UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA ROGÉRIA DE AGUIAR

A LINGUAGEM ORAL E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA DE CINCO A SEIS ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOIÂNIA,
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X] Tese

2. Nome completo do autor

ANA ROGÉRIA DE AGUIAR

3. Título do trabalho

A linguagem oral e a constituição do conhecimento pela criança de cinco a seis anos no contexto da educação infantil

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **IVONE GARCIA BARBOSA**, **Usuário Externo**, em 01/12/2020, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ANA ROGERIA DE AGUIAR**, **Usuário Externo**, em 02/12/2020, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1648519** e o código CRC **B283E677**.

Referência: Processo nº 23070.036846/2020-10 SEI nº 1648519

ANA ROGÉRIA DE AGUIAR

A LINGUAGEM ORAL E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA DE CINCO A SEIS ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Goiânia,
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

AGUIAR, ANA ROGÉRIA DE
A LINGUAGEM ORAL E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA DE CINCO A SEIS ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL [manuscrito] / ANA ROGÉRIA DE AGUIAR. - 2020.
DCCCXXXV, 835 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. IVONE GARCIA BARBOSA.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Linguagem oral. 2. Educação Infantil. 3. Conhecimentos. I. BARBOSA, IVONE GARCIA , orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata **Nº 24** da sessão de Defesa de Tese de **ANA ROGÉRIA DE AGUIAR** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG.

Aos **vinte e oito do mês de agosto de dois mil e vinte (28/08/2020)**, a partir da(s) **14:00**, em plataforma virtual no link público de **https://meet.google.com/yws-hubs-yea**., realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"A linguagem oral e a constituição do conhecimento pela criança de cinco a seis anos no contexto da educação infantil"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Ivone Garcia Barbosa,** doutora em **Educação** pela **USP**; com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof.ª Drª. **Keila Matida de Melo (FE/UFG)** doutora em **Educação** pela **UFG** - membro titular externo; Prof.ª Drª **Telma Aparecida Teles Martins Silveira (IFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - membro titular externo, Prof.ª Drª. **Sandra Valéria Limonta Rosa (PPGE/FE),** doutora em **Educação** pela **UFG** - membro titular interno e Prof.ª Drª. **Marilza Vanessa Rosa Suanno (PPGE/FE)**, doutora em **Educação** pela **UCB** - membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. **Ivone Garcia Barbosa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Ivone Garcia Barbosa

Prof.ª Drª. Keila Matida de Melo

Prof.ª Drª Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Prof.ª Drª. Sandra Valéria Limonta Rosa

Prof.ª Drª. Marilza Vanessa Rosa Suanno

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valéria Limonta Rosa**, **Professor do Magistério Superior**, em 28/08/2020, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno**, **Professor do Magistério Superior**, em 28/08/2020, às 22:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Keila Matida De Melo**, **Professora do Magistério Superior**, em 28/08/2020, às 22:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Telma Aparecida Teles Martins Silveira**, **Usuário Externo**, em 29/08/2020, às 22:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **IVONE GARCIA BARBOSA**, **Usuário Externo**, em 30/08/2020, às 23:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1509217** e o código CRC **056257D4**.

ANA ROGÉRIA DE AGUIAR

A LINGUAGEM ORAL E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA DE CINCO A SEIS ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Avaliada em ___/___/2020, pela banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG
Presidente da banca (Orientadora)

Professora Doutora Telma Aparecida Teles Martins Silveira
Examinadora externa

Professora Doutora Keila Matida de Melo
Examinadora externa

Professora Doutora Sandra Valéria Limonta Rosa
Examinadora interna

Professora Doutora Marilza Vanessa Rosa Suanno
Examinadora interna

Goiânia,
2020

Dedico este trabalho a alguém que me ensinou a nunca desistir e a viver honestamente, sendo um exemplo de mulher forte, minha mãe Floripa, obrigada por ser quem és!

Uma dedicatória especial a quem me tornou melhor e me inspira todos os dias com seus sorrisos e abraços afetuosos, obrigada meu filho, Arthur, por ser uma criança e viver sua infância com intensidade, nos mostrando o que realmente vale a pena nesta vida! Nos momentos mais difíceis conseguimos ouvir boas músicas e cantar juntos... Agora terminei a tese...

