eficazes, recomendamos algumas etapas.

Diagnóstico das necessidades formativas

O primeiro passo é realizar um diagnóstico das necessidades de formação de professoras e professores. Isso pode ser feito por meio de questionários, observações em sala de aula, conversas com a equipe pedagógica e avaliações das práticas já realizadas. A ideia é identificar quais são as áreas que precisam de investimento, estudo e reflexão.

Definição dos conteúdos da formação

Perguntas que ajudam a definir conteúdos formativos a partir do diagnóstico:

Qual o foco de intervenção para a qualificação das práticas de organização de espaços e materiais na sua escola?

Quais são as principais demandas formativas dos seus professores?

Quais os saberes que os professores precisam construir?

Qual ou quais os principais conteúdos sobre organização de ambientes de qualidade a serem abordados com o grupo?

Organizar os conteúdos da formação

- Considerar as concepções da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010).
- Exercer protagonismo e autoria considerando a necessidade local.
- Respeitar uma progressão pensada para a aprendizagem de pessoas adultas. Por exemplo: entender os fundamentos básicos da BNCC deve ser uma primeira etapa para poder ressignificar a prática.
- Considerar as necessidades formativas dos públicos de Educação Infantil, projetando os conteúdos para a formação de todas as pessoas e mantendo

em mente que os propósitos com relação a cada conteúdo se diferenciam consideravelmente conforme o público.

- Utilizar algumas **quartas coletivas** para a formação continuada de docentes com base em uma cultura colaborativa entre professoras e professores

(Fundação Itaú. Tecnologia Educacional - Gestão e formação das equipes de Educação Infantil).

Nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Luziânia, as quartas-feiras são reservadas para momentos coletivos de formação continuada, encontros com a comunidade escolar, etc.

Formação baseada em contextos reais

É essencial que as ações formativas estejam diretamente relacionadas ao contexto real das professoras e professores. Por isso, devem incluir momentos de análise e reflexão sobre as situações vividas, incentivando cada docente a desenvolver novas estratégias pedagógicas.

Para saber mais

Acesse um exemplo de formação a partir do contexto.



Clique aqui
para acessar

Alinhamento com o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

As ações formativas devem estar alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola ou da rede de ensino. Isso garante que a formação de professoras e professores seja coerente com a visão e os objetivos institucionais, promovendo uma unidade na abordagem pedagógica e no desenvolvimento das crianças.



Definição de objetivos claros

Cada ação formativa deve ter objetivos bem definidos. Esses objetivos precisam ser realistas, mensuráveis e voltados para a melhoria da prática pedagógica. Por exemplo: a formação pode ter como objetivo a implementação de práticas de leitura, o foco do planejamento na escuta das crianças, a qualificação de ambientes etc.

Tematização da prática por meio de diversas estratégias formativas

As ações formativas devem compor um processo contínuo de tematização da prática e não se limitar a palestras ou cursos para transmissão de informações e teorias científicas. É importante diversificar as estratégias de formação, oficinas práticas, estudos de caso, grupos de discussão, análise de registros, planejamento colaborativo e visitas a outras instituições educacionais. A formação deve ser ativa e participativa, permitindo que professoras e professores compartilhem experiências e reflitam sobre sua prática.

Planejamento colaborativo

Incluir professoras e professores no processo de planejamento das ações formativas é uma maneira eficaz de garantir que as formações atendam às suas reais necessidades. O envolvimento ativo de educadores no planejamento cria um ambiente colaborativo, em que todos se sentem corresponsáveis pelo sucesso da formação.

Avaliação das ações formativas

A avaliação é uma etapa fundamental do processo. Ao final de cada ciclo de ação formativa, é necessário avaliar seu impacto e relevância. Essa avaliação pode ser feita por meio de questionários de satisfação, autoavaliação e análise das mudanças observadas na prática pedagógica e no desenvolvimento das crianças.

Uso de recursos tecnológicos

O uso de tecnologias também pode ser uma estratégia interessante para o planejamento das formações. Plataformas online de ensino, webinars e grupos de discussão em redes sociais podem ser usados para complementar as ações formativas presenciais, criando um ambiente de aprendizagem contínua e acessível.

