



PREFEITURA DE
CANOAS



*Construção dos Marcos de Aprendizagem
Princípios Fundamentais
trans e pós-pandemia*

Canoas

2020

EQUIPE COORDENADORA

Diretoria de Educação Infantil

Assessoria Pedagógica DEI/SME
Cidia da Silveira

Grupo de Trabalho Bebês
Giorgia Santos
Loen Lucatelli

Grupo de Trabalho Crianças Bem Pequenas
Debora Lopes Paim
Patrícia Alves

Grupo de Trabalho Crianças Pequenas
Juliane Gavião

Coordenação Pedagógica
Anne Abreu
Débora Berlitz
Janaína Fernandes
Marcia Rosiara Rodrigues
Natália Crippa
Patrícia Carla Kucerá

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS: um documento construído a várias mãos

Pandemia, quarentena, isolamento físico, etiqueta respiratória, protocolos de segurança sanitária. Quantos termos pouco usados, desconhecidos até, tornaram-se marcadores essenciais em um contexto pandêmico e transpandêmico¹. Quantas mudanças e transformações atravessaram nosso cotidiano em relação à forma como vivemos, trabalhamos, aprendemos e nos relacionamos. E o quanto tudo isso impacta não apenas as vidas infantis, mas também a escola da infância, que agora deve se preparar para incluir em seu cotidiano um conjunto outro de perspectivas e práticas sem retroceder naquilo que nos é tão caro: a capacidade de proporcionar vivências e experiências significativas aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Por se tratar de um lugar social privilegiado, a escola da infância torna-se um espaço fundamental de acolhimento e circulação cotidiana de novos saberes. Afinal, o mundo mudou, as pessoas mudaram e a educação, como efeito, não apenas se ressignificou como se ressignificará ainda mais, visto que este tão aguardado regresso à normalidade pré-pandêmica não será fácil, se considerarmos que foi esta mesma normalidade que nos conduziu à pandemia (SANTOS, 2020, p. 29-30). Ante este prospecto, e com o entendimento de que qualquer tentativa de regresso deverá incluir as vivências e experiências pandêmicas, pergunta-se: que escola queremos oferecer, neste contexto, aos sujeitos infantis?

O contexto de pandemia instaurado em 2020 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)² impactou a contemporaneidade ao constituir-se pelo distanciamento nas relações sociais, dificuldades econômicas, restrições culturais e fechamento das escolas. No Brasil, as orientações

1 Termo muito usado para se referir ao momento atual e/ou enquanto dura a pandemia.

2 Segundo site do Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 05/2020³ tornou a educação enquanto política pública efetiva, vislumbrada para além da estrutura física da escola: concepções, objetivos, acesso e permanência, práticas pedagógicas e aprendizagens.

Nesse cenário, vivenciando um ano civil e letivo inédito e incerto, o Município de Canoas/RS teve por desafio resguardar os ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009) ao encontro da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e convergindo com o Referencial Curricular de Canoas - RCC (2019) e a Resolução nº. 020/2020⁴ do Conselho Municipal de Educação (CME). A partir dessa perspectiva, destaca-se a importância em compilar um documento orientador das práticas pedagógicas no contexto local de transpandemia e reabertura das escolas municipais de Canoas/RS, para atendimento da Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº. 01/2020⁵ e o Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da Transmissão da COVID-19.

Esse desafio, assumido coletivamente, sustenta o presente documento, o qual carrega a intencionalidade expressa pelo coletivo da rede em resguardar os Direitos de Aprendizagem das crianças na escola infantil, problematizando um currículo escolar que acolhe as diferentes realidades educacionais e que orienta as práticas educativas contextualizadas sob os eixos das brincadeiras e interações.

É nesse contexto que apresentamos o presente documento orientador, o qual apresenta seis PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS a serem priorizados para a Educação Infantil da rede municipal de Canoas/RS, bem como as estratégias que darão seguimento ao trabalho nos anos 2021-2022. Ancorados por uma postura educativa trans e pós pandêmica, tais princípios atuarão enquanto orientadores da prática e saber

3 Institui a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

4 Estabelece normas para a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente no ano de 2020, frente à pandemia da COVID-19, para as escolas componentes do Sistema Municipal de Educação.

5 Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.

fazer docente. Entende-se por Princípios Fundamentais as prioridades pedagógicas, elencadas coletivamente pela Rede Municipal de Educação Infantil, que sustentarão a reorganização curricular dessa etapa de atendimento, tanto durante o período de afastamento quanto no retorno das atividades presenciais (CANOAS, 2020), tendo em vista as especificidades do currículo infantil. São os Princípios Fundamentais:



Fonte: Equipe coordenadora dos Princípios Fundamentais

A materialização dos PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS elencados deu-se pelas contribuições e manifestações de educadores/as inscritos/as nos Grupos de Estudos organizados pela mantenedora e contribuições e manifestações das diretoras e Coordenação Pedagógica, os quais, por meio de encontros remotos, puseram-se a discutir práticas educacionais inegociáveis no que diz respeito ao atendimento de qualidade aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Essa construção foi pensada a partir da colaboração de um coletivo de ideias, ou seja: os/as profissionais da educação narrando e registrando questões educacionais específicas das infâncias que habitam as Creches e Pré-Escolas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Canoas/RS.

Tal escrita coletiva evidencia o protagonismo docente aliado à perspectiva da criança protagonista, compondo-se também pelas vivências formativas das escolas e equipes durante o período pandêmico. O cenário de estudos, pesquisas e escritas suscitou discussões e trocas, ampliando as oportunidades de apropriação de conceitos ambientados nos terrenos das pedagogias participativas e que aqui se apresentam como balizadores na constituição dos princípios fundamentais.

O arranjo curricular para a Educação Infantil, tal como disposto nas DCNEI, BNCC e RCC, privilegia as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Além de superar a visão conteudista e disciplinar, tal arranjo curricular é estruturado ainda a partir dos Campos de Experiências e da garantia de seis Direitos de Aprendizagem, que expressam as múltiplas formas pelas quais as crianças aprendem, de modo que devem ser considerados em qualquer estratégia de ação, como é o caso deste documento que tem por objetivo reorganizar o currículo infantil, orientando a prática docente, sem retroceder no que já foi conquistado arduamente até aqui em relação ao currículo, qual seja, o respeito à singularidade da criança.

Neste processo, atentou-se à especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, respeitando-se a concepção de currículo desta etapa, expressa no art. 3º das DCNEI e reafirmada pela BNCC que define: “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 de idade" (BRASIL, 2009, p.19).

Importante frisar que os princípios construídos não possuem importância maior ou menor entre si, mas juntos compõem um conjunto de significados entrelaçados e interdependentes. Necessário reiterar, igualmente, que os princípios construídos não diferem do que já consta do escopo de entendimentos contemporâneos acerca do atendimento a essa faixa etária, apenas se firmam no contexto aqui trazido como dimensões salutares para a garantia do melhor atendimento possível na presente situação restritiva pandêmica.

Para concluir a apresentação deste documento, registramos que ele é composto por material extraído de variada documentação como imagens, excertos de contribuições feitas por escrito pelos participantes dos GT'S, fragmentos de falas expressas nos movimentados e profícuos encontros remotos, referências legais e teóricas. As escribas que finalizaram a produção textual do documento buscaram apenas alinhavar, com a artesania que a escrita exige, as construções balizadas no coletivo.

***Havia uma pandemia no meio do caminho.
No meio do caminho, havia uma pandemia.***

Para compreender melhor o contexto pedagógico atual, é importante fazer uma breve retomada sobre algumas mudanças recentes. A homologação da BNCC acarretou uma série de modificações documentais e pedagógicas na Rede Municipal de Educação Infantil de Canoas, tais como a construção do RCC, a consequente reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP'S) das escolas e a implementação do RCC e PPP, de cada escola infantil, a partir de então e em futuros documentos orientadores. A Secretaria Municipal da

Educação (SME), a contar do ano de 2018, vinha organizando formação permanente de Diretoras, Coordenadoras e Educadores/as que trabalham nas EMEIS, tendo como foco a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do RCC. Havia uma cronologia das ações, a serem realizadas de maneira encadeada:

Quadro 1: etapas previstas para implementação da BNCC/RCC

ANO	AÇÃO	ESTRATÉGIA DE TRABALHO
2018	Construção do RCC	GT de trabalho com representações das escolas (convite).
2019	Reformulação das PPP'S das escolas a partir da BNCC/RCC	GT Formação de Diretoras/Coordenadoras com cunho de subsidiar as reuniões pedagógicas.
2020	Implementação do RCC nos PPP'S (Em ação) e reconstrução dos Planos de Atividades.	Formação de Diretoras / Coordenadoras com cunho de subsidiar os encontros formativos docentes (Reuniões Pedagógicas). Formação de professores/as para implementação do RCC/ PPP em Ação.

Fonte: Diretoria de Educação Infantil

Contudo, as estratégias previstas para o ano de 2020 tiveram de ser repensadas, devido à Pandemia e a consequente reestruturação do atendimento pedagógico às crianças e bebês. Ao cumprir as orientações estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela Saúde Pública e resolução expedida pelo Conselho Municipal de Educação (CME), e diante do distanciamento físico, optou-se por adotar **Proposições**

Interativas como estratégia para a Manutenção de vínculos com as famílias e crianças, atendimento esse balizado pelos documentos legais que sustentam essa etapa. Além disso, estabeleceram-se ações formativas, primeiramente com Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas e, posteriormente, com os/as educadores/as das escolas da rede.

Reflexões, estudos e principalmente a potencialização das ações cotidianas em nossas EMEI'S são os principais objetivos da Formação Pedagógica remota que se vivenciou com as escolas neste ano atípico. Longe de um trabalho isolado, desde maio foram oportunizadas trocas intensas e difusão de saberes através das Lives abertas com temáticas variadas, o VIII Congresso Estadual de Educação Infantil, Formação do CEIA, a formação Arte, vida e ciência: leitura e escrita com protagonismo infantil no cotidiano e o projeto Saberes em Diálogo.

Já as formações nas escolas, organizadas pelas coordenadoras pedagógicas da rede, foram propulsoras de efetivos movimentos de reflexão acerca da formação permanente, dos espaços educativos, do olhar para o cotidiano como propulsor para o fazer docente, dos escritos, registros e documentações como instrumentos metodológicos na construção de uma educação pautada nas aprendizagens e experiências significativas, da reflexão sobre uma escola inclusiva.

Além destas iniciativas, foi comum nos encontrarmos em cursos, Lives externas à rede, palestras, workshops e grupos de estudos, sinalizando uma rede composta de educadores reflexivos, que buscam a qualificação das suas práticas na sua formação continuada, de maneira que toda esta trajetória formativa também contribuiu para a construção colaborativa do presente documento.

Traçando novos percursos

Sempre
Jamais se saberá com que meticoloso cuidado
Veio o Todo e apagou o vestígio de
Tudo
E
Quando nem mais suspiros havia
Ele surgiu de um salto
Vendendo súbitos espanadores de todas as cores!
(Mario Quintana)

Passados os primeiros meses desde o início das medidas restritivas e seus consequentes impactos, o Conselho Nacional de Educação apresentou as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia: “Diante dos desafios da pandemia, é preciso definir diretrizes e medidas sensatas que possam apoiar respostas educacionais eficazes para proteger os direitos de aprendizagem e mitigarem os impactos da pandemia, de forma a garantir a continuidade do processo de aprendizagem e a implementação do calendário escolar de 2020 – 2021” (BRASIL, 2020 b, p.3). O Conselho Municipal de Educação, então, exarou a Resolução nº. 020/2020, referenciando a Rede Municipal para os próximos passos, desde a reorganização do calendário escolar até a construção dos Marcos de Aprendizagem, o que na Educação Infantil corresponde aos Princípios Fundamentais.

Como forma de validar esses Princípios Fundamentais, novo percurso dialógico e formativo foi proposto, estendendo a todos os profissionais da Educação Infantil Municipal o convite a participar do debate e da construção do documento. No quadro abaixo é possível acompanhar as etapas e ações realizadas até a finalização do presente documento.

Quadro 2: etapas previstas para a construção coletiva dos Princípios Fundamentais

DATA	AÇÕES PREVISTAS
31/08	Reunião para apresentação da proposta à Coordenação Pedagógica
01/09	Reunião com a Coordenação Pedagógica para adesão
14/09	Definição da equipe coordenadora dos GT'S
23/09	Reunião com as Coordenadoras dos Grupos de Trabalho
30/09 a 02/10	Convite geral à rede infantil via formulário eletrônico
06/10	1ª Reunião Ampliada para alinhamento das ações e divisão dos Grupos de Trabalho por Grupos Etários
13/10	1ºEncontro dos Grupos de Trabalho/Elaboração dos Princípios Fundamentais
13/10 a 20/10	Período de escrita coletiva
20/10	2ºEncontro dos Grupos de Trabalho/Elaboração dos Princípios Fundamentais

20/10

a

27/10

Período de escrita coletiva

27/10

3º Encontro dos Grupos de Trabalho/Elaboração dos Princípios Fundamentais

27/10

a

30/10

Período de escrita coletiva

03/11

2º Reunião Ampliada para apresentação da trajetória de cada GT

04/11

a

15/12

Período de Organização e Sistematização do documento

21/12

a

22/12

Consulta Pública

23/12

a

30/12

Sistematização das contribuições recebidas na Consulta Pública

30/12

Divulgação do Documento final

Fonte: Diretoria de Educação Infantil

Na construção desse percurso acerca do inegociável no que se refere à Educação Infantil do Município, fomos numa proposta dialógica, costurando entendimentos, normativas, iniciativas e experiências deste coletivo. Assim, entendemos que este importante documento já sinaliza os possíveis caminhos para a reestruturação dos Planos de Atividades⁶, bem como deve ter seus conceitos ampliados a outros documentos que se referem ao atendimento de bebês e crianças no município de Canoas/RS.

Dito de outra forma, ao traçar PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS para atendimento às crianças na Educação Infantil, em um contexto de trans e pós-pandemia, projetamos um percurso que constrói a pedagogia do cotidiano⁷ ao definir o que é inegociável para assegurar os direitos de aprendizagens das crianças e a escola infantil como um lugar de educação. Neste contexto, pensar um currículo para as infâncias ao provocar ideias e ações – quando acontecem na formação profissional, na gestão escolar e nas práxis docente – que operam mudanças nos limites da cotidianidade, implica ampliar e ressignificar as experiências que ele comporta.

O amálgama de sentires, pensares e fazeres compartilhados na construção do presente documento fez emergir que, a partir de ações rotineiras (dentro e fora da escola), a experiência educativa acontece na perspectiva de que aprender na escola infantil é enfatizar o dia a dia da criança. Nos referimos ao potencial criativo de suas múltiplas linguagens e a dimensão coletiva de aprendizagens que decorrem da vida social, entendendo tempos, espaços e relações travadas no cotidiano, por mínimas que sejam, como oportunidades sempre singulares e privilegiadas que convocam as crianças a situações de aprendizagens diferenciadas. O que faz do educador um agente fundamental, afinal, conforme a estruturação das ações que nos levaram aos PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS, é ele/ela que deverá, munido de referenciais, bem

⁶ O presente documento sinaliza a necessidade de se pensar uma reestruturação de tal instrumento na sua integralidade, com a possibilidade inclusive de alteração do nome e formato deste instrumento, de forma que elucide as perspectivas atuais e conceitos que permeiam os fazeres pedagógicos e entendimentos acerca das Infâncias na contemporaneidade.

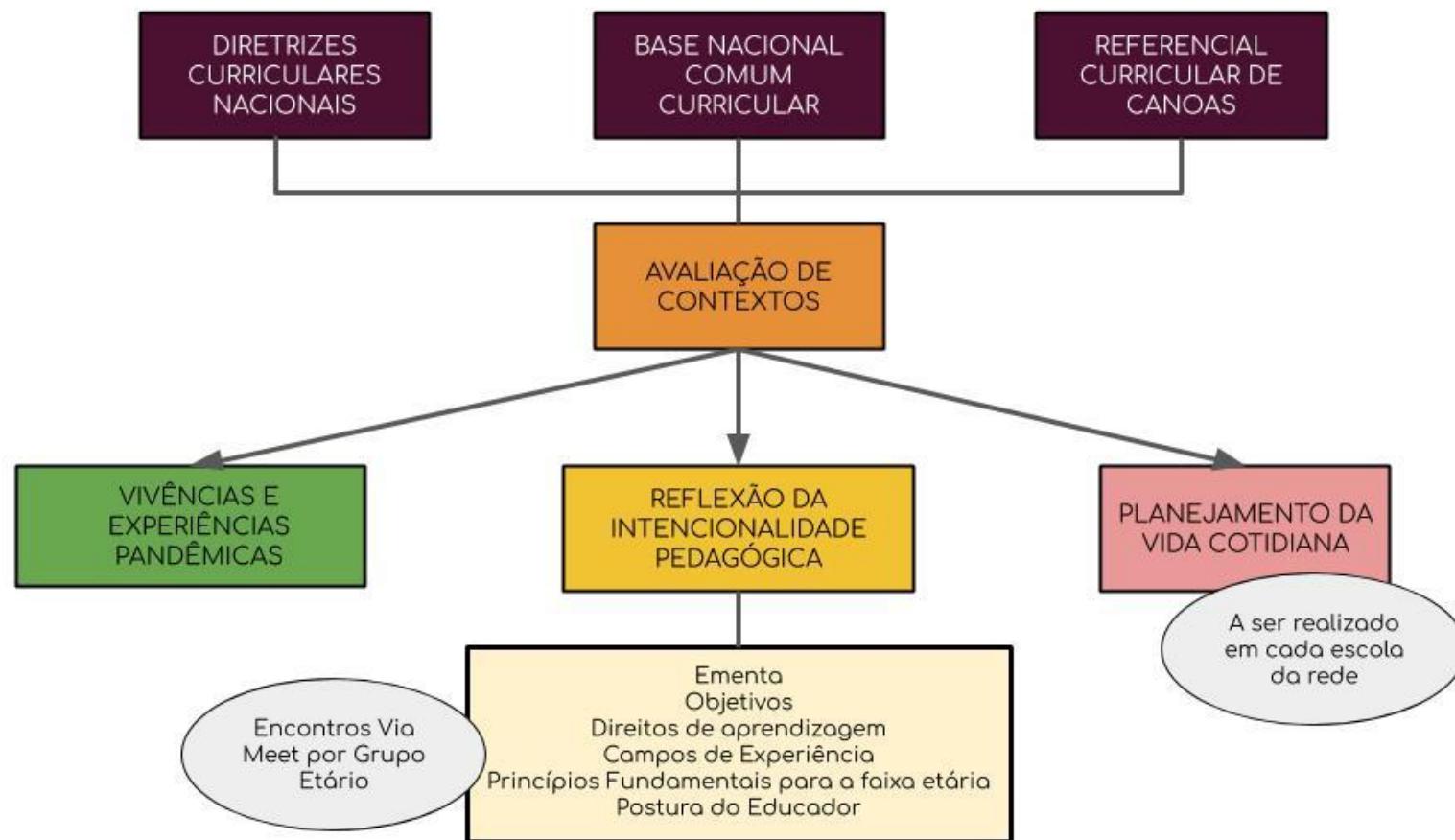
⁷ Segundo Carvalho e Fochi (2017, p. 16), trata-se de um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia.

como da rede formativa que o/a apoia, o qual este documento é parte, pensar em estratégias pontuais e específicas à realidade do grupo que atenderá no retorno presencial.