Em minha formação humana e cristã, tive a oportunidade de crescer com fé e seguir confiante, mesmo nas dificuldades, as quais, por sinal, me fortaleceram. Obrigada Deus, pela vida!

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte do processo de elaboração e escrita deste trabalho, seja no apoio e incentivo diário, seja na confiança construída em meio a uma história de vida trilhada com seriedade e sorrisos... Gratidão!

Pela trajetória singular e repleta de aprendizagem, uma pessoa que se tornou parte da minha história, construímos mais que uma tese, Ivone, obrigada por dialogar sobre o mundo da pesquisa, da academia e da vida, nossa amizade é infinita!

Das origens, do cotidiano, da história que cada um tem e dos encontros possíveis que sempre procuramos manter, obrigada aos familiares, meus irmãos Ana Paula e César, cunhado Wellington, sobrinho e afilhado Heitor, sobrinhas Giovanna e Isabella, Elder pai de meu filho, presentes em minha vida e memória de meu pai, vocês nunca deixaram que me sentisse sozinha!

Aos amigos e amigas − que me compreendem nos olhares, nos sorrisos, nas lágrimas e dores, que sabem o quanto são importantes em minha trajetória. Algumas acompanharam mais perto, Milna, Camila, Rafaela e Patrícia, sei que comemoram juntamente comigo esta conquista!

Ao espaço acadêmico da Universidade Federal de Goiás, onde tudo começou em 1995, eu ainda bem jovem, mas com a certeza de que a escolha pela profissão era, sem dúvida, a melhor escolha! Neste espaço conheci professoras e professores que marcaram minha formação. Ao PPGE/FE, representado pela coordenação das professoras Sandra Limonta e Lúcia Assis, e ao seu corpo docente e administrativo, na pessoa da Adenilde, que por três vezes me recebeu como estudante (especialização, mestrado e doutorado), obrigada pela qualidade das relações e pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos!

Pela relação com a pesquisa, algo que suscitou o olhar investigativo e a postura de pesquisadora, ao espaço que tive para dialogar e construir possibilidades de trabalhos com as crianças da Educação Infantil, foi lá que a minha trajetória científica começou, ainda na graduação, em 1996, obrigada ao NEPIEC e a todas as pessoas que se tornaram fundamentais neste percurso!

Pela parceria que tivemos durante a pesquisa no município de Trindade-GO, momento de aprendizagem e elaborações coletivas. Drica, obrigada por fazer parte deste percurso.

À oportunidade de conhecer o trabalho realizado pelos(as) pesquisadores(as) do GEPFAPE/FE/UnB, especialmente à professora Kátia Curado, pela atenção e acolhida durante as ações de intercâmbio acadêmico, obrigada!

Ao campo que aceitou a realização da pesquisa no município de Trindade-GO, aos colegas da Secretaria de Educação e Cultura, representados pela professora Edilene, à todos e todas do CMEI Wilma Soares de Paula e, em especial, à professora Alice do Jardim II, professora do Jardim I Gislaine, auxiliar de secretaria Tatiana, a diretora Tatiane, a coordenadora Socorro e às crianças, obrigada pela confiança no trabalho de pesquisa e pela atenção que sempre me foi dada!

Aos(às) entrevistados(as) que colaboraram com os dados sobre o município de Trindade-GO, professora Magda Margarida, professora Alice Bento e professor Bento Fleury, fundamentais para a compreensão do campo em sua totalidade, obrigada!

Ao incentivo do CNPQ, que possibilitou o investimento na pesquisa durante o curso de doutorado. Espero e luto para que este recurso seja mantido a outros(as) pesquisadores(as).

À banca avaliadora deste trabalho, professoras Sandra Limonta, Telma Silveira, Keila Matida e Marilza Suanno, pela dedicação e seriedade da leitura e indicações respeitosas que colaboraram na qualidade do texto e das análises e aos professores suplentes Ricardo Teixeira e Marcos Soares, obrigada!

Aos colegas do CEPAE/UFG, na pessoa do professor Alcir Horácio (Diretor), que possibilitaram a minha dedicação aos estudos durante a licença capacitação e assumiram os trabalhos de ensino sem prejudicar o andamento das atividades, mesmo com dificuldades, meu reconhecimento e agradecimento, especialmente ao Departamento de Educação infantil!