Planejamento dos encontros formativos

Com os conteúdos formativos, os objetivos do encontro, os princípios e as dimensões da formação bem definidos, o encontro ou a sequência de encontros pode ser organizado da seguinte forma:

- **Ambientação:** organizar o espaço em que será realizada a formação, criando um ambiente que remeta ao tema do encontro ou a alguma aprendizagem específica que se intencione que as professoras e professores construam no ciclo formativo. Podem lançar mão do uso de imagens, materiais diversos que podem ser utilizados pelas crianças, como brinquedos, jogos, materiais não estruturados, livros de literatura infantil, elementos da natureza etc. ou, ainda, materiais que façam referência à cultura local. Por exemplo: festa folclórica, alimentos típicos ou materiais de um artista local, desde que tenham relação com o tema abordado na formação. Outra possibilidade é focar nos participantes, fazendo uso de livros utilizados na formação, documentos do município e varal de citações de autores. São muitas as possibilidades, inclusive na forma de organização espacial: cantos, tapetes, tecido no chão, varais, objetos nas cadeiras, móveis etc.
- **Compartilhamento do/s propósito/s do encontro formativo:** todo encontro formativo tem como princípio a constituição de um coletivo que tem propósitos comuns. Nesse sentido, é fundamental compartilhar com as pessoas os pontos de chegada de cada encontro formativo, pois, dessa forma, todos podem, conjuntamente, se comprometer com os propósitos da formação.
- **Estratégia de acolhimento:** fundamental para iniciar os encontros é receber os participantes com uma acolhida cuidadosa e provocativa. É fundamental que a acolhida se relacione com a temática da formação. São diversas as formas de fazer isso: usando imagens ou objetos, boa ambientação dos espaços, com citações, poesias ou músicas e o que mais a criatividade permitir.
- **Levantamento de saberes e experiências:** escutar anteriormente as ideias, saberes e opiniões que os participantes do grupo possuem em relação a uma concepção ou temática permite à formadora ou formador entender quais os pontos de partida do grupo e de cada pessoa para colaborar no confronto



entre os saberes iniciais e os construídos do processo formativo.

- Troca de ideias e saberes: o compartilhamento de ideias fortalece o grupo, contribuindo para o conhecimento das pessoas, de suas ideias e interesses, promovendo a valorização das experiências e a ampliação de repertório do grupo, o que fortalece a construção de um ambiente colaborativo de aprendizagens.
- Tematização da prática: escolha de uma situação concreta vivida no contexto educativo — registrada em vídeo ou texto (como planejamentos, projetos, registros reflexivos, com ou sem produções das crianças) — como ponto de partida para análise e reflexão coletiva. É um processo de teorização a partir de um recorte de prática. Tematizar é diferente de compartilhar e de opinar sobre a prática sem um respaldo teórico que a fundamente. A tematização da prática pressupõe uma fundamentação prévia, um ambiente colaborativo, de escuta sensível, apoio mútuo, confiança e parceria. Mais do que compartilhar, tematizar implica refletir sobre uma determinada prática. Difere-se, também, da ideia de julgar o trabalho do outro para não transformar a tematização em avaliação da prática de outro profissional.
- Fundamentação teórica, relação com a prática e ampliação de repertório: contribui para a exposição de elementos teóricos e ideias importantes a serem discutidas e sistematizadas no encontro formativo. Possibilita fundamentação e aprofundamento teórico para compreensão e subsídio da prática, de modo a provocar uma relação do que está sendo refletido com as situações vividas no contexto da prática, com análise do contexto real e possibilidades para intervenção no cotidiano escolar. A apresentação deve estar centrada em tópicos curtos, objetivos, em palavras-chave e em imagens que revelem os conhecimentos produzidos.
- Trabalho em pequenos grupos: proporcionar discussões, reflexões e leituras em pequenos grupos colabora para que sejam realizadas trocas e alinhamentos em relação a problemáticas propostas para posterior partilha e debate no coletivo. É especialmente interessante quando não temos a oportunidade de ouvir cada integrante no coletivo, pois poderão se fazer ouvir nos subgrupos para depois socializar uma posição entre todos.
- Sistematização de uma discussão: encerrar momentos de discussão é fundamental para fechar acordos e entendimentos em relação ao que foi construído. A ideia é ajudar o grupo a alinhar as diferentes interpretações que podem ter ocorrido ao longo do processo, criando condições para que os profissionais atribuam sentido ao que foi construído durante o encontro formativo.

- Continuidade e compromisso com estudos e reflexões: têm como objetivo manter as reflexões iniciadas no encontro formativo e dar continuidade de estudo, prática e reflexão. As indicações podem ser: estudar um texto para aprofundamento, assistir a um vídeo, elaborar um planejamento, documentar uma prática, refletir sobre alguma questão, colocar uma ação em prática, entre outras possibilidades.
- Fechamento do encontro: é fundamental garantir um tempo para avaliar se o grupo considera que os propósitos foram alcançados, realizar uma breve avaliação do que foi realizado, colaborando para manter a ideia de um grupo que está unido e envolvido em propósitos comuns.