Para além dos caminhos percorridos até aqui, considera-se ainda a necessidade de, quando do retorno às atividades presenciais, estabelecerem-se ações pontuais para revisitar-se o Projeto Pedagógico de cada escola, documento reconstruído em 2019, enfatizando o **ACOLHIMENTO ÀS NOSSAS CRIANÇAS, EDUCADORES/AS E FAMÍLIAS**, que é a principal dimensão apontada ao longo das formações de 2020 como imprescindível, principalmente a partir da experiência transpandêmica.

Em outras palavras, tendo em vista as ações que nortearam os presentes PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS, cabe ao/à educador/a promover a avaliação e acompanhamento das experiências e vivências pandêmicas e transpandêmicas, tanto do grupo etário quanto das especificidades de cada criança. Um trabalho crucial de reflexão acerca da intencionalidade docente, sobretudo neste momento de grandes desafios, com o intuito de organizar e planejar a vida cotidiana do próprio grupo em si como de cada criança, alinhando perspectivas teóricas, referenciais educacionais, bem como os interesses infantis ante esse novo cotidiano escolar às atuais demandas deste contexto trans e pós pandêmico. Daí a importância do/a educador/a e demais profissionais que apoiarão a sua prática.

Mapa de Estruturação das Ações dos Princípios Fundamentais



Fonte: Equipe coordenadora dos Princípios Fundamentais

Referimo-nos à necessidade de, *em rede* (PROENÇA, 2018), se investir em uma POSTURA EDUCATIVA TRANS E PÓS-PANDÊMICA que, ao aliar Direitos de Aprendizagem às necessidades sanitárias, convoca os educadores ao protagonismo desta nova experiência de escola infantil, que iremos todos construir. Ou seja, é a postura ética, política e responsiva do educador, juntamente com os demais profissionais educacionais, que garantirá às crianças a plena implementação dos PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS aqui elencados cujo arranjo curricular foca em ações e relações cotidianas. Dito isso, apresentamos na sequência as ementas de cada Grupo Etário, seguidas de aspectos significativos, elencados pelos próprios Grupos de Trabalho.

Grupos Etários

A etapa da Educação Infantil institucional compreende o atendimento escolar a crianças com idade de 0 a 5 anos e 11 meses. Embora esse atendimento caracterize-se pela indissociabilidade do cuidar e educar, tendo como eixos de trabalho as brincadeiras e interações, a considerar-se ao longo de toda essa etapa, há peculiaridades em termos de desenvolvimento que se destacam dentro de cada faixa etária. Na perspectiva da Educação Inclusiva, tais aspectos também são relevantes e devem ser levados em consideração no momento de elaborar o Plano Individualizado de Educação (PIE). O PIE é um documento que acompanha o desenvolvimento de cada criança público-alvo da Educação Inclusiva e deve ser escrito e revisitado de forma conjunta por educadores, famílias e especialistas. Além disso, se reitera o papel das Salas de Recurso como espaço estratégico, no sentido de oferecer as condições necessárias para o cuidado e a aprendizagem das crianças desta etapa educacional. Nesse contexto, e tendo as salas de recurso como um apoio na adaptação curricular, compreende-se que o planejamento das proposições deve ser organizado e pensado a partir deste documento, respeitando sempre o tempo e as especificidades de cada criança.

Então, para melhor caracterizar e compreender algumas dessas idiossincrasias etárias, organizou-se no presente documento tópicos e narrativas relacionadas distribuídas em 3 grupos etários, correspondentes às nomenclaturas usadas na BNCC/RCC: Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas.

Bebês

*Que júbilo, quando, um dia,
a criança principia,
Aos tombos, a engatinhar...
Quando, agarrada às cadeiras,
Agita-se horas inteiras
iniciando o caminhar!
(Olavo Bilac)*





Fonte: Grupo de Trabalho Bebês

1. EMENTA

O grupo etário dos bebês é o que possui maior dependência da ação adulta, ao mesmo tempo em que apresenta suas aquisições de maneira mais rápida e significativa, demandando especial atenção às proposições oferecidas e ao tipo de apego desenvolvido pelos bebês, uma vez que o vínculo possui papel crucial nessa fase vital. Fase das primeiras conquistas e interações com o mundo, é nessa idade que as experiências oferecidas auxiliam o bebê a compreender o entorno a partir dos padrões estabelecidos, dos sentidos produzidos, dos modelos e oportunidades disponíveis. O crescente domínio motor (em especial a aquisição da marcha e do movimento de pinça); a descoberta das infinitas possibilidades comunicativas e expressivas; os primeiros limites a frear, transpor, impor; os primeiros exercícios de autonomia e independência, são algumas das principais marcas dessa fase de desenvolvimento.

Os bebês que frequentarão nossas escolas, em sua grande maioria, não terão ainda experiência escolar, haja visto o isolamento social imposto nestes tempos pandêmicos. É possível, a partir da observação de diferentes contextos de vida observados, afirmar que muitos bebês vivem confinados em pequenas moradias, não possuindo espaços adequados para se movimentarem. É necessário atentar-se também para o uso excessivo de telas (celular, tablet, TV, computador) por bebês e mesmo adultos.

2. Aspectos Significativos

O GT Bebês (Grupo de Trabalho Bebês), formado para a construção desse plano de ação, trouxe contribuições importantes para serem discutidas e refletidas. Os principais apontamentos feitos em relação às especificidades dessa faixa etária e seu pleno atendimento fazem referência à Abordagem Pikler, desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler e colaboradores. Tais apontamentos feitos pelos/as participantes do GT Bebês convergem com os princípios elementares elencados nesse documento.

Conforme Suzana Soares (2017), a partir das experiências como médica de família e diretora em uma instituição de acolhimento em Budapeste, Pikler apresentou alguns princípios importantes para a educação e cuidado de bebês. Segundo a referida autora (SOARES, 2017), os princípios são:

- O bebê é um ser capaz desde o nascimento e pode ser um parceiro, ativo se o adulto de referência espera e percebe os sinais de reciprocidade;
- O vínculo afetivo com o adulto é fundamental para o desenvolvimento pleno e o momento dos cuidados é o mais propício para que ele aconteça;
- Com segurança afetiva, o bebê e a criança pequena podem se movimentar livremente por longos períodos, sempre assistidos pelo adulto. O brincar livre em ambiente seguro desenvolve iniciativa e autonomia e provoca flexibilidade, equilíbrio e alegria;
- O corpo é instrumento privilegiado de aprendizagem, nesse sentido, o contato físico é elemento indispensável no atendimento principalmente de bebês, reiterando o cuidado com a higienização “que precisam ser realizadas com atenção e dedicação, nunca de forma mecânica ou apressada” (SOARES, 2017, p.22);
- Especial atenção às transições e microtransições, considerando os contextos vivenciados intra e extramuros escolares;

- A intencionalidade pedagógica possui imensa importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, desde a mais tenra idade;
- A compreensão do cuidado como inerente à vida, como uma dimensão indissociável da educação, na escola infantil;
- Planejamento e documentação pedagógica precisam ser elaborados e reelaborados de forma responsiva e reflexiva, os processos e as vivências do cotidiano têm que transcorrer de forma tranquila para que os educadores possam atuar, registrar e repensar suas ações, otimizando os processos e buscando que todas as ações e relações no ambiente sejam para crescimento e desenvolvimento das potencialidades dos bebês e de todos envolvidos.

Crianças Bem Pequenas



Fonte: Registro da EMEI Irma Chies Stefani

1. EMENTA

São crianças que passam a explorar ainda mais as potências e possibilidades dos seus entornos! A curiosidade é guia cotidiano para esse grupo, que amplia, ressignifica ou realiza novas descobertas e experiências com o corpo, com as pessoas, os espaços e as materialidades. Atribuem novos sentidos às vivências suas e de seu entorno, às suas percepções, ao que escutam, sentem, ouvem, cheiram e veem - ao que fazem e ao que lhes acontece! A própria relação corpórea vai ganhando novos sentidos e necessidades, atravessadas pelas questões emocionais, cognitivas e culturais; assim, nesse diálogo entre as esferas externas e internas, as crianças bem pequenas vão complexificando seus mundos, suas respostas e interações, à medida que novas organizações cognitivas, interpretativas, emocionais e psicológicas vão se desenvolvendo. Nessa construção contínua de identidade e de ser e estar sujeito nesse mundo, ampliam as formas de explorar o mundo e de comunicação com adultos, família e seus pares, elaborando seus sentires, a partir de suas vivências, histórias, observações, habitares e relações.

Teremos um público infantil com postura diferente do que tínhamos para maternais. Não apenas as crianças, mas nós, os ambientes e as formas de ser e estar na escola também serão diferentes. Os educadores deverão ter consciência disso, perceber e respeitar. Questões como autonomia serão diferentes de qualquer ano escolar, talvez tenhamos crianças mais dependentes dos adultos inicialmente, ou mais habituadas a encontrarem sozinhas algumas de suas necessidades supridas nos ambientes familiares.

As crianças, no entanto, têm uma grande capacidade de adaptação. Quando lhe são apresentadas novas situações com coerência, equilíbrio e afeto, por adultos que elas confiam, por mais que mostrem receio num primeiro momento, aos poucos se adaptam e novas experiências e aprendizagens acontecem, tanto cognitivas, como emocionais, sociais e culturais. Com isso, para essa nova realidade que estamos vivendo a escola deverá estar sempre concentrada na promoção de acolhimento, escuta, experiências e afetos. Nessas ocasiões será fundamental permanecermos, família e escola, próximos e atentos, para podermos apoiá-los nas necessidades que se fizerem presentes

durante esse processo de adaptação a todos os novos elementos que a situação impõe. O retorno às atividades presenciais exigirá conversa e orientação pontuais, além de uma estreita parceria entre escola e família. Será uma segurança a ser construída processualmente por todos os envolvidos. Assim como os cuidados que precisam ser adotados para as crianças se relacionarem, as brincadeiras e propostas pedagógicas precisam ser adaptadas para a realidade do distanciamento, não esquecendo de desenvolver os objetivos trazidos nos campos de experiências, além de garantir os direitos de aprendizagem. Nesse sentido faz-se a necessidade de pensarmos em rotinas não mecanizadas, mas sim intencionais, planejadas e pensadas de forma a dar conta de diferentes demandas desse grupo etário. Ainda, os espaços de promoção das experiências devem ter suas condições adaptadas à protocolos, mas casadas com intencionalidade pedagógica através: das escolhas de materiais, disponibilidades e acessibilidade dos mesmos pelas crianças; do repertório cultural, visual e sensorial de objetos e materialidades que compõem o espaço e do viés estético e convidativo na construção da sala referência e de outros espaços diversos.

2. Aspectos Significativos

Explorar, sentir, viver. Garantir os direitos de aprendizagem no cotidiano, com o cotidiano. Para as crianças, com as crianças. Elaborar tempos, espaços e materiais para que as explorações, os sentires e as vivências aconteçam. E se repitam, e se ressignifiquem. Para além da ideia da “permissão” de que tais movimentos aconteçam, mas entendendo que tais experiências já ocorrem no dia a dia das bem pequenas: cabe a nós organizá-las, observá-las, complexificá-las, entendê-las. Cabe a nós torná-las visíveis!

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), as crianças constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

As crianças se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

É importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Nos cabe, nesse momento, entender que as crianças estabeleceram novas modalidades de relações e portanto, compreender e respeitar estas,

promovendo novas possibilidades de interação e ampliação de seu repertório linguístico, corporal, social e de aprendizagem, permitindo o explorar, a criatividade, o diálogo, o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de forma significativa, proposital e afetiva

Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. Possam assim, vivenciar suas aprendizagens!

Crianças Pequenas

*um sujeito potente,
protagonista de suas buscas,
pesquisador de seus interesses,
produtor de cultura
e coautor do trabalho realizado
no dia a dia da escola
(PROENÇA, 2018, p. 9).*



Fonte: Registros das EMEIS Marilene Machado e Prof.^a Carmem Ferreira

1. EMENTA

As crianças pequenas entre 4 e 5 anos, têm necessidade de se movimentarem continuamente. São pesquisadoras ativas do seu contexto. Nesta etapa sua linguagem encontra-se bem desenvolvida, com um aumento expressivo no seu repertório de palavras, possuem um pensamento linear, se relacionam constantemente com seus pares, fazem relatos da vida em família e muitas vezes reproduzem esse contexto em aula. Apresentam um interesse por letras e números. Gostam de elaborar suas próprias histórias, músicas e brincadeiras. Emitem juízo de valor, inventam suas próprias regras, e elaboram outras formas de jogar, gostam de construir, desconstruir e classificar, observando diferenças/ semelhanças. São competitivas, inquietas e questionadoras. Não aceitam quando os colegas quebram as regras estabelecidas durante suas brincadeiras. Também sabem e/ou estão se exercitando na possibilidade de falar dos seus sentimentos e primam pela convivência em grupo.

Sendo assim, as crianças aprendem através da interação, da observação e da experimentação com os seus pares e com o mundo que as rodeia. O conhecimento se constrói na criança através do corpo. Devemos compreender e respeitar essa necessidade biológica da criança. Assim, o corpo infantil naturalmente se expressa através movimento. É com o corpo e pelo corpo que sentimos e aprendemos, pois tudo o que ocorre, afeta, impacta e, consequentemente, amplia o repertório da criança, passa pelo corpo, é sensorial. É preciso que o professor tenha clareza que “o corpo é o primeiro brinquedo da criança, por meio dele que se conhece, sente e comprehende a realidade que a rodeia.” (GAIA, 2016).

Trata-se, portanto, de crianças com maior autonomia para explorar, se expressar e participar da vida cotidiana na escola. Crianças com um vocabulário mais amplo que as permite, por exemplo, questionar e criar hipóteses sobre os mais variados temas e relações, indagando, investigando e elaborando a realidade que a cerca, sendo que estão no auge da curiosidade em relação à cultura escrita. Por demonstrarem maior autonomia em suas relações de cuidado, interação e brincadeira, são capazes de participar e colaborar ativamente com a organização e gestão do seu cotidiano escolar, tornando-se comumente agentes multiplicadores dos aspectos mais significativos deste mesmo ambiente. De modo que não apenas devem ser ouvidas e compreendidas em seus pleitos e interesses como potencialmente podem ser incluídas no processo mais amplo de planejamento das experiências e situações de aprendizagem que virão a compor sua trajetória.

2. Aspectos Significativos

O Grupo de Trabalho Crianças Pequenas, tendo em conta as especificidades do grupo etário, e considerando os impactos da pandemia na sua rotina, reitera que este coletivo infantil deve ter seus Direitos de Aprendizagem garantidos no retorno presencial. Neste sentido,

brincar, participar, explorar, expressar, conviver e conhecer-se (BRASIL, 2017) são, além de direitos, ações privilegiadas que possibilitam às crianças pequenas dar continuidade aos vínculos, relações, interações, além dos tantos pertencimentos comuns ao ambiente escolar. É interagindo e ocupando o espaço privilegiado da escola, sem desconsiderar protocolos de segurança, porém aprendendo com eles, que a criança renova continuamente seus vínculos à medida que aprende e se desenvolve. Afinal, a participação é muito importante para este grupo etário.

Destacamos ainda a necessidade de uma acolhida sensível às experiências infantis, isto é, que se ofereça às crianças oportunidades plurais para que expressem suas necessidades, emoções, sentimentos e ideias. Um espaço de elaboração e expressão das memórias construídas até então, sem desconsiderar os impactos provocados pelo distanciamento físico e a consequente falta de convívio entre pares, em decorrência da Pandemia, bem como sua adaptação e atuação ante uma nova rotina e prática cotidiana.

Em outras palavras, entendemos como fundamental favorecer os momentos de escuta sensível, na qual o professor procurará entender como as crianças passaram pela pandemia, escutar seus medos, anseios e desejos. Fazendo com que as crianças falem e usem a imaginação. Criar espaços então de narrativas entendendo as linguagens de forma ampla e, sempre que possível, associando a nossa riqueza cultural (cantigas, jogos cantados, brincos com a língua, versos, poemas, criação de histórias, lendas, jogos dramáticos, representações gráficas e outras manifestações expressivas e culturais, como as inspiradas na arte contemporânea, por exemplo). As linguagens são um aliado importante para a ampliação das formas de expressão, imaginação e conhecimento das crianças, neste momento em que retornam de um longo período de isolamento.

Aliado a isso, entendemos como importante a disponibilização de elementos da natureza (folhas, pedras, galhos, areia, conchas) às crianças para a elaboração de diferentes proposições. Ou ainda, organizar espaços onde sejam oferecidos materiais de largo alcance com os quais as crianças possam explorar formas, construções, estruturas, com ou sem a utilização de materiais de apoio (como cola, tesoura,

canetas, giz de cera, entre outros). Assim como a exploração de diferentes gêneros musicais, ritmos, volumes, onde as crianças, permitindo às crianças igualmente se expressarem por meio de diferentes gêneros musicais, ritmos, volumes ou usando inclusive o próprio corpo na elaboração de sons.

Sobre o corpo, consideramos importante oferecer a elas momentos, seja na área externa ou na sala de referência, para que possam explorar o movimento. E mais: priorizar momentos de faz de conta e jogo simbólico, onde as crianças igualmente podem representar o mundo da fantasia e da vida cotidiana, ou ainda, se utilizar da música como meio de estimular a expressão corporal, a exploração do corpo em relação ao espaço, ao outro. Neste sentido, dançar, correr, pular, participar de circuitos com diferentes obstáculos e desafios, sem aglomeração e com os devidos cuidados, para além de formas de expressão são ações que enfatizam a importância do corpo à aprendizagem infantil.

Outro aspecto enfatizado pelos participantes que formaram o Grupo de Trabalho dedicado às crianças pequenas diz respeito à interação e exploração, fazendo com que a criança enriqueça o seu repertório de conhecimento. Para tanto, é necessário propor atividades em que a criança manuseie diferentes objetos, de uso individualizado devido às atuais circunstâncias, podendo fazer suas observações e explorar o espaço onde estão inseridas. Um exemplo simples é disponibilizar potes (de diferentes cores, tamanhos e texturas) para as crianças explorarem, durante os mais variados momentos do dia a dia, como no pátio, nas brincadeiras na sala de referência. Ou ainda, proporcionar a elas experiências como o plantio de flores e chás, seguido de observação e acompanhamento das respectivas transformações que este processo pode proporcionar.

E não menos importante, seguir investindo nas relações e interações infantis, no importante diálogo com seus pares e adultos, apesar dos devidos cuidados que o momento exige. Uma alternativa, talvez seja, convocar a participação infantil na criação de estratégias para substituir o abraço e os tantos gestos de afeição comuns em seu cotidiano. Trazer opções que envolvam a ludicidade também é uma boa

alternativa neste sentido. Enfim, pensar estratégias que envolvam tanto o coletivo quanto a singularidade infantil para que cada criança reconheça e se inscreva como partícipe de determinado grupo social, compreendendo que há diferentes modos de dizer, de fazer, de querer, de ser. Atuando na criação e estabelecimento de regras de convivência, baseadas no autocuidado e no cuidado com os outros, e na empatia e respeito mútuo às diferenças.