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Mário Quintana

RESUMO

AGUIAR, Ana Rogéria de. A linguagem oral e o processo de constituição de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos da Educação Infantil. 2020. f. Tese (Doutorado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2020.

A presente tese de doutorado com o título "*A linguagem oral e o processo de constituição de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos no contexto da Educação Infantil"* é um subprojeto da pesquisa **"***Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas",* a qual é realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, a qual está, também, vinculada à Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Teve como problemática de pesquisa a investigação acerca do processo de apropriação da linguagem oral e da constituição de conhecimentos por crianças no contexto da pré-escola. Para desenvolver nossa pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa de construção dos dados e a utilização de elementos da etnografia no contexto educacional. A fim de estabelecer a coerência com os aportes teóricos que fundamentaram este trabalho, o percurso metodológico desenvolvido utilizou a abordagem materialista histórica para compreender o concreto real e, diante das contradições existentes, conseguir fazer a relação concreto-abstrato-concreto, como afirma Marx (2003). Para compreender as relações do objeto de estudo e suas múltiplas determinações, buscamos os teóricos da perspectiva sócio-histórico-dialética para desenvolver nossas análises e discutir a relação entre pensamento e linguagem, sendo que os autores soviéticos Vygotsky (2001), Bakhtin (2014) e Luria (1990) nos apresentaram contribuições para pensar a linguagem enquanto categoria constituinte do ser humano, a qual se aprende na relação com o outro, sendo essencial no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Sobre as etapas de realização da pesquisa, estas ocorreram de formas simultâneas e articuladas, sendo a etapa empírica (observação e participação), etapa de levantamento bibliográfico, análise documental, análise de dados e escrita do texto da tese. O campo de realização da etapa empírica foi um CMEI situado no município de Trindade-GO, em uma turma de pré-escola com crianças de cinco a seis anos. O diálogo teórico que realizamos apontou para a necessidade de se considerar a linguagem oral enquanto categoria de conhecimento que deve ser mediada e trabalhada de forma intencional pelas instituições de Educação Infantil. Neste sentido, afirmamos que o domínio deste conhecimento, por parte dos professores, se torna basilar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Linguagem oral. Educação Infantil. Conhecimentos.

ABSTRACT

AGUIAR, Ana Rogéria de. The oral language and the process of constituting the knowledge by the child from five to six years of Early Childhood Education. 2020. f. Thesis (Doctorate in Education) − Faculty of Education, Federal University of Goiás, 2020.

The present doctoral thesis entitled "Oral language and the process of constitution of knowledge by children aged five to six years in the context of Early Childhood Education" is a subproject of the research "Public policies and childhood education in Goiás: history, conceptions , projects and practices ", which is carried out by the Center for Childhood Studies and Research and its Education in Different Contexts , from the Faculty of Education/UFG is also linked to the line of research Training, Teacher Professionalization and Educational Work, of the Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Goiás. It had as research problem the investigation about the process of appropriation of oral language and the constitution of knowledge by children in the preschool context. To develop our research, we chose a qualitative methodology of data construction and used ethnography elements in the educational context. In order to establish coherence with the theoretical foundations that underlie this work, the developed methodological approach used the historical materialist approach to understand the real concrete and, in the face of existing contradictions, to be able to make the concrete-abstract-concrete relationship, as stated by Marx (2003). To understand the relationships of the object of study and its multiple determinations, we sought theorists from the socio-historical-dialectic perspective to develop our analyzes and discuss the relationship between thought and language, with the Soviet authors Vygotsky (2001), Bakhtin (2014) and Luria (1990) presented us with contributions to think of language as a constituent category of the human being, which is learned in the relationship with the other, which is essential in the process of appropriation of the knowledge historically constructed by humanity. Regarding the stages of conducting the research, these occurred in simultaneous and articulated ways, being an empirical stage (observation and participation), a bibliographic survey stage, document analysis, data analysis and writing of the thesis text. The field of realization of the empirical stage was a CMEI located in the municipality of Trindade-GO, in a preschool class with children from five to six years old. The theoretical dialogue we conducted pointed to the need to consider oral language as a category of knowledge that should be mediated and worked on intentionally by early childhood education institutions. In this sense, we affirm that the mastery of this knowledge, on the part of the teachers, becomes basic in the process of learning and development of the children.

Keywords: Oral Language. Preschool children. Knowledge.