Encontro de formação de professores no CMEI Célia dos Santos Oliveira de Jesus contemplou o conteúdo organização de contextos de aprendizagem. As professoras puderam refletir sobre sua própria prática a partir de conhecimentos teóricos, troca de experiências e experimentaram organizar contextos de aprendizagem com materiais disponíveis na instituição.

Fonte: Avante – Educação e Mobilização Social.



Fonte: CMEI Célia dos Santos Oliveira de Jesus.



Fonte: CMEI Célia dos Santos Oliveira de Jesus.

Referências

- ☐ ALVES, R. É brincando que se aprende. *Páginas Abertas*, v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.
- ☐ ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 9, p. 27-38, 1991.
- ☐ AVANTE - Educação e Mobilização Social. Sistematização Webconexões: como transformar o mundo adulto, a partir da perspectiva das crianças? Salvador: Avante, 2010. Disponível em: <https://avante.org.br/publicacoes/sistematizacao-webconexoes-como-transformar-o-mundo-adulto-a-partir-da-perspectiva-das-criancas>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRANDÃO, D. B. S. R.; KUPFER, M. C. M. A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*, v. 25, n. 3, p. 276-283, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/0103-6564A20134413>.
- ☐ BARBOSA, M. C. S. (Coord.). Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.
- ☐ BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- ☐ BECKER, S. M. S.; BERNARDI, D.; MARTINS, G. D. F. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo*, v. 18, n. 3, p. 551-560, 2013. DOI 10.1590/S1413-73722013000300016.
- ☐ BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- ☐ BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.
- ☐ BONDIOLI, Anna; MONTOVANI, Susanna (orgs.). (1998). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed.
- ☐ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GuE9NEDcIPP2CAzEsbEecw9BZWVBYUPi/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer



CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Publicado no Diário Oficial da União (DOU), Seção 1, página 14, em 9 de dezembro de 2009.

- ☐ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18Ag-FHWb3KJLNaCLjAW495QC9B2gJo9S/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11_DB7VPH1r8oL913vJp5vgKmjKxvfnJA/view. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)]. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Atualizado até 2017. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10c8IOzUsoS_WBTNV8qQNEv1_Xi-EqhN/view. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1s0lMjVa-CwmILfzlJp7uFkvN-i8cyJA3/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AEMI256dSTawCw4beQfE-IRfIYXDSPzk/view>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1RGtExYQPX9Gsc2g3RVEY_zZrZHjBo-Fj/view. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 25 out. 2024. BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990, n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, n. 12.662, de 5 de junho de 2012, e o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12ujppcouJaZJj5G2qL0dmycOgw35MvJA/>

view?usp=sharing. Acesso em: 11 abr. 2025.

- ☐ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- ☐ BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 25 out. 2024.
- ☐ BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VwJseeIrAFWQdyOlqo9ImUb_1Ld0vesg/view?usp=sharing. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. [Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1X-AfRBxXhLOTkUAa2M0FkfE__73ef8LP/view. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 2010.
- ☐ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wfn9IipjdknsRX6zqOzgb3JNaCTAN33j/view>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Qualidade e equidade na Educação Infantil: princípios, normatização e políticas públicas. Brasília, DF: MEC/SEB, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1z3AdwS_WzJ6Y72Oy9O4mGSKiPfCSP0id/view?usp=sharing. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ☐ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.
- ☐ BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP9/2001: Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.
- ☐ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.
- ☐ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2020.



- ☐ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ CAMARGO, P.; MARINHO, P. Brincar e Inclusão. Tempojunto, 2017. Disponível em: <https://omlpistrapi.appcivico.com/uploads/78c480d1e19745f2bec3d288f63c6032.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- ☐ CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. (Org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2016.
- ☐ DEWEY, J. Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ☐ DORNELLES, C.B.; FERREIRA, I.C. Projeto Político Pedagógico: um desafio a ser alcançado. 2010.
- ☐ FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. Texto para discussão 1369. Brasília: IPEA, 2009.
- ☐ FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. Revista Pátio Educação Infantil, n. 45, p. 4 - 7, 2015.
- ☐ FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de educación, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004705>>. Acesso em: 17 out. 2024.
- ☐ FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FNEI). Indicadores da qualidade na Educação Infantil: relações raciais na educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GypGe5WvkjBw-JIpffPOzPqp8_nekVKD/view?usp=sharing. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ☐ FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.
- ☐ FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. Educação Infantil: projetos e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.
- ☐ GARIBOLDI, A. A progettazione: uma abordagem de pesquisa. In: MARTINI, D. et al. (Org). Educar é a busca de sentido. Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Editora Ateliê Carambola, 2020.