Postura Educativa Trans e pós-pandêmica

Um aspecto importante que deve ser considerado em qualquer intervenção pedagógica é a postura dos profissionais que conduzirão o processo de Educação e Cuidado. Para tanto, antes de apresentarmos apropriadamente os PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS que emergiram das discussões coletivas, realizadas junto à rede infantil, é necessário que falemos da importante posição ocupada por seus profissionais, enquanto responsáveis pela gestão, organização, planejamento e execução das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, bem como o respectivo impacto de tais ações na vida cotidiana de cada criança.

Afinal, são eles os gestores, coordenadores, educadores e demais profissionais que na escola das infâncias acolhem, interagem, cuidam e educam as crianças. São todos, cada um em sua função, coparticipantes do processo educacional, logo igualmente agentes daquilo que consideramos inegociável em relação aos bebês, crianças pequenas e bem pequenas. Uma posição estratégica e privilegiada, sobretudo neste momento em que somos convocados a assumir, em uma futura retomada presencial, alguns princípios elencados como fundamentais pelo próprio coletivo docente, visto que nortearão a intencionalidade pedagógica ao longo do contexto transpandêmico.

Fortalecido pela noção de reconhecimento e pertencimento a um dado coletivo, o educador infantil conta então com uma equipe que atua, em regime de colaboração, em prol do pleno desenvolvimento da criança. Um trabalho em rede que amplia, no entendimento de Alice Proença (2018), a possibilidade de comunicação e expressão, o confronto de diferentes pontos de vistas, o posicionamento ante o que foi colocado, bem como o comprometimento e retomada do que foi construído enquanto aprendizagem pessoal e dos pares, unindo e promovendo um repertório coletivo e de profissionalização docente que impacta, claro, positivamente a prática pedagógica. Afinal,

A escola, além de um espaço de encontros e trocas interativas, é também um local de reflexões e aprendizagens compartilhadas, que gera e difunde reconhecimentos formadores e transformadores para os cidadãos que a habitam e, consequentemente, propicia a consolidação do sentimento de pertencimento à realidade. (PROENÇA, 2018, p. 119).

Algo que não seria possível sem um investimento prévio e contínuo em um trabalho formativo em rede, como o que foi vivenciado por nossos profissionais ao longo de 2020, e já mencionado neste texto. Um espaço de escuta sensível que assumiu as proporções de uma grande teia formativa (PROENÇA, 2018), onde gestores, coordenadores e educadores puderam discutir e refletir junto a seus pares as demandas e interesses de cada grupo. Sem mencionar a expressiva participação dos profissionais da Educação Infantil na construção dos presentes Princípios Fundamentais, tomando-o como mais um espaço privilegiado de ampla formação.

Dito isso, a postura educativa transpandêmica que gostaríamos de privilegiar reforça a concepção, já presente em nossos referenciais, de um educador infantil que é pesquisador da sua prática docente e coprotagonista das experiências e situações de aprendizagens que privilegia *com e a partir* da participação infantil. Trata-se, pois, de um educador que assume, imerso em um processo de (trans)formação, a autoria e artesania do fazer docente, a um só tempo, articulando de forma intencional e estratégica Direitos de

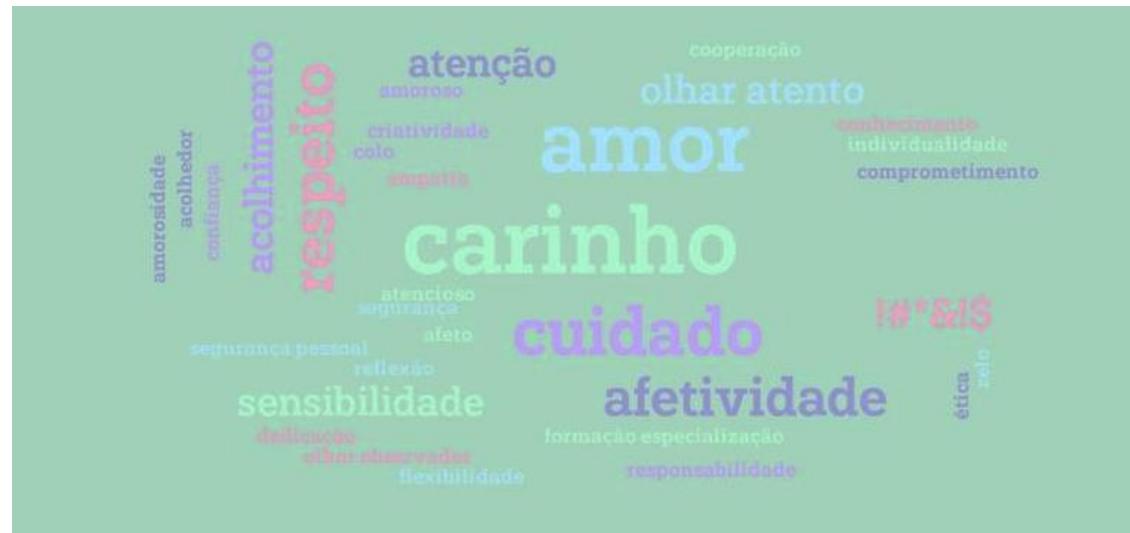
Aprendizagem, Campos de Experiência e Princípios Éticos, Estéticos e Políticos (BRASIL, 2017). Um profissional, enfim, que no diálogo entre a singularidade do sujeito e a pluralidade do grupo, entende a docência como um projeto de vida (PROENÇA, 2018).

E é esta respectiva postura educativa que igualmente balizará as ações dos educadores junto às crianças, bem como dos demais profissionais que o auxiliarão neste processo de ressignificação do cotidiano infantil. De modo que apresentamos na sequência a posição dos coletivos que participaram da construção dos Princípios Fundamentais, acerca da postura educadora em relação a bebês, criança bem pequenas e pequenas, lembrando que não se trata de fragmentar aquilo que entendemos por Educador Infantil, porém valorizar as especificidades de cada grupo etário, ante um contexto sem precedentes na história educacional.

Metodologicamente, os encontros dos Grupos de Trabalho tiveram como ponto de partida a construção de uma nuvem de palavras que representam a mobilização, o comprometimento e olhar sensível de cada educador. Um mapa conceitual tecido a muitas mãos, a fim de promover “um diálogo interativo entre palavras e ações, que se complementam e se integram, por meio da participação do educador numa ação coletiva.” (PROENÇA, 2018, p. 111). Daí entende-se as palavras elencadas por cada Grupo de Trabalho como ações importantes a cada respectivo Grupo Etário, pois como defende FREIRE

[...] a palavra humana é mais que um simples vocabulário. É palavra e ação. Falar não é um ato verdadeiro se não estiver ao mesmo tempo associado ao direito à autoexpressão e à expressão da realidade, de criar e recriar, de decidir e eleger, e, em última instância de participação do processo histórico da sociedade [...] (apud PROENÇA, 2018, p. 111).

Bebês



Fonte: Grupo de Trabalho Bebês

Refletir sobre a postura profissional, no GT Bebês, trouxe à baila alguns aspectos muito importantes. O sentimento coletivamente manifesto que permaneceu após a jornada de encontros e escritas foi o de que trabalhar no berçário é também complexo e requer conhecimento sobre desenvolvimento infantil, a exemplo do atendimento nos grupos etários ulteriores. O reconhecimento da importância da postura e protagonismo docente no berçário fez emergir, nas discussões, a defesa de um perfil de profissional que, ao se propor a trabalhar com bebês, escolhe abraçar as demandas específicas dessa faixa etária, principalmente as ligadas à construção de um apego seguro e escolha criteriosa dos materiais oferecidos, arranjos espaciais e temporais. Dentro dessa perspectiva, apontou-se o entendimento de que o educador que atua na Educação Infantil, principalmente com os bebês, deverá ter em seu perfil a sensibilidade e a delicadeza, para

acompanhar com atenção e cuidado o seu desenvolvimento, mantendo “uma relação de confiança e colaboração” (SOARES, 2017, p.22). É importante que privilegie as brincadeiras, que possua intencionalidade tanto na organização do espaço e na escolha dos materiais, quanto na ação do brincar junto às crianças. Que seja capaz de integrar as ações de cuidar e educar, compreendendo que o cuidar vai além do cuidado físico.

Uma postura acolhedora, considerando os sentimentos das crianças será a base para a (re) adaptação dos bebês, depois de tanto tempo fora do ambiente escolar, ou mesmo dos que nunca frequentaram a escola. Como efeito, os educadores de bebês precisam compreender que comportamentos como choro excessivo, agressividade poderão ser as maneiras do bebê expressar todo este sentimento de confusão, advindo deste tempo de distanciamento social e sofrimento das famílias, além das questões inerentes à adaptação de cada bebê. Questões de diferenças sociais e econômicas ficarão mais evidentes, e isto também precisará ser compreendido pelos/as educadores/as.

Precisamos ainda lembrar que educadores/as do berçário são a referência adulta para os bebês dentro da escola, portanto, na medida do possível, é desejável manter o mesmo adulto referência, variando o mínimo, nos momentos de cuidados pessoais, o que amplia o vínculo afetivo, aprofundando-o gradativamente. Além disso, “[...] o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc., não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las todas as vezes da mesma forma, o que significa que deve se desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas. Por exemplo, um dia troca as fraldas contando história, no outro cantando, assobiando” (FARIA, 2001, p.71).

Também vale ressaltar a importância destes momentos em que adulto e criança se encontram para realização dos cuidados básicos de higiene, onde o adulto deve levar em conta a capacidade de aprendizagem desta criança, e permitir que ela possa participar deste momento, que aos poucos vai internalizando sobre as ações feitas e compreendendo sobre seu próprio cuidado pessoal.

Outro fator importante do perfil do educador é a capacidade de interagir com as famílias, tendo em vista que as crianças se constituem e se desenvolvem a partir da convivência familiar. A saber, famílias que são atravessadas por costumes, crenças e culturas, e que devem ser respeitadas e levadas em conta no cotidiano da escola, concebendo-as, assim como parceiras de jornada, sobretudo, como seres humanos, capazes de demonstrar suas inseguranças, sujeitos à demanda de cuidado e atenção, e que podem confiar seus (as) filhos (as) aquele educador que demonstra interesse pela história de vida de cada criança que recebe.

Crianças Bem Pequenas



Fonte: Grupo de Trabalho Crianças Bem Pequenas

*Face à criança, é como se ele [o adulto] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: “Isso é o nosso mundo”
(Hannah Arendt)*

Neste momento tão significativo na história da Educação Infantil em Canoas, diante de tantos processos reflexivos e de construção de uma identidade de rede enquanto atendimento às crianças bem pequenas, ressalta-se alguns marcos importantes no que se refere à postura do educador em sala com as crianças. Sensibilidade, entusiasmo, encantamento, empatia, afetividade: um educador de se põe numa postura de escuta das crianças no cotidiano. Escuta pautada numa postura, como nos traz Rinaldi (2014), que vai além de “ouvir”; uma postura que traz a visibilidade dos sujeitos, que acolhe as diferenças; uma escuta emotiva e ativa, interpretativa de gestos, sons, falas, desenhos, sinais, comportamentos; uma postura de quem se põe nesse contexto de diálogo e respeito ao outro, uma escuta narrada, contada, fotografada; que serve de base para toda e qualquer ação pedagógica com as crianças nos espaços escolares. Tal escuta delinea as ramificações possíveis do planejamento pedagógico. Ou seja: tal instrumento deve ser construído com as crianças bem pequenas a partir das escutas que os educadores fazem de suas vivências cotidianas.

Trata-se de um percurso que requer tempo. O tempo que as crianças têm e, com frequência, nós não temos ou não queremos ter. Enaltecer as vivências cotidianas. Esse é o tempo das crianças: o seu dia, todos os dias. Dessa forma, o educador deste grupo pesquisa e elabora formas de aliar o cotidiano com as rotinas preestabelecidas da escola, como momentos de chegada e saída, alimentação. Porém, mais importante que o compasso dos ponteiros no relógio, é o que se faz, como se faz, como se vive esse espaço temporal dentro da escola das infâncias. Assim, a escuta também se dá dentro dessas rotinas: como os direitos de aprendizagem e campos de experiências se entrelaçam com as microtransições nos momentos e espaços da escola? Como são percebidos e vivenciados por educadores e crianças?

Uma postura sensível. Sensível na escuta, sensível na fala: o educador das bem pequenas é aberto e receptivo ao que trazem nossos bem pequenos, às suas aprendizagens, tentativas, explorações. Atenta à pesquisa do que as crianças querem descobrir, como o fazem, o que fazem. Educadores que carregam no toque, no olhar, na fala, a sensibilidade de promover um ambiente acolhedor. Que se manifesta quando necessário, buscando formas não violentas de comunicação⁸ tanto com as crianças, quanto para com as famílias e colegas de trabalho. Assim, cria um ambiente afetivo, que permite as vivências cotidianas dos direitos de aprendizagem, acolhedor à multiplicidade de experiências e vivências, promovendo o bem estar social, emocional e cognitivo de todos.

Tais posturas, trazem como suporte a investigação permanente do que se faz, o que se propõe, o que se analisa, observa; o que se registra. Nesse sentido, o educador de crianças bem pequenas alia-se à documentação como formas de impulsionar a qualificação da oferta de atendimento às crianças bem pequenas. Os registros do educador, tornam-se, portanto, ferramenta fundamental que sustenta tais práticas, elucida concepções, visibiliza as aprendizagens cotidianas dos bem pequenos, narra percursos, historiciza! Observar, escutar, registrar, narrar, mediar, estar atento para propiciar interações e brincadeiras na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Tratando-se de um período pós proposições remotas, é importante considerarmos a visão do profissional que vivenciou a experiência pandêmica junto com essas crianças em 2020. A partir desse olhar poderemos ter uma breve, porém importante ideia de parte do que foi experienciado, dos vínculos formados, os registros e o desenvolvimento do grupo e também individual dessas crianças durante a pandemia. Valorizar o que foi construído entre professor, família e criança e resgatar isso como um alicerce para uma nova formação de vínculos, nova adaptação e uma nova realidade a ser vivida.

⁸ Comunicação Não Violenta: Idealizada por Marshall Rosenberg na década de 60, trata-se de uma abordagem da comunicação a fim de estabelecer relações mais empáticas, com base em diálogos conciliadores e pacíficos na resolução de conflitos.

Crianças Pequenas

Cada um de nós, professores, colabora com um pequeno espaço, uma pedra, na construção dinâmica do mosaico sensorial-intelectual-emocional de cada aluno.

Ele vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideais e atitudes, a partir de alguns eixos fundamentais comuns à liberdade, à cooperação, à integração pessoal.

(Edgar Morin)



Fonte: Grupo de Trabalho Crianças Pequenas

O ano de 2020 colocou em evidência a importância do papel do professor junto às crianças. Como efeito, ainda que de forma remota, se tornou fato inquestionável o trabalho deste profissional ante as crianças pequenas da rede municipal. O educador infantil continuou neste

sentido a se fazer presente na vida de famílias e crianças, mediante um trabalho voltado à manutenção dos vínculos. De modo que avaliando esta trajetória a percepção é que tudo se deu da melhor forma possível, graças ao seu esforço e dedicação deste profissional, tendo claro o suporte e apoio da direção, coordenação pedagógica e Secretaria Municipal de Educação. Isso foi possível porque, segundo GATTI (1996, p. 88), “ele [o educador] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional”. Ou seja, tudo o que ele vivencia de certa forma acaba contribuindo para o seu fazer pedagógico.

No caso das crianças pequenas, nos referimos a um trabalho que envolve a escuta sensível dos interesses de cada criança e grupo, na motivação de trazer propostas e oportunizar experiências plurais às crianças, estimulando assim descobertas e potencialidades. Para tanto, a postura esperada do educador, bem como dos demais profissionais que apoiarão a sua prática docente no retorno às atividades presenciais, é basicamente a mesma esperada desde sempre. Qual seja, um professor comprometido, dedicado, atento às necessidades, interesses e potencialidades das crianças. Além disso, é importante que este professor crie oportunidades para que a criança se reconheça como pessoa com direitos e desejos, propicie momentos de fala, possibilidades de expressão, experiências de trocas e explorações, é muito importante uma postura de observação, reflexão e escuta atenta.

É importante ainda ressaltar que o professor deve resgatar as observações feitas durante as atividades remotas. Nós educadores devemos criar estratégias para compreender de que forma e em que proporção a pandemia afetou as crianças e seus familiares, amparados pela premissa de que educar, seja em qualquer nível de ensino, é promover nos sujeitos uma educação humanizadora, ou seja, uma amorosidade ativa. Nas palavras de Paulo Freire, “A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparam permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade, a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.” (2015, p. 2).

Assim, inspirado na amorosidade ativa de Freire (2015) que, em rede, elencamos algumas palavras norteadoras que guiarão os nossos fazeres e saberes junto às crianças. Ou melhor, atuarão como os pilares da nossa postura educativa: tranquilidade, escuta, sensibilidade, empatia, respeito, responsabilidade, afetividade, entre outras. Naturalmente, cada um destes aspectos será potencializado e necessitará de muita paciência, pressupõe desligar-se de expectativas preconcebidas e/ou quaisquer outras preocupações para privilegiar as crianças. O que podemos acrescentar é a importância de uma postura tranquila, de forma a conseguir passar segurança e afeto tanto à criança quanto à família.

Marcos de Aprendizagem: Princípios Fundamentais

1. Acolhimento

No início de cada ano letivo, é tradicional dedicarmos um tempo à adaptação de bebês e crianças. Um período de transição que além de planejado, deve ser conduzido com cuidado e tranquilidade, respeitando os tempos dos envolvidos e o estabelecimento de novos vínculos. Afinal, cada bebê ou criança que chega pela primeira vez à escola infantil encontra um espaço institucional e social muito diferente do familiar. São novos sujeitos, outras práticas, tempos e espaços diferenciados e que irá, consecutivamente, lhe proporcionar vivências e experiências distintas do lar, o que pode sim intimidar.