RESUMEN

AGUIAR, Ana Rogéria de. El lenguaje oral y el proceso de constitución del conocimiento por parte del niño de cinco a seis años de Educación Infantil. 2020. f. Tesis (Doctorado en Educación) − Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, 2020.

La presente tesis doctoral titulada "El lenguaje oral y el proceso de constitución del conocimiento por parte de los niños de cinco a seis años en el contexto de la Educación Infantil" es un subproyecto de la investigación "Políticas públicas y educación infantil en Goiás: historia, concepciones , proyectos y prácticas ", que lleva a cabo el Centro de Estudios e Investigación de la Infancia y su Educación en Diferentes Contextos, de la Facultad de Educación/UFG, también está vinculado a la línea de investigación Capacitación, Profesionalización Docente y Trabajo Educativo, del Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás. El problema de investigación fue la investigación sobre el proceso de apropiación del lenguaje oral y la constitución del conocimiento por parte de los niños en el contexto del preescolar. Para desarrollar nuestra investigación, optamos por una metodología cualitativa de construcción de datos y usamos elementos de etnografía en el contexto educativo. Para establecer la coherencia con las contribuciones teóricas que sustentaron este trabajo, la ruta metodológica desarrollada utilizó el enfoque materialista histórico para comprender lo concreto real y, frente a las contradicciones existentes, establecer la relación concreto-abstracto-concreto, como lo afirmó Marx (2003). Para comprender las relaciones del objeto de estudio y sus múltiples determinaciones, buscamos teóricos desde la perspectiva socio-histórica-dialéctica para desarrollar nuestros análisis y discutir la relación entre pensamiento y lenguaje, con los autores soviéticos Vygotsky (2001), Bakhtin (2014) y Luria (1990) nos presentó contribuciones para pensar en el lenguaje como una categoría constitutiva del ser humano, que se aprende en la relación con el otro, que es esencial en el proceso de apropiación del conocimiento históricamente construido por la humanidad. En cuanto a las etapas de realización de la investigación, estas ocurrieron de manera simultánea y articulada, siendo una etapa empírica (observación y participación), una etapa de encuesta bibliográfica, análisis de documentos, análisis de datos y redacción del texto de tesis. El campo de actuación de la etapa empírica fue un CMEI ubicado en el municipio de Trindade-GO, en una clase de preescolar con niños de cinco a seis años. El diálogo teórico que realizamos señaló la necesidad de considerar el lenguaje oral como una categoría de conocimiento que debe ser mediada y trabajada intencionalmente por las instituciones de educación de la primera infancia. En este sentido, afirmamos que el dominio de este conocimiento, por parte de los maestros, se vuelve básico en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños.

Palabras clave: Lenguaje oral. Educación Infantil. Conocimiento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 − Carta sobre matrículas da Escola Feminina em Trindade. 49
Figura 2 – Encontro com docentes RME Trindade-GO. 63
Figura 3 – Encontro com docentes RME Trindade-GO. 63
Figura 4 – Reunião de Apresentação da Pesquisa para SEMEC (12/09/2017). 67
Figura 5 – CMEI Modelo. 70
Figura 6 – CMEI Valéria Perillo. 71
Figura 7 – CMEI Adelice Ilário. 71
Figura 8 – CMEI Wilma Soares de Paula. 77
Figura 9 – CMEI Wilma Soares de Paula. 77
Figura 10 – Desenho livre. 125
Figura 11 – Organização do ambiente para brincar. 135
Figura 12 – Cooperação das crianças. 138
Figura 13 – As crianças brincando no parquinho. 140
Figura 14 – As crianças brincando no parquinho. 140
Figura 15 – Exposição da professora. 143
Figura 16 – Atividade sobre as vogais. 143
Figura 17 – Crianças e apropriação do espaço. 145
Figura 18 – Crianças e apropriação do espaço. 145
Figura 19 – As crianças e as brincadeiras. 146
Figura 20 – Organização dos objetos e do espaço. 147
Figura 21 – Brincadeira de faz de conta com brinquedos. 148
Figura 22 – Atividade de reconhecimento das Vogais. 149
Figura 23 – Atividades de leitura e escrita. 150
Figura 24 – Atividades de leitura e escrita. 150
Figura 25 – Teatro para as crianças. 151
Figura 26 – Contação de história após o Recreio das crianças. 152
Figura 27 – Rabiscário do CMEI Wilma Soares de Paula. 153
Figura 28 – Desenho Livre. 154
Figura 29 – Atividade com livros literários. 155
Figura 30 – Lavando os pés após a atividade com tinta. 156
Figura 31 – Brincadeira de Roda em Sala. 157
Figura 32 – Brincando com massinha. 158