- ☐ GLAT, R. ; PLETSCHE, M. D. ; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & Educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- ☐ GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Planejamento docente na Educação Infantil: coordenação estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado de Goiás. Goiânia: CONSED; UNDIME-GO; DC-GO Ampliado, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h0JjWqCID7glky4JyrEj4khLVHVoLE1c/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ HORN, M. G. S. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.
- ☐ HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.
- ☐ INSTITUTO C&A; AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL. Assim se organiza o ambiente: Coleção Paralapraca. Série cadernos de orientação. Barueri, São Paulo, 2013. Disponível em: https://issuu.com/ongavante/docs/caderno_de_orienta_o_-_assim_se_organiza_o_ambien. Acesso em: 20 out. 2024.
- ☐ ITAÚ SOCIAL. Gestão e formação das equipes de Educação Infantil. Disponível em <https://melhoriadaeducacao.org.br/tecnologias/13/gestao-e-formacao-de-equipes-de-educacao-infantil>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ☐ KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1999.
- ☐ KRAMER, S. (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.
- ☐ KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- ☐ LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação , São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- ☐ LIBÂNEO, J. C. ; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação escolar, políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção Docência em Formação).
- ☐ LIMA, J. M. de ; MOREIRA, T. A. ; LIMA, M. R. C. de. A sociologia da infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. Revista Contrapontos Eletrônica, v. 14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014.



- ☐ LÜCK, H. Gestão participativa na escola. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (série Cadernos de Gestão).
- ☐ MALAGUZZI, L. La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro, 2001.
- ☐ MARCANO, B.T. Espaços em Harmonia. Propostas de atuação em ambientes para infância. Tradução Bruna Heringer de Souza Vilav - 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022.
- ☐ MARCILIO, M. T. O cuidado e a Educação Infantil. Revista Bem Cuidar, n. 5, p. 47-51, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18zZcK-qVLD_vR4_DGdGE8M_8Z706qeg_/view. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ MARIOTTO, R. M. M. Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.
- ☐ MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S., ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hC5ddRwNXCTH4VbXQKcjM7y/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ☐ MARTINS FILHO, A. J. ; MARTINS FILHO, L. J . Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22031/14396>. Acesso em: 1 fev. 2025.
- ☐ MELLO, S. A., BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- ☐ MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ☐ NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Importância dos vínculos familiares na primeira infância : estudo II. Organização: Beatriz de Oliveira Abuchaim et al. São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016. (série Estudos do Comitê Científico: NPCI 2).
- ☐ OLIVEIRA, Z. M. R. de. Gestão pedagógica na educação infantil. Nova Escola, 25 jan. 2016. Disponível em:
- ☐ <https://novaescola.org.br/conteudo/7866/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>. Acesso em: 14 out. 2024.
- ☐ PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. Portal de Livros Abertos da USP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- ☐ PIAGET, J . O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

- ☐ PIAGET, J . A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- ☐ PIKLER, Emmi. Quando nós tocamos o corpo do bebê. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qhx9KVNU8qvPg_T6XEs0MSoDotQRt7u9/view. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ POLO; ITAÚ SOCIAL; AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL. Pauta 1: Ser criança. [S.l.], 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1BRvt1s3vjfqjeWkm68ql1BRVrbX_MOZm/view. Acesso em: 11 abr. 2025.
- ☐ QUEIROZ, T. D. Dicionário Prático de Pedagogia. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2008.
- ☐ REDE TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CATALUNHA. Documentar: um novo olhar. Tradução de Sonia Larrubia Valverde e Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- ☐ RIBEIRO, B . Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: João & Pedro, 2022.
- ☐ SANTOS, C. de J . A cor da agroecologia: intersecções entre raça e gênero na construção do conhecimento agroecológico. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- ☐ SILVA, A. S. da; ANSARA, S. Escola e comunidade: o difícil jogo da participação. In: D' AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F.V. de. Formadores da Criança e do Jovem. Interfaces da comunidade escolar. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- ☐ SILVA, T. S. ; LANDIM, M. F. ; SOUZA, V. dos R. M . A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v . 13, n. 1, p. 32-47, 2014. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_1_3_ex710.pdf. Acesso em: 2 abr. 2019.
- ☐ SOARES, S. M. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.
- ☐ STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.
- ☐ VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. 8. ed. São Paulo: Papirus, 1996.
- ☐ VENTOSA, V. J. Didática da participação: teoria, metodologia e prática. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2016.
- ☐ VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo Martins Fontes, 1998.



- ☐ VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1998.
- ☐ WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Realização



Social



Parceria técnica