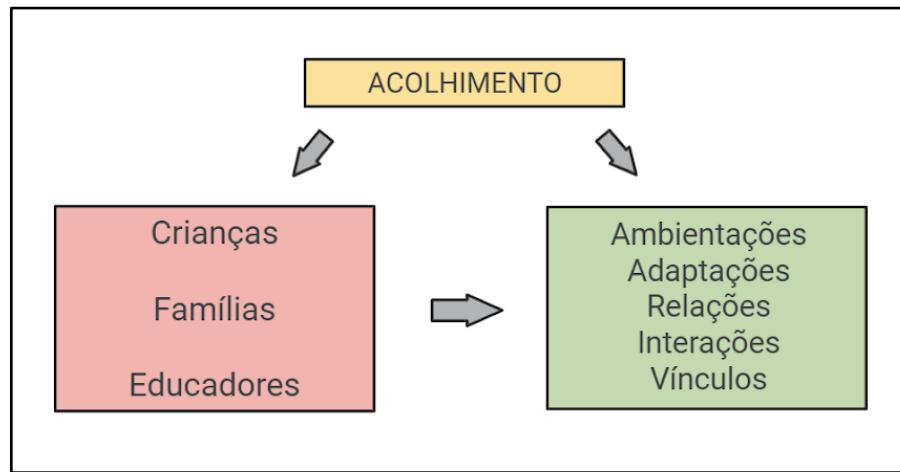
No caso dos recém chegados à escola tudo é novidade, as paisagens, os cheiros, os sons, os sabores, a convivência com os pares, demais crianças e adultos. Sem mencionar as crianças que já habitam/habitaram tais espaços também necessitam de adaptação, a uma nova escola, turma, educadores, colegas que vão se aliando ao grupo e demais experiências que daí possam surgir. Ressalta-se neste sentido a importância de se planejar a inserção e continuidade desta criança no ambiente escolar de forma gradual e estratégica. Isto é, sendo intencional, a partir de uma escuta sensível da família, tendo em conta as singularidades e interesses de cada criança, ajustando o processo aos tempos e necessidades como por exemplo, o uso de objetos transicionais.

Dito isso, embora de extrema importância, entendemos que a adaptação tal como é posta não dá conta da complexidade de um currículo voltado para um cotidiano sempre dinâmico, onde os sujeitos infantis são parceiros da sua aprendizagem. Neste sentido, restringir as práticas de acolhimento e adaptação a um único momento do ano, implica negar as tantas transições, microtransições, bem como uma

gama infinita de relações e interações que se tecem e se estabelecem, em um sujeito e grupo infantil também diariamente em transformação. Em outras palavras, não se nega a adaptação enquanto processo de ambientação inicial, contudo, alia-se a este conceito o entendimento de acolhimento como algo mais amplo tomando-o, neste caso, como um princípio fundamental norteador da nossa metodologia de trabalho (STACCIOLI, 2013).

Segundo Staccioli, acolher a criança, no sentido amplo da palavra “[...] significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser adulto, uma ideia chave no processo educativo.” (Ibid., p. 25). Um método que prescinde da competência do adulto educador cuja atuação deve fazer jus à criança e seus Direitos de Aprendizagem, aliando assim de forma sensível e singularizada acolhimento e experiência (STACCIOLI, 2013). Neste entendimento, é o educador que deve, portanto, acolher as crianças ao longo do ano e em todos os momentos necessários e significativos, das rotinas a todo um conjunto de possibilidades que emergem do cotidiano, a saber, experiências potencializadoras de aprendizagens.

Além disso, ao considerar adulto e criança dois lados de uma mesma moeda educativa, Staccioli (2013) nos possibilita estender o respectivo conceito aos demais adultos que interagem na escola. Inclui-se então neste processo de acolher e ser acolhido não somente crianças e educadores como pais, responsáveis e/ou familiares, sujeitos igualmente importantes no processo de ampliação do espaço social e de interação da criança, sobretudo em um momento transpandêmico que exigirá de todos uma postura outra em relação à retomada das atividades presenciais, além da necessária organização curricular que norteará a sequência do trabalho educacional. E é neste contexto que o acolhimento se eleva para além de uma postura ou atitude, tornando-se um Princípio Fundamental junto a diretores, coordenadores, educadores e demais profissionais da educação em diálogo com pais, responsáveis e familiares, em favor da criança.

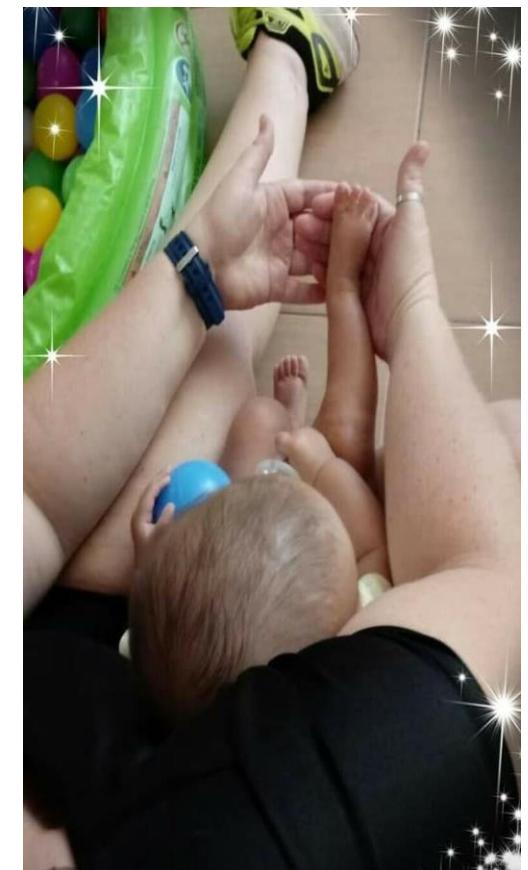


Fonte: Equipe coordenadora dos Princípios Fundamentais

Assim, apostamos em uma postura educativa trans e pós pandêmica acolhedora que toma o acolhimento como uma metodologia privilegiada de trabalho que nos possibilita envolver tanto as crianças como toda a comunidade escolar. Todos passamos de alguma forma por vivências e experiências pandêmicas, ressignificando nossos vínculos e a própria experiência da escola infantil, algo obviamente a se considerar em um possível retorno presencial. Num esforço de simplificação, acolher não é outra coisa senão um verbo ativo e um importante vínculo estabelecido e reforçado especialmente junto à família, nosso próximo Princípio Fundamental, após a contextualização de cada Grupo Etário.

Bebês

O princípio do Acolhimento emergiu no GT Bebês como algo inserido num continuum na vida da criança. Falou-se em acolhimento para além da adaptação; falas calmas, gestos amorosos; tentar criar vínculos de confiança com os bebês e as famílias; acolher as imagens e cheiros que nos chegam do lado de fora. Precisamos lembrar que os educadores também estarão em readaptação devido ao tempo longe da escola, os medos, as incertezas... Contudo, cabe aos educadores, no exercício profissional e por estarem em contato direto com as crianças, tomar as pequenas decisões do cotidiano da sala de referência, considerando o que foi previamente decidido nos grupos de ações de cada faixa etária, relembrando que esses são atores importantes no processo, necessitando também de um acolhimento por parte da escola juntamente com a mantenedora. Afinal, esse foi um ano atípico para todos e será necessário primeiramente acolher os educadores. Sem mencionar que nesse momento será necessária a presença ainda mais efetiva das famílias na escola, como uma parceria. A escola terá que ser ainda mais um ambiente de acolhimento e empatia, tanto na sua relação com as crianças quanto com as famílias e professores, pois todos estamos enfrentando as consequências dessas transformações. Neste sentido, o momento de chegada na EMEI pode ser de tensão e estresse para as crianças, pais e educadores. Para amenizar os impactos desse momento e da separação da família, é importante que a equipe de trabalho pense em diferentes estratégias de recepção e acolhida das crianças e adote uma escuta sensível junto às famílias.



Fonte: Grupo Etário Bebês

Crianças Bem Pequenas



Fonte: Registros da EMEI Gilda Schiavon

Acolher é muito mais do que adaptação, além da entrada de início na escola. Acolher é entendido aqui como uma forma de ser e estar com as crianças e seus contextos. Um acolhimento que se afasta dos movimentos julgadores acerca do outro, mas que promove a aproximação - com o outro, e consigo! Acolher a si, às suas dúvidas, medos, anseios, desejos; acolher ao outro, da forma que ele é, no

contexto em que vive. O Acolhimento é aqui entendido como uma metodologia: escola, nesse sentido, põe-se num movimento constante de acolher a todos: educadores, gestores, famílias e crianças!

Como nos traz Staccioli (2013, p. 29), “na medida em que se procura acolher as coisas que vêm das crianças [...] , se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças”. O autor ressalta que a atenção dada à criança e seu mundo, nos livra tanto do ativismo equivocado, quanto do espontaneísmo difundido: nos faz reconhecer que a vida real também é cultural! Tal postura, portanto, revela a escolha de vivenciar, registrar, evidenciar o protagonismo infantil no cotidiano: acolher é proporcionar a multiplicidade dos modos de aprendizagem, é confiar nas crianças! Assim, comprehende-se que as crianças aprendem em contexto, com as possibilidades que adultos, seus pares, objetos, espaços, comunicações, interações e brincadeiras vão proporcionando na medida em que os dias vão sendo vividos.

Neste momento específico do retorno, acolher o outro, na sua inteireza se faz um caminho para uma educação de qualidade possível, ainda que dentro das normativas protocolares. Nesse sentido, pensar nas relações, e neste momento trasnpandêmico especificamente, é essencial à constituição dessa atitude acolhedora: refletir sobre o tom de voz utilizado, a riqueza de vocabulário dirigido aos bem pequenos e adultos, o que se diz, como se diz e quando se diz e fazer o movimento inverso ao mesmo tempo: o que nos dizem ou demonstram, como o fazem, quando se sentem à vontade para assim fazê-lo? Além de acolher a voz e a vez do outro, acolher o seu universo inteiro, suas atitudes, seus mundos.

Numa organização que aceita as diferenças, o acolhimento é atitude indispensável nesse modo de viver a/na escola. Acolher, nessa perspectiva é acolher, portanto, tempos, espaços, relações, meios, formas, comunicações. Tal atitude, alia-se a uma postura reflexiva e pesquisadora da própria prática, do próprio ser educador, ser escola; de como as crianças aprendem - e acolher tal forma.

Crianças Pequenas

Nas palavras de Staccioli (2013, p. 28), “Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões.”. Assim, este acolhimento deve ser feito todos os dias, pois as crianças que retornaram à escola, a cada dia que entrarem em suas salas referências, terão algo a contar, a vivenciar de seus lares, trazendo consigo uma bagagem razoavelmente grande para eles neste momento, sentindo a necessidade da partilha com os colegas e educadores, os quais deverão acolher essas falas com carinho, atenção e escuta sensível.

Cabe lembrar também, que o acolhimento não é somente do professor da turma, mas da escola como um todo. Cada família, cada criança e educador que retornar precisará ser acolhido e confortado, uma vez que estaremos todos na condição de aprendentes deste novo contexto. Assim é necessário que todos, educadores, coordenadores, equipe diretiva e funcionários, se unam em um só esforço para que o ambiente escolar seja um ambiente acolhedor de tranquilidade e segurança.

Ainda, ressaltando a perspectiva inclusiva desse acolhimento, salienta-se que as crianças público-alvo da Ed. Inclusiva têm seu direito de acesso e acolhida respeitado, levando em conta a importância das interações que ocorrem nesse espaço para seu desenvolvimento integral e respeitando as particularidades de cada caso. Para tanto, deve ser considerado importante o retorno dessas crianças desde o início das aulas presenciais.



Fonte: Registro da EMEI Vovó Doralice

O acolhimento deverá ser formulado com muita sensibilidade, possibilitar um momento com a família, para escuta e averiguar as vivências e experiências da criança, a transição deve ocorrer de forma suave, com o uso da máscara, ela ocultará o sorriso e a alegria da chegada, os olhos terão que demonstrar toda a comunicação não verbal, assim como os abraços devem ser evitados, porém jamais negados, compensados por diálogo e carinho no tom da voz e uma grande escuta, devendo respeitar as particularidades temporais e familiares. A partir de entrevistas com as famílias, planejar um retorno gradual das crianças ao ambiente escolar, com horário reduzido nos primeiros dias, para que a criança possa ir se ambientando novamente, se adaptando às novas regras sanitárias, restabelecendo laços de amizade e vínculos que possam ter sido rompidos, sentindo-se novamente acolhida e à vontade para conviver, se expressar e desenvolver seu potencial. Acolher assim, no caso das crianças pequenas implica estar aberto à autonomia e participação das crianças, pois como diz Staccioli, “É claro que a vida na Pré-escola não é simples [...]. Mas há uma regra fundamental que, em nossa opinião deveria servir de referência para todo o projeto educativo: *estar ao lado das crianças.*” (2013, p. 44, grifos do autor).

2. *Relações com a família*

É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança
(Provérbio africano)

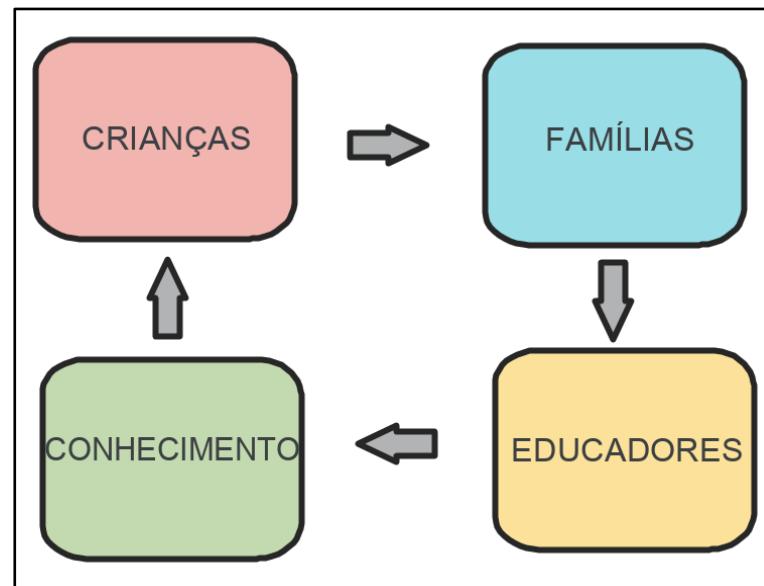
Estar ao lado das crianças, como sugere Staccioli (2013), pressupõe igualmente estar ao lado das suas respectivas famílias. Dizemos isso, pois, não é possível criar e estabelecer bons laços junto às crianças, sem antes promovê-los e estendê-los aos adultos que os acompanham desde o nascimento. Quanto melhor a parceria estabelecida com pais e responsáveis, melhor será o percurso trilhado junto à criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Uma família parceira que participa e dialoga com a escola e educadores colabora diretamente com o trabalho docente.

Embora distintas, família e escola complementam a ação uma da outra, num regime de colaboração reafirmado no Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996). Por oferecerem vivências e experiências diferentes às crianças, suas ações se completam na dimensão educacional, tornando-as corresponsáveis deste processo. O que torna a Educação Infantil, tal como a concebemos, um espaço coletivo de interação e coexistência de um grupo diverso de sujeitos. Um lugar para a diversidade, em que se privilegia a interação social, a propositura e promoção do diálogo entre as diferenças, de modo que faz parte do nosso fazer educacional pensar e oferecer condições à pluralidade que se reúne e do qual é composta a própria escola da(s) infância(s).

Longe de uma relação natural ou preestabelecida, estamos nos referindo a uma parceria construída no dia a dia da escola. O que sugere todo um investimento tanto da escola como do educador em uma postura empática e acolhedora que recebe e escuta as famílias,

ao longo de todo o ano e nos mais variados momentos do cotidiano. Tanto quanto as crianças, as famílias devem se sentir pertencentes a este espaço. Daí a importância de se investir em uma relação de parceria cotidiana que ultrapassa os momentos previamente instituídos, tomando-a como um Princípio Fundamental.

Ao discutir sobre as relações constituídas *na e a partir* da escola infantil, Carla Rinaldi (2012) supera a ideia de que tais relações são baseadas exclusivamente na triangulação entre educadores, crianças e famílias. Estrategicamente, a autora amplia tal concepção, ao (re)configurar o fluxo de todo um conjunto dinâmico de relações e interlocuções formado não por três, porém quatro elementos que compartilham do mesmo peso e importância: educadores, crianças, famílias e conhecimento.



Fonte: Equipe coordenadora dos Princípios Fundamentais

Dito isso, um dos aspectos mais exigidos durante a pandemia foi justamente a relação de parceria entre família e escola. Nos referimos ao processo de manutenção remota dos vínculos, estabelecido pela Orientação n.º 1, publicada em 24/04/2020, pela Secretaria Municipal de Educação, que autoriza o estudo remoto mediante a realização de 01 proposição interativa por semana às crianças da Educação Infantil. Algo até então sem precedentes, se considerarmos que o currículo infantil é sustentado por experiências lúdicas e interativas que envolvem tanto cuidado como situações plurais de aprendizagem, a saber, presenciais. Um deslocamento tanto para o educador que ressignificou sua prática quanto para as famílias que, neste contexto, tornam-se mediadoras junto às crianças das proposições interativas oferecidas pelos educadores, assim como das devolutivas da criança à escola.

A questão que se anuncia numa avaliação mais ampla envolvendo o contexto presencial, anterior à pandemia, e os vínculos mantidos ao longo desta, nos possibilitam considerar os aspectos que devem ser problematizados acerca da máxima desta parceria. Uma reflexão necessária que nos permitirá investir em alternativas dialógicas e relacionais junto a este coletivo tão diverso, e não menos importante ao processo educacional. Para tanto, damos sequência às considerações elencadas por cada Grupo de Trabalho que participou da construção coletiva deste documento.

Bebês



Fonte: Grupo Etário Bebês

Naturalmente, os primeiros movimentos de separação com os bebês podem ser difíceis para qualquer família, o que sugere o quanto esta também necessita de um olhar generoso ao longo da adaptação. Ir à escola torna-se neste sentido uma ruptura simbólica de uma intensa convivência iniciada não no nascimento, porém na gestação. O que demonstra o quanto as educadoras do berçário necessitam, em termos gerais, investir em uma postura empática e de abertura ao outro quando, ao receber um bebê, receber e acolher igualmente a sua família. Dito de outra forma, a escola deve atentar para o fato de que os pais e responsáveis dos bebês devem sentir-se seguros, a fim de tranquilizar seus filhos permitindo que a adaptação ocorra da forma mais tranquila possível. O momento da separação é tão novo para o bebê quanto para quem cuida dele.

Aliado a isso, precisa-se considerar os efeitos da pandemia ante tais relações: a multiplicidade de vivências pandêmicas sentidas pelos bebês passa desde uma consolidação dos vínculos afetivos com familiares e adultos que os circundam, quanto do abandono emocional pelos

mesmos. Não podemos desconsiderar que alguns bebês ficaram com suas famílias, convivendo intensamente com pais, mães, irmãos, avós, o que foi um ganho positivo para muitas, a saber, segurança afetiva. Por um lado, esta segurança foi benéfica, pois permitiu que o bebê seguisse se relacionando com a família. Já para aqueles que ficaram em contato com cuidadores ou outras pessoas fora do círculo familiar, ou seja, que ampliaram seu círculo social, vale considerar que igualmente não se trata dos educadores que os receberão na retomada presencial.

Como efeito, na volta às atividades presenciais, teremos que avaliar e planejar com muito cuidado esta acolhida da família e seus bebês, considerando cada caso e situação. Para as famílias que ficaram diretamente com seus filhos, muito mais que os bebês que chegarão na escola, teremos pais já habituados com esse convívio diário (socialmente, culturalmente), já que para muitos isso não era uma possibilidade de arranjo familiar, sendo viabilizado pela quarentena. No entanto, as famílias que necessitaram neste período de cuidadores ou tiveram que contar com o auxílio de outras pessoas, igualmente retornarão à escola necessitando de uma acolhida e adaptação à rotina escolar, bem como suas novas configurações demandadas pela pandemia.