Figura 33 – Declaração de nível de trabalho/Percentual declarado.....271

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 − Matrículas na Educação Infantil RME Trindade (2018). 57
Quadro 2 − Espaço físico dos CMEIS. 73
Quadro 3 − Níveis de atuação dos docentes. 74
Quadro 4 – Organização dos agrupamentos da Instituição. 78
Quadro 5 − Identificação do quadro pessoal da Instituição. 78
Quadro 6 − Rotina turmas Jardim I e II (Parcial). 80
Quadro 7 − Rotina turmas Berçário, Maternal I E II (Integral). 81
Quadro 8 − Quantitativo de trabalhos COLE. 89
Quadro 9 − Quantitativo de trabalhos ANPEd. 89
Quadro 10 − Quantitativo de trabalhos BDTD que utilizaram como referencial teórico Vygotsky ou Bakhtin ou Luria. 91
Quadro 11 − Quantitativo de trabalhos CAPES/CNPQ (2013-2016). 93
Quadro 12 – Pesquisa bibliográfica: COLE. 274
Quadro 13 – Pesquisa bibliográfica: ANPED GT 7. 278
Quadro 14 – Pesquisa bibliográfica: ANPED GT 10. 279
Quadro 15 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (infância e linguagem). 280
Quadro 16 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (letramento e educação). 288
Quadro 17 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (linguagem oral e educação infantil). 301
Quadro 18 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (educação infantil e linguagem). 307

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 171
Tabela 2 − SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. 172
Tabela 3 − SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. 172
Tabela 4 – SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 1. 173
Tabela 5 – SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 2. 173
Tabela 6 – SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 5. 173
Tabela 7 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 6 e 7. 174
Tabela 8 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 10. 175
Tabela 9 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL –QUESTÕES DE 1 A 10. 176
Tabela 10 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL (QUESTÕES 11, 12,13. 13.1 e 14) e IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (QUESTÕES 1 a 4). 177
Tabela 11 – IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (QUESTÕES DE 5 a 7) e FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL (QUESTÃO 1). 178
Tabela 12 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL (QUESTÕES 4 e 5). 179
Tabela 13 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL (QUESTÕES 5). 180
Tabela 14 − SOBRE SEU CARGO ATUAL (QUESTÕES 1 a 8). 181
Tabela 15 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 183
Tabela 16 – SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 184
Tabela 17 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 185
Tabela 18 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 186
Tabela 19 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 186
Tabela 20 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 187
Tabela 21 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 188
Tabela 22 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 189
Tabela 23 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 189
Tabela 24 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 190
Tabela 25 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 191
Tabela 26 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 191
Tabela 27 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 192
Tabela 28 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 193

Tabela 29 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 193
Tabela 30 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 194
Tabela 31 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 195
Tabela 32 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 195
Tabela 33 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 196
Tabela 34 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 196
Tabela 35 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 197
Tabela 36 – SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO..... 198
Tabela 37 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 198
Tabela 38 – SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO..... 199
Tabela 39 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO E SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA (QUESTÕES 1 a 4). 199
Tabela 40 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA (QUESTÕES 5 a 10). 200
Tabela 41 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA QUESTÃO 11 e SOBRE O ATENDIMENTO (QUESTÕES 1 a 4). 202
Tabela 42 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÕES 1 a 5). 203
Tabela 43 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÕES 6 a 11). 206
Tabela 44 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11). 207
Tabela 45 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11). 208
Tabela 46 - SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11). 209
Tabela 47 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11). 209
Tabela 48 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11). 211
Tabela 49 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11). 211
Tabela 50 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 13 e 14). 213
Tabela 51 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 13 e 14). 214
Tabela 52 − SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/INSTITUIÇÃO (QUESTÕES 1 a 4). 214
Tabela 53 – SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/INSTITUIÇÃO (QUESTÕES 3 a 5)..... 215
Tabela 54 − SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 4). 217
Tabela 55 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 218
Tabela 56 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO. 218