A escola deverá, pensando na qualidade no relacionamento com as famílias, investir em estratégias sensíveis para dar conta destes tantos novos ethos que foram se constituindo ao longo destes últimos meses. Falamos de todo um conjunto de hábitos que foram adquiridos pelas famílias e que contribuíram para a configuração de microcontextos ou microssistemas que foram estabelecidos por essas. Sem desconsiderar que os próprios educadores também, por sua vez, foram impactados pelo isolamento e, da mesma forma que as famílias, investiram em ajustes e reconfigurações no seu cotidiano. Reconhecer tais microssistemas - dos bebês e dos educadores, viabiliza as relações empáticas necessárias no ambiente escolar, favorecendo a adaptação dos bebês e das famílias, promovendo o atendimento de qualidade às crianças.

Assim, o acolhimento dessas configurações, medos, desejos, anseios, dúvidas é fundamental para que se estabeleça uma parceria entre escola e família, na negociabilidade de questões diversas e cotidianas, na transparência dos processos educativos que envolvem os bebês, na comunicação diária com as famílias que por ali passarem. Trabalhar uma boa relação com as crianças, implica pensar na boa relação com os adultos.

Acolher as bagagens pandêmicas vivenciadas; as expectativas dos adultos no que se refere ao retorno; acolher as questões emocionais que envolvem a permanência da criança na escola; acolher as novas configurações familiares, acolher os ajustes necessários. Acolher a criança na sua totalidade é também acolher seu contexto familiar. É convergir numa mesma sala múltiplos sistemas e formas de ver, pensar, sentir e viver no mundo.

Crianças Bem Pequenas



Fonte: Registros da EMEI Marilene Machado

Considerando os múltiplos contextos vivenciados antes e durante a pandemia, os movimentos realizados pelas escolas, bem como os estudos e formações pedagógicas, entendemos que a parceria família-escola, se antes já se pensava ser necessária, hoje é entendida como urgente e fundamental na educação de crianças bem pequenas! Entender a criança na sua integralidade é entender que essa criança existe dentro e fora deste espaço: que ela continua sendo criança ao sair e entrar nos portões das escolas. Assim, a família é parte da criança. Nesse sentido, nos cabe articular a integração criança-família-escola de forma a assegurar os vínculos afetivos, de convívio, autonomia e aprendizagem.

Todos tivemos rotinas alteradas, adaptações e ajustes durante o isolamento social! As formas de experienciar as situações do cotidiano modificaram-se nesse período, trazendo novas aprendizagens e necessidades das crianças. Assim, a família é parte importante desse retorno e deve fazer parte também desse acolhimento, sendo essa relação compreendida como uma forma envolvente de possibilitar aprendizagens prazerosas, em ambientes de compreensão e solidariedade - dentro e fora da escola.

Na busca de uma educação que faça sentido aos bem pequenos, entendemos que educar crianças na contemporaneidade não é uma tarefa simples, dentro da complexidade social em que nos encontramos hoje. Nesse sentido, pensar na relação da família com a escola se faz no cotidiano, não apenas em festejos e pedidos, em datas marcadas no calendário, mas no diálogo, na maneira como passamos informes, como expomos as vivências, experiências e aprendizagens das crianças; na forma como nos comunicamos às famílias. A escola deve se questionar quanto às formas de trocas, diálogos e interações com as famílias, que, de uma forma ou de outra, passam por esse espaço todos os dias. De que forma se convida, se chama as famílias a também povoarem esse espaço da escola? O que as crianças levam da escola, e o que trazem de seus lares? Que culturas coexistem e são construídas no cotidiano da escola? Assim, desde o momento inicial de encontro com a esfera familiar, nos momentos da entrevista, da investigação de como a criança é e vive no seu contexto, os educadores assumem a

postura de diálogo permanente com os responsáveis dos bem pequenos, na busca exprimir intenções, posturas e concepções da escola, bem como de entender e compreender as múltiplas vivências das crianças dentro e fora da escola.

Ter a família dentro da escola é um movimento a ser construído dentro de cada realidade. No entanto, há de atentarmos para essas famílias estarem presentes não apenas em datas específicas, festividades ou arrecadações diversas. As famílias podem e devem vivenciar o cotidiano escolar com seus filhos. Assim,

[...] cabe advertir que se deve evitar que as famílias sejam tão somente um recurso, como mão de obra (fantasias, decorações, festas), ou que a sua passagem pela sala de aula seja um tipo de maratona ou competição. As crianças gostam de ver seus pais na escola em certas ocasiões, especialmente quando eles podem trazer conhecimentos interessantes para o assunto que estão trabalhando. Mais do que estabelecer um calendário de visitas, aconselhamos adverti-los que a sala está aberta a quem possa fornecer conhecimento ou ajuda em determinado momento. Os pais e as mães, além do aspecto familiar, são pessoas com profissões, saberes e gostos que podem contribuir muito para a turma, não tanto por serem especialistas em uma determinada área, e sim pelo seu componente afetivo. (BARDANCA e BARDANCA, 2020, p. 74).

Corroborando com este movimento, se faz necessário a parceria entre educadores e coordenadores pedagógicos: o serviço de orientação deve ocorrer paralelo ao cotidiano das crianças, visando sempre seu bem estar. Tal parceria, escola-coordenador-família, exprime uma potente forma de conhecer, entender, dialogar com os diferentes sujeitos envolvidos na educação das crianças bem pequenas, tornando-se, portanto, um fluxo de comunicação e diálogo permanentes necessário à funcionalidade dessas relações.

Crianças Pequenas



Fonte: Registro da EMEI Pintando o Sete

Sempre que discutimos os impactos da pandemia é comum destacarmos as ressignificações ocorridas no campo escolar. De maneira que ainda não se enfatiza adequadamente os efeitos no âmbito da família. De um dia para outro, não só as escolas como também os postos de trabalho migraram para o modo remoto, alterando drasticamente a rotina de mães, pais, avós e irmãos. Trabalho e escola se misturaram à vida pessoal, sugerindo o quanto a família também se reinventou nestes últimos meses.

Devido a pandemia, tampouco a família teve tempo para se adaptar às tantas demandas que teria que absorver. Com o trabalho e a escola, cada vez mais imateriais, foi a família que concentrou talvez pela primeira vez outras tantas demandas que ultrapassaram, e muito, a vida doméstica. Segundo Guizzo, Marcello e Müller (2020) houve, neste período, uma reinvenção sem precedentes do cotidiano das famílias. A reinvenção da qual as autoras falam,

[...] diz respeito ao reencontro de famílias com suas crianças em casa, em sua radicalidade. Ora, sabemos que, em situações ordinárias da vida cotidiana, crianças circulam de forma fragmentada no espaço, experiência que sempre foi compartilhada com outros. Com o isolamento social, elas passam a não mais contar com a companhia de seus pares, amigos, tampouco de avós, que, segundo orientações, precisam ser preservados. Trata-se de um reencontro radical também pelo tempo de convivência: 24 horas por dia nos sete dias da semana. Aulas foram suspensas e a casa, com isso, se tornou quase que o único lugar possível para se estar (GUIZZO, MARCELLO, MULLER, 2020, p. 11-12).

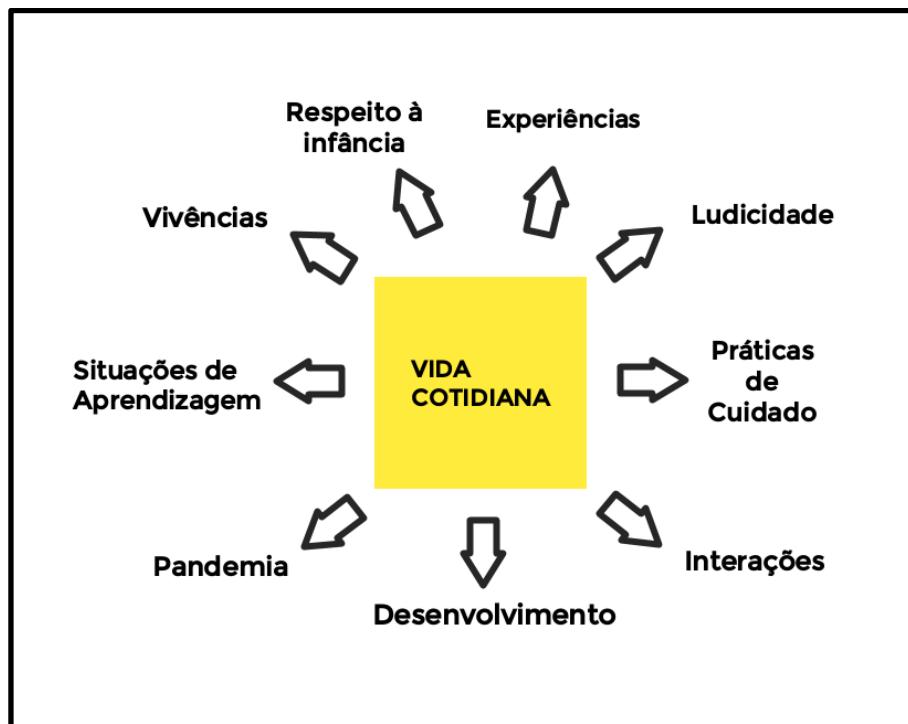
Ou seja, em um curto período houve um deslocamento radical das relações entre família e escola. Sem mencionar as diferentes realidades enfrentadas pelas famílias que impactam não somente o acesso às mídias e tecnologias, fundamentais para a vida remota, como a própria participação efetiva destas famílias na manutenção de vínculos dos seus filhos. Aliado a isso, há ainda o surgimento de outras demandas ainda mais urgentes no seio da família e que sequer conseguimos precisar.

Assim, dentro do contexto das infâncias do município de Canoas/RS deve-se levar em conta as diferentes comunidades escolares que existem em nossa rede municipal. Como efeito, cada escola deverá investir em ações práticas que favoreçam o diálogo com a comunidade, com o intuito de não somente acolhê-las como estabelecer um novo patamar para esta parceria, pautado na empatia, no diálogo e na participação. Logo, cabe à escola refletir e reavaliar as bases desta parceria, propondo ações concretas e transparentes.

A importância da família na escola sempre foi discutida amplamente. Contudo, foi na pandemia que este vínculo foi posto à prova, resultando em uma manutenção de vínculos docentes mediada de certa forma pela família que se viu impelida a uma intensificação do seu próprio papel ante a educação de seus filhos. Para tanto, nesse momento de reorganização pedagógica será preciso sensibilidade e abertura para a escuta das famílias e principalmente das crianças. Tendo em vista esse momento inédito nas nossas vidas, precisamos olhar com cuidado a cada fala trazida e buscar conduzir com tranquilidade, empatia e segurança este importante momento de encontro. Assim como

será necessário traçar um plano de compartilhamento de informação entre família e escola, por meio de ações e programas, no sentido de esclarecer as dúvidas, conscientizar sobre as novas demandas, convocando estas famílias para uma postura mais participativa.

3. *Cotidiano como Fio Condutor*



Fonte: Equipe coordenadora dos Princípios Fundamentais

Um dos conceitos mais discutidos nos últimos tempos, sobretudo devido às imposições da pandemia, é o entendimento e potência do cotidiano enquanto amplificador das experiências infantis. É comum contarmos com um conjunto diário de práticas como lavar-se, comer, descansar que se repetem regularmente na Educação Infantil, sendo facilmente reduzidas a uma experiência mecânica, sem sentido, ou

ainda, desprovida do seu viés educativo. Ante a este entendimento ainda superficial do cotidiano, emergem discussões que na atualidade reforçam tamanha importância e centralidade de tal conceito às práticas educacionais infantis.

Ao discutir as rotinas plurais das crianças, Staccioli (2018) faz referência a forma como tais práticas de cuidado podem ser percebidas, uma vez que tanto podem ser consideradas *hábitos estéreis* como *ações férteis*. Para o autor, não se trata de repetições automáticas, porém algo vital, se relacionado à curiosidade, descoberta, maravilha do detalhe, emoção, exploração do conhecido, enfim, à repetição do diferente, nos surpreendendo com formas infinitamente imprevisíveis de aprender. De modo que cabe a nós, portanto, a partir do entendimento do autor, desconstruirmos a concepção de que algo comum, ordinário e cotidiano não pode ser considerado potente, inovador ou único, ante a perspectiva infantil.

Não por acaso, Angeles e Isabel Bardanca (2020) compararam a vida cotidiana a duas etapas do ciclo cardíaco, a sístole e a diástole. Longe de uma *pedagogia profética* (MALAGUZZI apud BARDANCA; BARDANCA, 2020) na qual tudo é inflexivelmente programado de antemão, as autoras se referem à versatilidade de cada instante, daquilo que a cada momento nos é ofertado inclusive pelas crianças. E é neste sentido que o cotidiano, considerado a força vital que ressignifica e multiplica a todo o instante aquilo que propomos, torna-se um fluxo ininterrupto das vivências e experiências que devemos sabiamente aproveitar.

Para além de práticas engessadas, o cotidiano assume assim a condição de “[...] uma pedagogia plural, promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa) [...]” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16). Afinal, é na vida cotidiana que as crianças aprendem e se desenvolvem. É no dia a dia que Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência são garantidos e privilegiados, dando vez a uma didática autoral versátil e intencional.

Neste sentido, o principal desafio das escolas de educação infantil, segundo Maria Carmem Barbosa é “[...] garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade.” (2009, p. 89). A autora se refere ao respeito aos tempos e espaços infantis, por meio de um fazer docente pautado nas características das crianças. Isto é, que enfatiza as suas necessidades básicas em relação à higiene, alimentação, descanso, bem como experiências de interação e ludicidade, tornando o cotidiano um apoio sobretudo emocional às crianças. Dizemos isso porque a repetição confere segurança e riqueza à rotina, tranquilizando e inovando a um só tempo (STACCIOLI, 2018).

Por se tratar de um argumento anterior à pandemia, não podemos deixar de considerar o quanto tal desafio assume, a saber, novas proporções devido ao impacto de protocolos de segurança e etiqueta respiratória à vida cotidiana. Segundo Guizzo, Marcello e Müller (2020), a pandemia promoveu uma verdadeira reinvenção do cotidiano dos sujeitos da educação, deslocamentos necessários que restringiram a liberdade e o contato físico e social em nome do direito à vida. E isso, claro, impactará qualquer possível retorno ao presencial, o que significa que estaremos todos sujeitos a um novo conjunto de práticas que irão uma vez mais promover mudanças na forma como as crianças interagem, aprendem e vivem.

Dito de outra forma, se a pandemia mudou nossos hábitos, se tivemos que transformar radicalmente nossa prática docente, se foi necessário nos adaptarmos às mídias e tecnologia em prol da manutenção de vínculos, realizada junto às crianças e suas famílias, haverá certamente em um retorno presencial mudanças, deslocamentos, transformações, enfim, ajustes a este novo cotidiano. Afinal, tudo acontece e/ou se desenrola no cotidiano, até mesmo as grandes transformações.

Tendo assim em conta o cotidiano como base e fio condutor das mais diversas experiências infantis, e o quanto ele é ressignificado pelo fluxo da vida, passamos agora aquilo que é considerado pertinente neste sentido a cada grupo etário.

A Vida Cotidiana dos Bebês



Fonte: Grupo Etário Bebês

*Depois de acordar, mamar
Depois de mamar, sorrir,
Depois de sorrir, cantar
Depois de cantar, comer
Depois de comer, brincar
Depois de brincar, pular*

*Depois de pular, cair
Depois de cair, chorar
Depois de chorar, falar
Depois de falar, correr
Depois de correr, parar
Depois de parar, ninar
Depois de ninar, dormir
Depois de dormir, sonhar
(Palavra Cantada, 2014)*

O atendimento a bebês, possivelmente, é o que mais evidencia o cotidiano como fio condutor das aprendizagens, uma vez que as primeiras conquistas dessa faixa etária dizem mais respeito a aspectos práticos da vida, aspectos muito ligados à vida cotidiana. A diferença do investimento nessa perspectiva, quando em uma instituição escolar para a infância, é a assunção do papel educativo a partir das práticas cotidianas, quando pautadas por intencionalidade docente. Essa intencionalidade busca garantir os direitos de aprendizagens no dia a dia, numa relação integral com as estruturas, os ambientes, os habitares, os sujeitos, discursos, oportunidades de modos de ver, ser, sentir, viver o mundo nesta pedagogia do cotidiano, vivenciando a simultaneidade dos campos de experiência.

É nesta perspectiva que balizamos nossas ações mediante a adoção e compromisso com uma postura engajada e colaborativa que sustentará a saber, que o cuidar é tão pedagógico quanto educar (BRASIL, 2017), ou que as práticas de higiene, alimentação e descanso são elevadas à condição de ações férteis (STACCIOLI, 2018), isto é, que não apenas fazem parte como ressignificam positivamente o cotidiano escolar.

Essa vida cotidiana estará indelevelmente marcada por condutas sanitárias que, à primeira vista, pareciam inviabilizar o atendimento a bebês. Refletindo-se sobre as possibilidades de arranjo espacial, escolha de materiais, distribuição do tempo, protocolos sanitários

vigentes, conformou-se o entendimento de que o educador deve estar ciente da imprescindibilidade do contato e acolhimento físico ao lidar com esse grupo etário e ter maior vigilância com as questões sanitárias de higienização demandadas pelo contexto pandêmico.

A Vida Cotidiana das Crianças Bem Pequenas



Fonte: Registros das EMEIS Vó Pedra e Gilda Schiavon

Ao traçar *Princípios Fundamentais* para atendimento às crianças na Educação Infantil em um contexto de pós-pandemia, projetamos um percurso que se constrói a partir da Pedagogia do Cotidiano na perspectiva de Carvalho e Fochi (2016, p. 166) “como uma unidade de

inteireza de vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações linguagens – que se estabelecem na escola”. Ao definir o que é inegociável para assegurar os direitos de aprendizagens das crianças e a escola infantil como um lugar de educação vivenciamos um currículo para as infâncias ao provocar ideias e ações – quando acontecem na formação profissional, na gestão escolar e nas práticas docentes – que operam mudanças nos limites da cotidianidade com as crianças.

Entender o mundo da criança é um dentre tantos desafios para se pensar as realidades educacionais e a qualidade de educação para a primeira infância. Ao abraçar na escola as vivências e experiências das crianças e suas famílias durante a pandemia, compreendemos a riqueza da *vida cotidiana* como o fio condutor das relações e aprendizagens na escola infantil.

A vida cotidiana não se reduz a submeter-se ao exercício daquelas coações cuja origem está fora do social, ainda que assumam necessariamente formas sociais (tempo socializado dos relógios, modalidade social do sono ou da refeição) que constituem a primeira dimensão da reapropriação humana da necessidade. A vida cotidiana é também aquele conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem. (BROUGÈRE, 2012, p. 127).