Tabela 57 − DADOS DO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO CMEI VILMA SOARES DE PAULA. 225
Tabela 58 − DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL (QUESTÕES 1 a 4). 234
Tabela 59 − DADOS SOBRE O PROESSO DE FORMAÇÃO (QUESTÃO 1.1)..... 243
Tabela 60 – DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO. 261
Tabela 61 − DADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA. 265
Tabela 62 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO. 265
Tabela 63 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO. 267
Tabela 64 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO. 268
Tabela 65 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO. 269
Tabela 66 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO. 270
Tabela 67 − DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL (QUESTÃO 3). 270
Tabela 68 − DADOS SOBRE ATUAÇÃO PROFISSIONAL (QUESTÃO 4). 271
Tabela 69 – QUATITATIVO DE ENTREVISTADOS E NÍVEL DE FORMAÇÃO. 272
Tabela 70 − QUATITATIVO DE ENTREVISTADOS E NÍVEL DE FORMAÇÃO. 272
Tabela 71 − Total /Graduação Pública/Particular. 273

LISTA DE SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLE	Congresso de Leitura e Escrita
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DE	Dedicação Exclusiva
DEI	Departamento de Educação Infantil
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física de Goiás
FE	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
GTEI-GO	Grupo de Trabalho da Educação Infantil em Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SPSS	*Statistical Package for the Social Sciences* (software aplicativo do tipo científico)
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEDE	Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
V	Vídeo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 29

Método e procedimentos metodológicos 35

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TRINDADE: UMA ANÁLISE DA SUA ORGANIZAÇÃO 46

1.1 Identidade e história trindadense: apontamentos iniciais 46

1.2 A Educação Infantil e sua identidade histórica: o direito das crianças na pré-escola** 50

1.3 Elementos constitutivos do campo educacional: primeiras aproximações e diálogos .. 56

1.3.1 O trabalho de revisão curricular e a assessoria do NEPIEC 59

1.4 Trajetória no campo de pesquisa: encontros possíveis e desafiadores 65

1.5 Os primeiros contatos com os CMEIs do município de Trindade-GO 69

1.6 O CMEI Wilma Soares de Paula: o processo de inserção e participação no cotidiano educativo 76

1.7 O apostilamento na Educação Infantil e no município de Trindade-GO 84

2 INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS TEÓRICOS 87

2.1 Trabalhos do COLE e ANPEd 87

2.2 As produções no BDTD, CAPES/CNPQ e as pesquisas do NEPIEC 90

2.3 Problematizações das pesquisas sobre linguagem realizadas na Educação Infantil 97

2.4 Aprendizagem e desenvolvimento: contribuições de Vygotsky e Luria 98

2.5 A relação entre pensamento e linguagem: diálogo com Vygotsky, Bakhtin e Luria .. 107

2.6 A relação entre oralidade e escrita: as crianças em contexto de linguagens na Educação Infantil 118

3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PESQUISA: EXERCÍCIO INTERATIVO E PARTILHADO 129

3.1 Elementos constitutivos da pesquisa com crianças 129

3.2 A crianças no contexto do CMEI: a linguagem oral em situações com brinquedos ... 134

3.3 A linguagem oral durante as brincadeiras e no recreio das crianças 137

3.4 A linguagem oral em situações mediadas ou planejadas pela professora 142

3.5 A linguagem oral e a interação com livros literários e desenhos infantis 152

3.6 A Educação Infantil e seu cotidiano: ampliação do olhar de pesquisadora..... 156

CONSIDERAÇÕES 159

REFERÊNCIAS 167

APÊNDICE A − DADOS TABULADOS: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO 171

APÊNDICE B − DADOS TABULADOS: QUESTIONÁRIO PERFIL DOCENTE..... 234

APÊNDICE C − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COLE..... 274

APÊNDICE D − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ANPED GT 7 278

APÊNDICE E − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ANPED GT 10..... 279

APÊNDICE F − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES "INFÂNCIA E LINGUAGEM" 280

APÊNDICE G − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES "LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL 288

APÊNDICE H − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES "LINGUAGEM ORAL E EDUCAÇÃO INFANTIL 301

APÊNDICE I − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES "EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM"..... 307