A experiência educativa a partir de ações rotineiras acontece na perspectiva de que aprender na escola infantil é perceber o que se acontece no dia a dia da criança, o potencial criativo de suas múltiplas linguagens e a dimensão coletiva de aprendizagens que decorrem da vida social. Compreendemos o afastamento social da escola e o tempo cronológico das crianças com suas famílias como vivências educativas que rompem com o caráter propedêutico da educação. A vida cotidiana da família também educa e a “vida como currículo”, conforme versa Brougère e Ulmann (2012) nos provoca sobre quais são os conteúdos sociais de que tratam as aprendizagens.

Assim, há de trazermos, elucidarmos, refletirmos e construirmos o cotidiano das, com as crianças, da escola no próprio planejamento pedagógico: como se dá a recepção das crianças? Como dirigimos palavras aos bem pequenos? De que forma nos comunicamos - adultos e

crianças? De que forma se dá a oferta de materiais nos diferentes espaços da escola? Que materialidades compõem o ambiente em que habitam? Como as crianças habitam os diferentes espaços da escola? A reflexão e pesquisa constantes sobre o dia a dia das crianças deve permear toda ação - rotineira ou não - da turma: o que se faz, como se faz, com o que e com quem se faz: ambientes, tempos, espaços, materiais, posturas, grupos. Pensar no cotidiano, nesse sentido é vivenciá-lo de forma investigativa, no entendimento de que aquilo que as crianças bem pequenas fazem, vivem, falam, comunicam, expressam, experimentam nos seus dias, compõe, de fato, a educação infantil que respeita suas integralidades, capacidades, vontades e necessidades.

Pensar a escola infantil que queremos requer a investigação sobre o que constitui uma identidade docente – percepções, avanços, limitações, aspirações, receios, etc. - e como esse ofício se desdobra e/ou materializa no cotidiano escolar. Proença (2018, p. 39) convoca o viés dialógico da formação profissional e entende a docência como um lugar de reflexão e proposição em “que os professores se deparam com problematização de suas práticas, articulando-as à discussão realizada, podendo conservá-las ou modificá-las com consciência”. As práticas pedagógicas aqui são alinhadas em uma “condição de interlocução de vivências e de formação” (PINAZZA, 2013, p.67), que permite partilhar olhares em um exercício autoral de fala e escuta sobre a profissionalidade.

A Vida Cotidiana das Crianças Pequenas



Fonte: Registro das EMEIS Beija-Flor e Prof.^a Carmem Ferreira

Dada a importância do cotidiano à educação e desenvolvimento das crianças pequenas e a atual reconfiguração do seu contexto de vida devido a pandemia, não podemos desconsiderar que as crianças que retornam à escola tiveram sua vida completamente transformada pela quarentena. Elas foram confinadas em casa, tiveram que se afastar de professores, colegas e amigos, deixaram de conviver com tios, primos e avós, enquanto outras ao contrário passaram aos cuidados de familiares, se adequaram ao ensino remoto que, apesar de todo o cuidado por parte dos educadores, não foi possível minimizar a presença da tecnologia em suas vidas. E mais: entes queridos adoeceram,

outros não resistiram, houve a introdução de protocolos de segurança, até então desconhecidos, algumas mudaram de casa, de cidade, estado ou passaram a conviveram com o trabalho remoto dos pais. Por outro lado, elas também puderam desfrutar como nunca da convivência com os pais, irmãos e animais de estimação, a partir do apoio dos educadores, transformaram salas, pátios, cozinhas, quartos em verdadeiros laboratórios de conhecimento e experimentação, plantaram e cuidaram dos mais diferentes tipos de vegetais, realizaram pesquisas, desenvolveram receitas e conviveram de forma mais intensa com sentimentos como a saudade. E isso é apenas um resumo das mudanças às quais foram expostas.

Com a retomada das aulas, devemos compreender que mais uma vez as crianças pequenas terão que conviver com profundas modificações em seu dia a dia. Volta-se de forma gradativa à escola, o que implica todo um conjunto de novas separações, adaptações e transformações. Algumas retornarão para a sua escola de origem, já outras se transferiram ou fizeram a transição para o Ensino Fundamental, porém é fato elas não voltarão para a mesma instituição que habita suas memórias. Dizemos isso porque as crianças ao retornarem à escola serão confrontadas com uma outra experiência institucional, um outro cotidiano, aliás, elas mesmas não serão as mesmas do início da pandemia. Nós, tampouco. Muito provavelmente elas mudarão de sala de referência, terão em muitos dos casos novos educadores, outros colegas, suas brincadeiras poderão ser adaptadas, os materiais reduzidos, os espaços reconfigurados, sem mencionar que continuarão convivendo diariamente com protocolos de segurança.

Apesar de todo este cenário, é inegável que as crianças aprendem no e com o cotidiano. Segundo Carvalho e Fochi (2017), isso ocorre porque o cotidiano atua como uma espécie de pedagogia sem fronteiras, o que torna as experiências de vida destas crianças verdadeiros laboratórios de cidadania, participação, emancipação social, cultural e democrática, mas também de fruição, imaginação, juízo estético e tantas outras (CARVALHO; FOCHI, 2017). No entanto, isso não significa que este cotidiano esteja restrito às experiências prazerosas, ao

contrário, segundo Brougère (2017), ele também é composto dos encontros, atividades, sucessos, mas também de dificuldades. O que nos permite considerar as aprendizagens de vida que a pandemia proporcionou às crianças pequenas.

É claro que na escola das infâncias tais experiências são planejadas cuidadosamente, levando em conta a perspectiva infantil, de modo que neste retorno tudo o que foi mencionado são possibilidades de um cotidiano que igualmente proporcionou aprendizagens às crianças, e que devem ser consideradas minuciosamente, tomadas como referência, ao longo da vida escolar e seus tantos replanejamentos. “Currículo e cotidiano possuem uma relação imanente na educação infantil.” (BROUGÈRE; ULMANN apud CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 17). Portanto, tudo deve ser levado em consideração na organização de um cotidiano escolar que agora se reinventa.

4. *Planejamento de Contexto*

Outra prática que valoriza o cotidiano, contribuindo para que as ações do dia a dia não ocorram de forma mecânica e naturalizada é o planejamento de contexto, nosso próximo Princípio Fundamental. A saber, a organização intencional da vida cotidiana das crianças, onde planeja-se a partir de quatro categorias: tempo, espaço, materiais e grupo. Isto é, mediante a gestão do tempo, a organização do espaço e oferta de materiais diferenciados, tendo como referência a escuta ativa do grupo, uma vez que é a observação e o reconhecimento contínuo das suas especificidades, bem como das características individuais que embasam a intervenção pedagógica.

Longe de um conjunto de atividades, aulas ou propostas vinculadas a datas comemorativas (FOCHI, 2015), aqui entendidas como apostas descontextualizadas e sem sentido para as crianças, planejar em contexto implica valorizar as vivências infantis, respeitando seus tempos e autonomia, a partir de arranjos espaciais cujas materialidades potencializam situações lúdicas, interativas, expressivas e investigativas, bem como ações que envolvem autocuidado e autoconhecimento (higiene, alimentação, descanso, aspectos culturais, familiares), transições e microtransições (chegadas, saídas, despedidas, mudanças de ambiente, brinquedo, brincadeira, parceiro). Planeja-se assim o contexto dos espaços internos e externos, aliando-o aos deslocamentos, as durações, as intensidades, a escolha e oferta de bons materiais como forma de privilegiar a autonomia infantil, nas mais distintas situações de aprendizagem. De modo que a criança é entendida, nesta perspectiva, como um sujeito competente e ativo ante o seu contexto de vida.

Aliado ao planejamento de contexto, há ainda a possibilidade de o educador investir na modalidade planejamento de sessão, isto é, “[...] propor a pequenos ou grandes grupos situações significativas de aprendizagem [...] que podem se converter em importantes momentos para as crianças construírem sentido para o conhecimento gerado” (FOCHI, 2019, p. 241). Em outras palavras, se o planejamento

de contexto convoca a criança a uma aprendizagem cotidiana autônoma e participativa, as sessões intensificam os saberes já em ebulação, a partir da intervenção sensível do educador.



Fonte: FOCHI (2019, p. 241)

Dito isso, neste momento em que os espaços, tempos, materialidades e, inclusive, os grupos estão sujeitos a um conjunto de adaptações e restrições, devido ao cumprimento dos protocolos de segurança, contar com esta modalidade pedagógica é uma forma de responder às urgências da Pandemia, sem retroceder na qualidade do atendimento infantil. Trata-se, pois, de uma alternativa potente no

sentido de possibilitar aos educadores um investimento estratégico e intencional que privilegia a jornada e o ritmo da vida, neste momento de reinvenção do cotidiano e, consequentemente, da própria experiência de escola infantil. Algo que também proporcionará aprendizagem às crianças.

Bebês

O Planejamento foi tema recorrente ao longo dos encontros do GT Bebês na construção dos Princípios Fundamentais. O processo de planejar envolve a necessidade de olhar, pensar, refletir, (re)projetar o cotidiano. Ao planejar, considera-se a gestão de tempos, organização dos espaços, escolha das materialidades, grupos.

Gestão de tempos

O planejamento deverá ser ligado à observação direta ao bem estar da criança, voltado a enfoques emergentes, a partir do cotidiano, flexível, podendo ser adaptado e ajustado entre as crianças. Os educadores deverão ter um olhar sensível para construir ou reconstruir um laço de aproximação, de convívio e principalmente confiança com o bebê e sua família. Organizar melhor as rotinas de cuidado e higiene para ter segurança nestes momentos. Organizar os períodos para cada criança é um cuidado para ambos, criança e educador. Neste enfoque os educadores deverão saber dar o tempo que a criança necessita para seus processos individuais.



Fonte: Grupo Etário Bebês

Organização dos espaços pedagógicos

Permitir que os bebês vivenciem experiências nos diversos espaços da escola, principalmente ao ar livre deve ser cada vez mais potencializado, em vista que o espaço dos bebês na escola vai para além da sala do berçário. A reestruturação do espaço deve ser feita de acordo com os protocolos sanitários, conversar com cada família e acolher as crianças de forma tranquila. É importante o espaço organizado que valorize a rotina da criança, sua aprendizagem e autonomia, que desperte sua motivação, interesse e prazer em estar na escola e fazer parte dela.

As autoras italianas Galardini e Giovannini (2002, p.118) chamam de ambiente generoso aquele que é cuidadosamente planejado pelas professoras para receber crianças pequenas:

O que costumamos chamar de ambiente generoso é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata -se de uma atitude generosa, que se caracteriza pela atenção e escuta constantes por parte dos adultos que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida e no momento certos.

Organizar um ambiente que favoreça o acolhimento e motivação, que estimule o bebê a querer ficar, será fundamental, pois hoje os bebês estão muito adaptados somente no âmbito familiar. É importante que a criança tenha acesso à área externa, todos os dias, para explorar novos espaços e para brincar. É necessário que o docente planeje esse momento pedagógico, considerando sempre as possibilidades (se possível) de interação entre crianças de diferentes faixas etárias. É fundamental que a utilização dos espaços seja dialogada com a criança, com a finalidade de combinados prévios, que não privem as relações e interações, mas que fortaleçam laços de respeito, solidariedade e cooperação quanto à atuação individual na coletividade. Os bebês precisam se deslocar pelos ambientes de forma segura, explorando-os, pois sabemos que eles necessitam desse momento para um bom desenvolvimento. Já na relação com os outros bebês é importante permitir os contatos, mas com segurança. Daí a importância de se planejar os espaços, para além da própria sala do berçário, potencializando-os. Precisamos criar espaços em que eles queiram ficar, algo atrativo, pois é uma nova adaptação.

Escolhas das materialidades

As materialidades precisam ser planejadas e pensadas, propiciando um ambiente acolhedor e motivador para a criança, onde experiências significativas possam ser vivenciadas. Nas discussões em grupo, apontou-se variáveis possíveis para a seleção de brinquedos e materiais: os higienizáveis, os de uso individual, de uso alternado, os trazidos de casa. Também é preciso pensar na higienização mais seguida dos brinquedos e materiais, considerando que os bebês costumam colocar tudo na boca.

Grupos

Muito sabemos de como os bebês estavam crescendo, desenvolvendo-se através dos envios de vídeos e fotos pelas famílias, no entanto, frente ao que entendemos de múltiplas possibilidades de aprendizagens dos bebês - viabilizada pelo olhar atento dos educadores, é provável não termos uma expectativa no que se refere a como estarão os bebês nesse retorno. As famílias foram nosso contato durante a pandemia, não os bebês, de modo que precisamos refletir acerca destas novas bagagens pandêmicas. As famílias que tiveram apenas os contatos à distância, muitos, mesmo participando das proposições, não conseguiram criar vínculos com as educadoras e escolas / que não conviveram com a cultura escolar. E temos também os bebês que ainda não estavam matriculados na escola, iniciando seu percurso escolar a partir de 2021, muitos dos quais a família não tem nenhuma noção das dinâmicas escolares.

Assumir uma postura investigativa no que se refere ao grupo que será atendido faz-se necessário face à contextualização das vivências em tempos de isolamento social. A entrevista, nessa perspectiva pode revelar meios pelos quais os bebês se desenvolveram durante tal período: como brincavam, com quais objetos ou materiais, com quem ficaram, se utilizavam recursos tecnológicos com o passar dos dias, os avanços percebidos pelas famílias, como os adultos comunicavam-se com os bebês. Porém, é na investigação do dia a dia, através do olhar dos educadores que de fato iremos compor as configurações e características do grupo atendido: como se relacionam, o que desperta interesse, como comunicam-se neste espaço, como demonstram apreço ou desgosto por algo, como brincam, exploram, interagem; como dormem, alimentam-se, respondem ao que é proposto; como vivem a cotidianidade escolar.

Tal postura - de investigação - é o que possibilita a conscientização por parte da equipe de educadores dos processos pelos quais os bebês de determinado lugar, bairro, escola, aprendem e desenvolvem-se. É através dos registros de tais percepções que novas escolhas e

novos arranjos organizacionais do espaço vão se materializando, na busca de promover experiências e sentidos naquilo que os bebês fazem diariamente.

Crianças Bem Pequenas



Fonte: Registro da EMEI Gilda Schiavon

Planejamento de contexto é entendido aqui como um instrumento que materializa as concepções do protagonismo infantil, da vida cotidiana como fio condutor da prática docente e do acolhimento como princípios que regem a educação de crianças bem pequenas.

Fortunati (2018) nos convida a pensar na mudança de perspectiva: “em vez de partir dos resultados do desenvolvimento a serem alcançados e, com base neles, definir condições e meios, a perspectiva passa a ser a de identificar oportunidades e condições que, por meio de experiências e processos, transformam o potencial das crianças em ações capazes de produzir resultados”. O autor coloca os educadores então, no movimento da pesquisa sobre as próprias escolhas e as formas que este sujeito utiliza no seu planejamento.

Assim, o planejamento de contexto é, antes de tudo, um movimento de *pesquisa*: pesquisa sobre si, sobre concepções, sobre trajetórias e histórias, sobre as crianças e como elas aprendem e desenvolvem-se; sobre os movimentos de acolhimento e os processos de escuta que permeiam o cotidiano das bem pequenas. Promove, portanto, a habitação deste espaço pelos sujeitos que o compõem, através da pesquisa e organização acerca dos tempos, espaços, materiais e grupos, entendendo assim, que o contexto diz muito mais sobre as crenças educacionais dos educadores e da escola, e que, portanto, cria e recria possibilidades de aprendizagens cotidianas. Planejar o contexto é planejar o cotidiano, é organizar oportunidades que apoiam as crianças e suas experiências, inferências e descobertas; é possibilidade de refletir não apenas no que as crianças fazem, mas como o fazem e por quê. É, portanto, investigar como dormem, comem, higienizam-se, pedem, comunicam, relacionam-se; como chegam, despedem-se, alimentam-se; como vivem a/na escola! Há, portanto, ao elaborar o planejamento de contexto desde o início do ano, a necessidade de refletir sobre os diferentes - mas complementares - aspectos:

Espaços:

- Ambientes referência e coletivos: refletir acerca das salas referência para as crianças, famílias e educadores; qual a organização deste espaço; as evidências de quem habita tais espaços; como a sala referência comunica o acolhimento nas suas cores, aromas, mobílias, espaços de locomoção; que vivências estão marcadas, ou podem ser marcadas neste espaço; reflexão acerca dos aspectos de segurança, quantidade, negociabilidade, diversidade. Repensar e reorganizar, se for preciso, pensando na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças que habitam e circulam por ali; dentro das possibilidades

protocolares do ano de retorno, como podem interagir, sentir esses ambientes; quais relações são possibilidades; que aprendizagens são possíveis de ocorrer nesses espaços; como se dá e percebe-se as possibilidades de constituição da autonomia e protagonismo das crianças na cotidianidade dos espaços, referência e coletivos.

- Entender que o planejamento deste espaço se dá ao iniciar o ano, mas que deve ser observado, refletido, percebido e reorganizado ao longo do percurso, de acordo com as escutas que os educadores fazem a partir das vivências dos bem pequenos. A sala torna-se ao longo dessa experiência, um ambiente, habitado, modificado, inferido...vivo!

Materiais e Materialidades:

- Observar, refletir e qualificar a oferta de materiais às crianças, de modo a nos questionarmos acerca das formas, cores, texturas, cheiros, tamanhos, temperaturas e quantidades dos materiais possíveis de serem utilizados pelas bem pequenas. Dentro do contexto pós-pandêmico, é preciso refletir nas escolhas visando também as condições de cada escola para a higienização dos objetos.
- Pensar acerca das escolhas para compor os ambientes; qual contexto elaborado e que permitirá que as crianças se percebam desafiadas, criadoras, inventoras, reflexivas; que possibilitem brincadeiras e jogos coletivos e individuais;
- Reflexão acerca das materialidades que incidem na utilização dos diversos materiais: transparência, vibração, fluidez, movimento, flexibilidade, força, sombras, reflexos, projeções, entre tantos outros. Refletir acerca das inúmeras possibilidades de experiências a partir da exploração de tais componentes.

- Refletir acerca da oferta desses materiais: possibilidades de livre escolha das crianças, condições de uso; espaços circunscritos ou não. Linguagem visual que reflete a aposta na autonomia e protagonismo infantil. Possibilidades de toque, experimentação, observação, construção, desconstrução.

Tempos:

- Múltiplos foram os contextos vividos por famílias, crianças e educadores durante o ano de isolamento social. Assim, o tempo deverá ser urgentemente repensado e ressignificado neste período de retorno: na busca de garantir os direitos de aprendizagem, casando-se com os marcos rotineiros da escola, mas propulsionando reflexões.
- Vale ressaltar o movimento de percepção da integralidade das crianças e nesse sentido, a urgência de pensarmos em como as crianças aprendem, vivem, observam, sentem e os tempos necessários para que cada crianças se desenvolvam dentro do espaço escolar. No descompasso entre o tempo dos ponteiros e o tempo de cada um, é necessário o movimento de interlocução e diálogos possíveis na busca de uma educação que faça sentido aos educadores e às crianças.
- Disponibilidade: estar com as crianças é muito mais do que a presença física. É doar-se diante do tempo que atravessa a escola. É deleitar-se e registrar suas hipóteses, descobertas, observações e relações.
- Leveza: de modo a diminuir as ansiedades advindas do mundo adulto; curvar-se diante de imprevistos, brincadeiras, explorações, testes, construções, estratégias. Disponível as descontinuidades, às pausas, aos sentires. Um tempo sentido, não corrido.

Grupos:

- Entrevistas de início de ano: oportunidade para conhecer (sem julgar) as famílias, seus contextos, suas histórias, razões, sentimentos, em relação à escola. É entender o lugar que a criança ocupa no seu contexto familiar; como foram as vivências pandêmicas, como a criança ficou, com quem ficou;
- Desde o início, registrar e refletir acerca dos movimentos que as crianças fazem entre seus pares e com adultos; entre espaços, nas situações do cotidiano;
- Registros acerca de como brincam, que objetos demonstram maior preferência;
- De quais linguagens utilizam-se mais, o que comunicam, quando, de que forma, através do que (falas, gestos, comportamentos, choros, sorrisos, etc.)

Tais elementos devem ser pensados *nos* e *para* os diferentes sujeitos que habitam o espaço escolar. Portanto, da mesma forma que a reflexão e constituição do planejamento de contexto se dá para com as crianças bem pequenas, deve se dar também de forma institucional, revelando as concepções da própria escola no que se refere ao trabalho educativo na primeira infância, na sua inteireza de espaços, tempos, materiais e grupos.

Crianças Pequenas

Gestão de tempos



Fonte: Registro da EMEI Mundo Mágico

(...) elas [crianças] precisam emergir nas situações, pesquisar características, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, em um processo que é muito mais ligado às possibilidades abertas pelas interações infantis do que a um roteiro de ensino preparado apenas pelo(a) professor(a).

(BRASIL, 2017, p. 21)

A pandemia nos trouxe uma nova maneira de olhar a vida, de se relacionar com as pessoas e com o mundo que nos rodeia. A escola como parte importante desse mundo, também sofrerá modificações na sua estrutura, no seu funcionamento se adequando na maneira de promover esses encontros de uma forma segura para todos, mas sobretudo sem perder sua essência de espaço integrador e socializador. A retomada do contexto externo após um grande período de isolamento social, bem como das rotinas, horários, a saída do ambiente doméstico para o escolar, tem que ser consideradas como mudanças significativas para a criança e sua família, o que pode sim gerar um turbilhão de emoções que devem ser encaradas com empatia e respeito. Pensando nisso, teremos a necessidade de planejarmos um acolhimento e adaptação cuidadoso, mencionado anteriormente, uma vez que não foi possível tal cuidado no início da pandemia.

Quanto à alimentação, em um primeiro momento, teremos as nossas “bolhas de convivência” e nelas realizaremos nossas refeições. Durante este momento podemos trazer vivências diferenciadas na organização da refeição, uma vez que estaremos em pequenos grupos e

isso facilita a proximidade e interação com as crianças. Trazer as crianças para participar desse momento de organização e cuidado com a organização do espaço. Já nos momentos de higiene dar a oportunidade de as crianças expressarem o que sabem, o que elas escutam a respeito de bons hábitos de higiene, quais foram suas vivências a respeito dos hábitos de autocuidado durante o período de isolamento.

O espaço externo será um grande aliado no nosso retorno e este pode ser um lugar de descobertas e aprendizagens significativas para as crianças. No espaço externo poderemos ter a oportunidade de observar as relações das crianças com esse lugar e quais as experiências que elas fazem com os elementos disponíveis para brincar. Observar como os grupos de crianças interagem com elementos da natureza, que observações fazem acerca do ambiente externo e o que elas trazem de curiosidade sobre o ambiente à sua volta. O adulto nessa relação precisa se colocar como um agente na dimensão do encontro, ou seja, atentar para as nuances dessas vivências das crianças no espaço para depois propor experiências ricas em aprendizagens para essa criança que percebe o mundo à sua volta.

Organização dos espaços pedagógicos



Fonte: Registro da EMEI Mundo Mágico

Frente aos novos desafios que vivemos, é preciso repensar e reorganizar os espaços que compõem a instituição de ensino, levando em conta os protocolos sanitários sem deixar de respeitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Uma maior utilização dos espaços abertos, vem de encontro com essas necessidades. Assim como optar por materiais de fácil higienização, sem privar as crianças do acesso às múltiplas experiências e materialidades.

Visto que, os espaços constituem um importante elemento curricular na Educação Infantil, de modo que circunscrevem as concepções de crianças e de práticas pedagógicas a elas oferecidas. Para que isso ocorra, os diferentes ambientes podem ser projetados pensando sobretudo, na potencialidade expressiva das crianças. Desta forma, os locais externos surgem como uma grande alternativa de exploração, pois permitem estar em um ambiente mais arejado e seguro, nos conectando com a natureza que Tiriba (2018) nos fala. Os solários, praças e saguões podem ser planejados como lugares de maior permanência, tendo ao seu alcance mobiliários (móveis ou instalados) para a realização de proposições, sessões de experiências, o brincar em contexto, etc. O espaço externo deverá ser utilizado com frequência, proporcionando às crianças proposições ao ar livre, potencializando o pátio como território de exploração, experiências, interações e descobertas.

Quando possível, priorizar a utilização de espaços externos inclusive para a realização das refeições. Em virtude de normas sanitárias, as crianças não poderão se utilizar do buffet para servir sua própria comida, no entanto, seus desejos, preferências e necessidades deverão, ainda assim ser respeitados, de modo que ela tenha a liberdade de escolha quanto à variedade e a quantidade de cada alimento.

Outros ambientes que terão sua importância reforçada, serão os banheiros e outros locais de acesso a torneiras, surgindo como grandes laboratórios para investigar e reforçar a necessidade de autocuidado. De modo que, para orientar melhor higienizar as mãos poderá ser utilizado placas com imagens, fotografias e/ou representações feitas pelas próprias crianças.

Já os ambientes internos, como as salas de referência, deverão ser arejados, reorganizadas para cumprir com as orientações de distanciamento. Neste momento, precisamos organizar esses ambientes, de modo mais “clean”, selecionando com mais cuidado os materiais expostos, contudo, sem perder de vista estratégias que sigam respeitando o agir das crianças e sua necessidade de variação de materialidades.

Escolhas das materialidades



Fonte: Registros da EMEI Mundo Mágico

Devemos oferecer materiais que permitam às crianças viverem experiências diversificadas, aguçando sua curiosidade, estimulando

sua criatividade, permitindo que a criança se sinta segura e desfrute com alegria desses momentos. Para tanto, podemos oferecer materiais como tinta, sementes, botões, tampinhas, sucata, palitos, retalhos de tecidos, elementos da natureza, massinha de modelar, argila, terra, além de ouvir e cantar música. Além dos aspectos linguísticos como rimas, travas-línguas, mímicas, adivinhações e expressão corporal. Oportunizando às crianças uma série de situações voltadas ao protagonismo infantil. Os materiais de largo alcance (não estruturados) representam uma boa escolha, uma vez que podem ser colecionados e oportunizados experiências riquíssimas quando explorados.

Enfim, dar preferência a esses materiais NATURAIS os quais possam ser colocados no lixo após o seu uso. Evitar ao máximo o retorno do plástico para dentro da escola, caso contrário, retrocederemos no processo. Lembrando sempre que o que atrai a criança não é necessariamente o brinquedo e sim a brincadeira que ele proporciona. Segundo o estudioso da cultura da infância Gandhy Piorski (2016, s/p.), “Existem estudos que já mostram que as crianças que se relacionam com materiais naturais desenvolvem a sua formação sensorial, ampliam a capacidade de imaginar, aumentam a sensibilidade e a dimensão do universo natural e ambiental, aumentam a alteridade de perceber o outro.”.

De um lado, o uso de materiais diversificados ajuda a enriquecer as propostas pedagógicas, oportunizando diferentes experiências para as crianças, bem como amplia o repertório de possibilidades e de exploração. Já os materiais naturais, nos conectam à natureza, apresentando sua singularidade e particularidades de cada grupo. Contudo, por outro, teremos que fazer algumas adequações, alguns materiais deverão ser de uso pessoal, não podendo ser compartilhados com os colegas. Entre eles lápis de cor, canetinhas, giz de cera, cola, tesoura, massinha de modelar. Sendo necessário sua armazenação individual, podendo ser em caixas, organizadores, potes, latinhas ou estojos. Entretanto, essas mudanças não prejudicaram o desenvolvimento das crianças.

Grupos

A infância não pode ser enxergada através de uma única perspectiva, visto que cada criança vive um contexto diferenciado e muito

particular de vida. A pluralidade da infância, nos permite dizer que há muitas infâncias que habitam as nossas escolas, visto que vivem de modo diverso e possuem diferentes vivências e experiências, apesar de frequentarem uma mesma escola ou bairro. Ou seja, as crianças enquanto grupo social apresentam características que as diferenciam de acordo com os contextos vivenciados na escola, na família, com os pares ou em qualquer contexto social.

Paralelo a isso, cada criança é um sujeito social e de direitos único. Isto é, que possui suas singularidades e especificidades, por viverem desde a sua gestação, experiências distintas dos demais. Aliado ainda à organização das famílias e os valores presentes nesse núcleo colaboram para constituir essas diferenças. Além disso, as diversas situações vividas e as aprendizagens que daí emergem também colaboram para a construção de uma visão muito particular de mundo. A brincadeira é a maneira mais espontânea da manifestação de singularidade da criança, pois é através dela que expressam sua visão de mundo, seus desejos e anseios. Além de usar a imaginação e de expressar suas emoções.

Portanto, ao retornarmos presencialmente e elaborarmos nossas propostas pedagógicas não podemos esquecer de todas essas considerações que distinguem singularmente os grupos e suas dinâmicas próprias, bem como a perspectiva de cada criança que o compõem. Neste sentido, devemos conhecer as crianças e as infâncias sob nossos cuidados, sem isso qualquer planejamento ou organização da vida cotidiana torna-se descontextualizado ou apoiado em uma ideia genérica de criança/infância.



Fonte: Registros da EMEI Vó Sara

5. *Processos Avaliativos*



Fonte: Instalação do artista Rashad Alakbarov⁹

Avaliar é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, mediado pelas experiências educativas a elas oferecidas (MORO; OLIVEIRA, 2015).

⁹ Os desenhos na parede resultam de luzes projetadas em diferentes objetos.

Na escola da infância, já estamos acostumados a discutir e refletir sobre a avaliação *da e na* Educação Infantil. Em termos gerais, a prática avaliativa realizada neste nível educacional se dá por meio do **registro e acompanhamento** do desenvolvimento das crianças, conforme Inciso I do Art. 31 da LDB (BRASIL, 1996). Já as DCNEI (BRASIL, 2009) reforçam a criação de procedimentos de **acompanhamento** do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem claro, o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Neste mesmo raciocínio, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39), por sua vez, contempla o fato de que “é preciso **acompanhar** tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a **observação** da trajetória de *cada* criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos **registros**, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças”.

Em nossos referenciais destaca-se, portanto, a ideia de que avaliar *na* Educação Infantil pressupõe investir em uma perspectiva processual e de acompanhamento. Não havendo assim qualquer evento ou prática que deva ser privilegiado de antemão, uma vez que avaliar não se restringe e, tampouco se reduz, a um ou outro evento ao longo da rotina e do próprio ano letivo. Logo, quando se trata de avaliar a vida cotidiana das crianças, TUDO é importante e deve ser observado, tornando-se fruto de reflexão. Da chegada às relações estabelecidas. Dos momentos lúdicos à alimentação. Da higiene e cuidado às descobertas e explorações. Das despedidas às interações. Do descanso às transições e microtransições. E ainda, dos interesses coletivos às singularidades de cada criança.

Como se pode perceber, embora a avaliação implique valor, valorar ou valorizar algo, no caso, dar valor a esse contexto de ensino e a certas experiências e interações (RINALDI, 2016, p. 243), na Educação Infantil devemos ter claro que dar valor é acompanhar, é estar junto, ser presente, atento, valorizando as crianças em seus gestos mais mínimos. É também evidenciar, narrar e elucidar o próprio percurso pedagógico ao qual fazemos parte. A Avaliação, na Educação Infantil é, portanto, dar sentido ao que é vivido, pensado, pesquisado, sentido, falado, experienciado - por crianças e adultos, docentes, discentes e gestores.

Rinaldi (2014, pg. 81) atenta para tal questão, quando nos provoca ao questionar: “como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido do que fazem, do que encontram, do que vivem? E como nós mesmos podemos fazer?”. Avaliar é, nesta perspectiva, a busca por sentido naquilo que fazemos, escolhemos, vivemos na cotidianidade nas escolas das infâncias. Assim, “o itinerário didático e o percurso de aprendizagem realizados na escola assumem, de fato, pleno significado para os sujeitos envolvidos e interessados - professores e estudantes - na medida em que podem ser adequadamente relembrados, reexaminados, analisados e reconstruídos” (Rinaldi, 2014, pág. 80). As narrativas pedagógicas são as evidências empíricas, sinestésicas, holísticas, histórico-temporais do que se vive, como se vive, do que fazemos, por que o fazemos, que nos levam aos processos de reflexão-ação, e que qualificam a oferta da educação pública.

Falamos, portanto, de uma cultura avaliativa do detalhe, da singeleza e da sensibilidade constituída de eventos menores, de movimentos de todo o dia, o que sugere um investimento constante do educador, entendido como um sujeito que busca a tríplice ser-saber-fazer comprometida com a qualidade a que pertence e com a qualidade e autonomia do seu trabalho (PROENÇA, 2018).

Contudo, não é possível avaliar nesta perspectiva sensível e dialógica sem termos claro alguns instrumentos metodológicos que apoiam “[...] a construção de uma prática pedagógica compromissada com aprendizagens significativas pessoais e para o grupo com o qual o professor/educador trabalha.” (PROENÇA, 2018, p. 44). Neste entendimento, **planejamento, observação, registro, reflexão e avaliação** facilitam e organizam da ação educativa no sentido de documentá-la, planejá-la e refletir sobre a trajetória dos processos cotidianos, das relações tecidas aos desafios lançados, replanejando e reprojetando os percursos (*Ibid.*). Estamos falando de avaliação como uma prática menor presente em todos os momentos, prescindindo de observação, de escuta sensível, da produção constante de registros, da organização e reflexão destes registros como forma de auxiliar o educador inclusive na avaliação cotidiana do seu próprio trabalho.

Dito isso, perguntamos a algumas EMEIS da rede o que significa avaliar na Educação Infantil e a resposta vem ao encontro da perspectiva de Proença (2018), enfatizando um processo de valorização do cotidiano humanizado e atento aos pormenores da vida.



Fonte: Registros das EMEIS Beija-Flor, Prof.^a Carmem Ferreira, Mundo Mágico, Vó Maria Aldina e Vovó Doralice

Apoiados por tais instrumentos metodológicos nos é possível registrar e documentar o cotidiano infantil, construindo uma narrativa destes processos que ali pulsam, avaliando-os. Um constante ir e vir entre o vivido, o registrado e o observado que visibiliza a educadores, crianças e famílias as experiências, as vivências e, consequentemente, as situações de aprendizagem privilegiadas em dado contexto educativo, sem menosprezar as singularidades também presentes neste mesmo processo.

Longe de algo simples, nos referimos então à avaliação como uma prática complexa, integrada ao ato educativo e, por isso, composta de eventos plurais que prescindem de um educador disponível aos detalhes da vida que não cessa de se transformar. Assim, partindo da ideia de processo, de acompanhamento da vida cotidiana, das suas nuances, das singularidades, entendemos como fundamental neste retorno avaliarmos as experiências e vivências pandêmicas das crianças e suas famílias, considerando que se trata de processos singulares que se coadunam ao grupo. E é neste sentido que o educador é convocado a tecer estratégias metodológicas e investigativas que o permitirá considerar a perspectiva destes sujeitos ante um cenário sem precedentes.

Bebês, Crianças Bem Pequenas e Pequenas





Fonte: Registros EMEI Vó Pedra e Vó Maria Aldina

Entendemos como imprescindível retomar as experiências vividas durante o momento do isolamento social, resgatando as estratégias desenvolvidas ao longo do período de manutenção de vínculos, propostos durante o ano de 2020. A conexão entre essas experiências com a retomada do convívio presencial na escola de educação infantil será fundamental para a continuidade do vínculo e o resgate dos laços afetivos com as crianças.

Não apenas consideramos importante ouvirmos “literalmente” as crianças, nos momentos potencializados ao longo da rotina cotidiana (rodas de conversa, produções expressivas, falas e escritas espontâneas), como entendemos ser fundamental apostar em uma

estratégia de escuta sensível que dê conta das nuances e sutilezas nem sempre expressas diretamente, mas que podem ser observadas, registradas e consideradas ao longo do percurso construído com elas.

Em outras palavras, para proporcionar vivências significativas, é preciso que o(a) professor(a) conheça o contexto em que as crianças e seus familiares estão inseridos, especialmente diante das possíveis mudanças ocasionadas pela pandemia. Nas palavras de Boff (1997), as quais referendam a importância de conhecer o contexto do entorno escolar (situação das famílias, moradias, rede de apoio no período da pandemia e pós, etc.), especialmente para dimensionar como a criança está retornando à escola, e como podemos atendê-la em suas inquietudes e necessidades, aponta:

[...] é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (Ibid., p. 2).

Além disso, entendemos ser ainda necessário aos educadores dar conta do panorama daquelas crianças que não interagiram no período de pandemia, sendo este também um ponto de partida para a elaboração de estratégias que conduzirão as práticas futuras. Destacamos, sobretudo, a necessidade de um olhar atento para as não participantes no intuito de descobrir, numa dimensão social maior, o seu silêncio. Se questionando, a partir dos registros, por que determinada criança não participou das proposições? O que aconteceu em sua vida neste período que não a permitiu acompanhar tais interações com as demais crianças? Deixando claro que não se trata de julgar a família, ou mesmo a criança, porém entender a trajetória de vida destes sujeitos que retornam e que temos a obrigação de acolher da melhor forma possível.

Aliado a isso, também destacamos as orientações da Resolução nº 20/2020, do Conselho Municipal de Canoas/RS, num esforço de mapear todo este contexto mais amplo de cada criança/família.

VI - As escolas de educação infantil, juntamente com as Mantenedoras, deverão sistematizar formas de registrar todos os encaminhamentos feitos, bem como, dentro das possibilidades, registrar e arquivar as atividades realizadas pelas crianças (CANOAS, 2020, p. 05).

De modo que sugerimos que os educadores realizem uma análise criteriosa dos dados (planilhas, registros, avaliações), entrevistas individuais com as famílias antes do início do ano letivo de 2021, bem como buscar outras estratégias cabíveis. Como preparação para as entrevistas é importante ter acesso aos relatos durante a pandemia, as transcrições dos vídeos, as manifestações compartilhadas, compreendendo-as como uma referência significativa de todo este período. Para tanto, é fundamental que sejam ações planejadas e executadas de acordo com a realidade da comunidade em que a escola está inserida, buscando um mapeamento sobre o desenvolvimento, possibilidades e características de cada criança. Informações só possíveis, muitas vezes, a partir do levantamento dos dados já registrados na escola, aliado ainda ao diálogo constante com a família e a escuta sensível das crianças.

6. *Cuidado em uma Perspectiva Ampliada*

O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim.

Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de suas conquistas, enfim, de sua vida.

(BOFF, 2005)

Historicamente, cabe mencionar que foi o viés sanitário, higienista e assistencialista que deu origem à Educação Infantil. Estamos falando de um período em que se enfatizava especificamente o cuidado das crianças, em detrimento da educação e seus aspectos pedagógicos. Um cenário que segundo Tebet, Fragelli e Oliveira (2015) só se altera a partir das décadas de 1970 e 1980, devido aos inúmeros movimentos sociais como o movimento das mulheres, o movimento pró-constituinte e o movimento de luta por creches. Não raro, ainda se ouve de profissionais da Educação Infantil queixas acerca das ações de cuidado e seu status dentro da escola - “não somos cuidadoras!”, o que nos remete a refletir o quanto estamos, ainda que amparados por lei, vivendo sob a ótica dualista do cuidado e da educação.

Em outras palavras, foi somente com a ampliação das políticas públicas e aquisição progressiva de direitos que a Educação Infantil pôde, nas últimas décadas, privilegiar um currículo voltado tanto para a Educação quanto para o Cuidado. Daí o entendimento que vigora atualmente em nossa BNCC (2017), DCNEI (2010) e RCG (2018) de que o cuidado é indissociável do processo educativo, já que é ele próprio um ato de conhecimento, de novas aquisições cognitivas (STACCIOLI, 2018).

Note-se que a compreensão do papel educativo dos espaços coletivos que atendem a infância não vem se sobrepor à importância do cuidado, por quanto condição para manutenção da própria vida. Convém, portanto, ajustar-se o discurso, substituindo-se o “não é só cuidar” por **“cuidar não é só!”** ou **“somos cuidadoras e educadoras!”**. O próprio advento da pandemia exige a defesa incondicional de um cuidado a partir de uma perspectiva ampliada.

Dentre as dez competências previstas na BNCC, a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, duas citam especificamente questões relacionadas ao cuidado (grifo da escriba):

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao **cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**.
8. Conhecer-se, apreciar-se e **cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo- se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Nesta perspectiva, cuidar e educar são assim elevados à condição de potencializadores das vivências e experiências infantis e isso, claro, inclui a Pandemia. Mas, que elementos estão contidos na perspectiva ampliada sobre o cuidado e que projeções se estabelecem no cotidiano escolar a partir desse entendimento? Ressignificar o cuidado, compreendendo-o de maneira indissociável da educação, na escola infantil, exige que se analise seus diferentes sentidos. As principais dimensões do cuidado que emergiram na construção dos Princípios Fundamentais são as relacionadas à saúde, proteção e bem-estar.

Não à toa, a palavra cuidado está diretamente ligada à saúde. Basta lançar esse vocábulo em mecanismos de pesquisa e, mesmo em sítios acadêmicos, são vultuosamente prevalecentes os resultados relacionados à medicina e enfermagem. No âmbito da Educação Infantil, as ações de cuidado em saúde envolvem as rotinas de higiene, a construção de hábitos saudáveis, o conhecimento do próprio corpo e das suas necessidades e manutenção, a observação do estado geral de saúde das crianças ao longo do dia e formas de promovê-la, os primeiros socorros e outros procedimentos necessários executáveis por leigos. Acresça-se a isso, especificamente no momento atual, o domínio sobre protocolos sanitários e manejos relativos à prevenção do contágio por COVID-19, e os prováveis impactos que a pandemia está causando à saúde mental de todos - adultos e crianças.

Se a Saúde é temática pertinente à Educação constituindo-se, provavelmente, da pauta geradora de maior angústia e cerne que mobilizou todas as discussões realizadas nos Grupos de Trabalho e formações ao longo deste ano, e se a proposta pedagógica deve contemplar a perspectiva da educação em saúde, por outro lado, também há situações em que a demanda ultrapassa as questões pedagógicas. Nesses casos, há a necessidade da Saúde na Educação. Com vistas ao exposto, para além das práticas cotidianas, a educação em saúde requer articulação e apoio intersetorial, seja para atender às demandas pontuais, seja para agregar sentido e consistência ao trabalho pedagógico cotidiano.

Ainda que a perspectiva alvissareira de vacinação se avizinhe já é consenso, por esclarecimento de autoridades sanitárias mundiais, que não há vacina imediatamente disponível para todos, e que os efeitos da vacinação não são imediatos em termos de impacto populacional, demandando-se considerável período à frente durante o qual deverão ser mantidas as orientações sanitárias para prevenção da COVID-19.

A parceria indicada, nesse caso, é o PSE - Programa Saúde na Escola, conforme consta nas Orientações para reabertura das escolas de educação básica de ensino no contexto da Pandemia COVID-19: “Reconhecer a escola como um espaço de promoção da saúde e prevenção de doenças amplia o conceito de saúde na perspectiva de ação intersetorial, característica central do Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007 pelo Decreto nº 6286, de 5 de dezembro de 2007, sendo a principal estratégia da Atenção Primária à Saúde (APS) de interlocução com a educação pública brasileira” (BRASIL, 2020 c, p. 2).

Outra dimensão a ser considerada na perspectiva ampliada sobre o cuidado e que emergiu nos debates diz respeito à proteção à infância. É sabido que o isolamento social deteriorou algumas situações de relações familiares, agravando contextos de vulnerabilidade e risco. A escola é um espaço privilegiado de observação, facilitando a detecção precoce de problemas e identificação de possíveis violações de direitos, como abusos e/ou violências. Cada situação deve ser avaliada, articulada com a coordenação pedagógica e direção da escola, e

encaminhada conforme contexto, incluindo ações como interpelação registrada junto à família até encaminhamento ou denúncia aos órgãos competentes (Conselho Tutelar, CRAS¹⁰, CREAS¹¹, etc.), resguardando a privacidade das crianças junto às demais pessoas da escola.

A instituição escolar, muitas vezes, é o âmbito onde a criança está melhor protegida. O próprio acesso à educação é direito de toda criança. Cabe aos educadores, enquanto cidadãos e profissionais da educação, zelar pela proteção à infância no ambiente da escola, pautando-se pelas relações de bons tratos e conduta de desnaturalização da violência, rompimento de estereótipos e preconceitos e oferta de um atendimento inclusivo e educação para diversidade e direitos humanos. Faz-se necessário pontuar, ainda, que tal zelo ultrapassa o contexto pandêmico, dizendo respeito à conduta permanentemente vigilante em defesa e proteção das crianças.

Uma terceira dimensão abordada nos coletivos, dentro do espectro do cuidado ampliado, se refere ao bem-estar docente. Este é um momento em que desenvolver processos de resiliência pessoal e profissional será de suma importância para si e para as pessoas com quem convivemos. Nesse sentido, é importante também estarmos atentos uns aos outros. Não raro, tem emergido relatos, no contexto transpandêmico, de profissionais da educação vivenciando situações de violência doméstica, hipossuficiência financeira, sofrimento psíquico (pré-existente ou emergido com o isolamento social), problemas diversos de saúde, conflitos familiares, entre outras situações difíceis. Tais situações, aliadas a um ambiente laboral não acolhedor, tendem a dificultar o desempenho profissional e, consequentemente, o atendimento às crianças.

Estabelecer um ambiente de trabalho acolhedor, consubstanciado no respeito mútuo e profissionalismo compete para o bem-estar de todos. Quando necessário e possível, é importante solicitar auxílio, buscar referências para encaminhamento de soluções acessíveis ou medidas cabíveis. Quando não se consegue pedir ajuda, urge que alguém do seu entorno possa tomar a iniciativa em auxiliar ou buscar

10 Centro de Referência em Assistência Social.

11 Centro de Referência Especializada em Assistência Social.

auxílio, funcionando como uma rede de apoio mútuo, além da possibilidade de encaminhamento para alguns atendimentos de suporte ao servidor.

Bebês, Crianças Bem Pequenas e Pequenas



Fonte: Registros da EMEI Gilda Schiavon

Atender às especificidades e características da Educação Infantil, respeitando os protocolos sanitários e os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como acolher seus familiares e os(as) profissionais nas escolas, diante da pandemia COVID-19, é uma tarefa complexa. Trata-se de um trabalho coletivo e contínuo que requer pesquisa, cuidado, sensibilidade, dedicação e tempo para planejar e refletir acerca das novas demandas, revendo estratégias e práticas, a fim de assegurar o bem-estar e os direitos de adultos e crianças.

A partir de Campos (et all, 2020), elegemos assim alguns direitos humanos fundamentais da criança que devem ser respeitados na retomada da frequência nas escolas e creches. Tais direitos atuarão de forma complementar aos Direitos de Aprendizagem já previstos em nossos referenciais, sendo tomados como norteadores das experiências das crianças pequenas na escola da infância. São eles (*Ibid.*, p. 2-3):

- Direito aos cuidados para a preservação e proteção da saúde;
- Direito a um período de acolhimento e adaptação que lhe permita expressar seus sentimentos (angústias, medos, preocupações, alegrias) e suas reações a essa experiência de uma nova rotina;
- Direito a se sentir apoiada com a aceitação de possíveis mudanças observadas em seus comportamentos, habilidades e conhecimentos;
- Direito de ser protagonista e construtor do processo de aprendizagem, respeitando a diversidade;

Para isso, deve-se preparar o ambiente escolar, seguindo todas as medidas de saneamento recomendadas pelos órgãos oficiais da saúde, referenciadas no plano de contingência local, disponibilização dos materiais recomendados, como álcool em gel, correta utilização da máscara, higienização das mãos e objetos, dos tapetes sanitizantes, orientação do sentido da circulação, distanciamento social, etiqueta respiratória, estes orientados previamente do uso e manuseio, para as crianças, famílias e comunidade escolar, através das mídias digitais e

material impresso, engajar e corresponsabilizar todos os envolvidos no sucesso das medidas preventivas, partilhar as boas práticas aprendidas e dialogar sobre elas.

Tendo em vista, que o desenvolvimento infantil acontece através das experiências cotidianas, é preciso buscar estratégias para implementar os protocolos sanitários sem causar prejuízos ao protagonismo das crianças nas ações do dia a dia, assegurando, assim, seus direitos de aprendizagem. Ainda nesta perspectiva, é fundamental garantir que as interações das crianças com seus pares, bem como com os adultos, sejam preservadas, por ser um dos eixos estruturantes da construção das aprendizagens nessa faixa etária. Esta interação entre os envolvidos é a chave para o sucesso, pois não existe educação infantil sem este convívio. Afinal,

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2017, p. p. 40).

É preciso tomar cuidado para que as crianças não sejam submetidas a situações que causem constrangimento, insegurança ou intimidação no caso de suspeita da doença ou mesmo quando ela ou algum familiar tenha sido vítima da covid-19; por outro lado precisamos ter informações sobre contágios na família e será necessário muita responsabilidade de todos família/escola em caso de febre ou de afastamentos, pois depois de quase um ano afastados não podemos descuidar no retorno é preciso prevenir contágios. Teremos que ter bem claros os procedimentos e os passos a seguir em caso de suspeita e de confirmação e neste ponto a fala deve ser clara e a mesma em toda a rede.

Nesse sentido, o cuidado na perspectiva ampliada se estende também aos educadores nesse processo de retorno. Cuidado de si, para então cuidado com outro (simultaneamente) - isso vale para todos os adultos que se encontram nesse ambiente; um ato institucional! Nos diferentes grupos, principalmente aqueles em que mais de um adulto se faz presente nos ambientes, a parceria entre educadores, o trabalho coletivo, é fundamental para que a segurança de todos se concretize.

Nos referimos a uma noção de cuidado que é, em si mesma, pedagógica, uma vez que se educa cuidando na mesma medida em que se cuida educando as crianças as quais atendemos. Trata-se, pois, em outras palavras, de “[...] uma infinidade de conhecimentos executados que são indispensáveis para garantir o bem-estar físico, mas também a serenidade do próprio corpo.” (STACCIOLI, 2018, p. 62), ou ainda, a própria saúde, se considerarmos o COVID-19. Não mais restrito então a um currículo higienista e assistencialista, o cuidado está hoje presente nas mais diversas experiências cotidianas. Ele se torna um importante propulsor de situações de aprendizagem ambientadas nos contextos de vida, assumindo assim segundo o RCG (2018) o caráter de “[...] um cuidado educativo ou uma educação cuidadosa.”.

Isso significa que é por meio das situações cotidianas e rotineiras, e do exemplo via postura dos educadores, que as crianças aprendem igualmente a cuidar de si e, consequentemente, do outro. Referimo-nos a situações que envolvem de um modo geral “[...] a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, de auto-organização, de saúde e bem-estar.” (BRASIL, 2010, p. 26). Neste sentido, ser convocado diariamente a aprender a lavar as mãos, escovar os dentes, saber se vestir adequadamente, se alimentar bem e descansar, juntamente com os demais protocolos da etiqueta respiratória (hoje em voga devido a COVID-19), é tão importante quanto qualquer outra experiência pedagógica que se possa vir a propor para as crianças. Afinal, tais ações também promovem a ampliação do repertório infantil.

Como efeito, embora se trate de uma prática cotidiana que pode facilmente se tornar um hábito estéril¹², as práticas de saúde e autocuidado assumem potencialmente uma função criativa das formas de ver e pertencer ao contexto escolar. Ou seja, elas são entendidas como “Uma experiência de enriquecimento pessoal e cidadania ativa.” (Ibid., p. 54).

Trata-se de um duplo esforço, oriundo de uma dupla posição de sujeito, ser adulto e educador. Neste raciocínio, se considerarmos os protocolos de segurança, bem como a etiqueta respiratória que estamos e estaremos todos sujeitos neste momento de pandemia, podemos dizer que há duas formas, ou melhor duas tendências, como afirma Staccioli (2018), de nos posicionarmos ante tais práticas cotidianas de saúde e cuidado, por meio do nosso fazer docente. Uma é tomá-las como uma repetição infundável, porém extremamente necessária, fazendo de tais práticas um conteúdo sem vida, só restrição, obrigação e continuação. Já a outra nos implica em um ato de conscientização e cidadania ativa, elevando a rotina sobretudo dos protocolos de segurança, a uma experiência comunitária e de responsividade solidária. Um ato político, portanto.

Dito isso, não é por acaso que Staccioli, ao mencionar estes momentos tanto pessoais quanto sociais, usa o termo *academia da cidadania* (2018, p. 64, grifos nossos) para se referir a estas práticas ímpares de educação e cuidado. E é neste sentido que, “As rotinas [e, por rotinas também aqui entendemos todos os protocolos de segurança] representam um campo privilegiado para a educação social e a cidadania ativa.” (Ibid.). Portanto, se como afirma Santos (2020), estamos fadados a um novo normal, em que dependemos cada vez mais de uma perspectiva ampliada de cuidado de si e do outro, tal perspectiva implica considerarmos sobretudo os aspectos inegociáveis no que

¹² Staccioli (2018) que as ações rotineiras das crianças são mais frequentemente *ações férteis*: não fazem qualquer esforço para se aventurarem no rotineiro com olhos de novidade; enquanto a rotinização das ações dos adultos é considerada *hábito estéril*: ainda precisamos aprender com as crianças a reconhecer que há, mesmo nas ações mais corriqueiras, um mundo inexplorado e irrepétivel.

se refere à uma educação de qualidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, numa indissociação entre a vida, o cuidado e as aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. **Relatório de práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre Orientações Curriculares**. Projeto de cooperação técnica. MEC/UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

BARDANCA, Angeles Abelleira. BARDANCA, Isabel Abelleira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. São Paulo: Phorte, 2020.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOFF, Leonardo. **O cuidado essencial**: princípio de um novo ethos. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1689> Acesso em 08/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5 de 2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 5 de 2020**, de 24 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <[pcp005_20 \(mec.gov.br\)](http://pcp005_20 (mec.gov.br))>. Acesso em: 02/11/2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2020**. Disponível em: <[pcp011_20 \(mec.gov.br\)](http://pcp011_20 (mec.gov.br))>. Acesso em: 10 dez. 2020b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para reabertura das escolas de educação básica de ensino no contexto da Pandemia COVID-19**. Ministério da Saúde. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://egestorab.saude.gov.br/image/?file=20200728_N_DocumentoOrientador-Reabertura das Escolas da Rede Pública Básica de Ensino_6037264767143420567.pdf Acesso em: 17 ago. 2020c

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 127-140.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, Malta et all. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para o Ensino Remoto Durante a Pandemia COVID-19. Canoas: SME, 2020. Disponível em: <1-Orientações-sobre-Ensino-Remoto-SME-24_04_20.pdf (canoas.rs.gov.br)>. Acesso em: 15 out. 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas.** Canoas: SME, 2019. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas>>. Acesso em: 10 out. 2020.

CANOAS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 020/2020**, de 28 de agosto de 2020. Estabelece normas para a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente no ano de 2020, frente à pandemia da COVID-19, para as Escolas componentes do Sistema Municipal de Ensino.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo. Apresentação. A pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-44, 2017.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

ENTREVISTA com Luiza Gaia. **O corpo é o primeiro brinquedo da criança.** Disponível em: <<https://lunetas.com.br/brincando-com-o-corpo-crianca-que-conhece-esta-sua-casa-e-uma-crianca-potente-realizadora-e-segura/>>. Acesso em: 05/10/2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 67-97.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019, 347 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. e Part. Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, ago,1996.

GALARDINI, Annalia & GIOVANNINI, Donatella. **Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade**. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132

GUIZZO, Bianca; MARCELLO, Fabiana; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e. 238077, 2020.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma de. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Implementação do Proinfancia no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e Pedagogias**. Porto Alegre: ediPUCRS 2015. p. 199-216.

O QUE É COVID-19. Disponível no site: <Sobre a doença (saude.gov.br)>. Acesso em: 01/11/2020.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. **Canções de ninar**. São Paulo: Palavra Cantada, 1994.

PINAZZA, Mônica Apuzzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Peirópolis 2016.

PROENÇA, Alice. **Prática Docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda, 2018.

RINALDI, Carla. A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In.: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 234-248.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 1ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação?. In.: Zero Project/Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Coleção Reggio Emilia. São Paulo: Phorte, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. Secretaria de Educação. **Portaria Conjunto SES/SEEDUC n.º 1/2020**, republicada em 04 de junho de 2020. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <09101819-republicacao-portaria-conjunta-ses-e-seduc-reuniao-06-jun-rev-aj-08-06.pdf (saude.rs.gov.br)>. Acesso em: 04/11/2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: <<https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, Movimento e Autonomia:** educação dos 3 primeiros anos. São Paulo: Omisciência, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. Rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/agos., 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. Um método de trabalho. Ins.: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância.** Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 25-45.

TEBET, Gabriela; FRAGELLI, Maria Claudia; OLIVEIRA, Priscila Helena. Introdução. In.: _____. **Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos.** São Carlos: FPMSC, 2015, p. 21-26.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** 2 ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza/Alana, 2018.