APÊNDICE K − ENTREVISTA 1..... 365

APÊNDICE L − ENTREVISTA 2 392

APÊNDICE M − ENTREVISTA 3 395

APÊNDICE N − QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO 405

ANEXO A E B − RELAÇÃO NOMINAL DOS CMEIS, CEI E ESCOLAS COM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA EM FUNCIONAMENTO NO MUNICÍPIO DE TRINDADE E RESPECTIVAS DIRETORAS E COORDENADORAS 423

ANEXO C − PARECER TÉCNICO GTEI-GO..... 429

ANEXO D − TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 455

ANEXO E − PLANO SEMANAL JARDIM II DO ANO 2018..... 459

ANEXO F − PAUTA DA 1ª REUNIÃO DA COMISSÃO CURRICULAR 466

ANEXO G − CALENDÁRIO 2018 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRINDADE-GO 467
ANEXO H − PAUTA REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 468
ANEXO I − OFÍCIO SECRETÁRIO MUNICIPAL 470
ANEXO J − PORTARIA SEMEC TRINDADE 471
ANEXO K − JARDIM II A 2018 MATUTINO PROFA ALICE 472
ANEXO L – PPP 2018 CMEI WILMA SOARES (COMPLETO) 493
ANEXO M – NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 578
ANEXO N – PROPOSTA PEDAGÓGICA (EM REVISÃO) 610
ANEXO O – QUANTIDADE DE PROFESSORES DOS CMEIS 833
ANEXO P – QUANTIDADE DE PROFESSORES DOS CMEIS 834

INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertativo apresenta um conjunto de elaborações reflexivas construídas no decorrer de um dinâmico percurso experenciado na pesquisa e como docente educação básica e no ensino superior. Optamos por organizar a escrita do texto introdutório em três partes: na primeira, abordamos criticamente a formação e a trajetória profissional; na segunda, destacamos a atuação como docente e pesquisadora, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Na terceira, abordamos a contribuição da formação continuada para a definição da identidade docente, ressaltando o motivo da escolha do Programa de Pós-Graduação da FE/UFG, assim como a linha e temática de pesquisa. Ao concluir esta trajetória, apresentamos o método e a metodologia utilizada durante a pesquisa explicitando a proposta de texto e sessões da nossa tese.

A investigação intitulada "*A linguagem oral e o processo de constituição de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos no contexto da Educação Infantil"* é um subprojeto da pesquisa *"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas",* a qual é realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)[1], da Faculdade de Educação/UFG. O subprojeto está ligado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás e tem por objetivo compreender o processo de constituição de conhecimentos de crianças pré-escolares mediado pela linguagem oral. Para dar sentido aos leitores desse estudo à definição deste nosso objetivo, é necessário expor alguns recortes do caminho que trilhamos até termos acesso ao curso de doutoramento.

Em 1996, iniciei os estudos das obras relacionadas à infância e à Educação Infantil. As leituras realizadas me instigaram aos aprofundamentos nesta área de conhecimento, visto que as discussões teóricas eram complexas. Foi necessário me dedicar à pesquisa científica, por

[1] O Grupo de Estudos da Infância, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, se tornou Núcleo (NEPIEC), sendo constituído por pesquisadores doutores, mestres, especialistas, graduados e graduandos. Realiza seus encontros na Faculdade de Educação da UFG; os integrantes do grupo possuem pesquisas em diversas áreas de conhecimentos. O Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação (GEPIEC), coordenado pela professora Dr.ª Ivone Garcia Barbosa desde 1997, se tornou, em 2003, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), sendo constituído por pesquisadores doutores, mestres, especialistas, graduados e graduandos. Realiza seus encontros na Faculdade de Educação da UFG e os integrantes do grupo possuem pesquisas que abrangem inúmeros objetos, diversas temáticas e áreas de conhecimentos, tendo a infância, seus contextos educativos e educadores como eixo. O NEPIEC se destaca por sua perspectiva teórica marxista, buscando explicitar a dialética como teoria e método de investigação.

meio de um trabalho sistemático o que ocorreu quando fui selecionada como bolsista pesquisadora de licenciatura, sendo orientada pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, que, naquele momento, já realizava estudos e pesquisas em seu grupo de estudos na Faculdade de Educação (FE-UFG) – que, posteriormente, se constituiria enquanto Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Importante ressaltar que naquele período desenvolvia uma atividade como estagiária da Creche UFG, local onde conheci minha futura orientadora que, desde 1993, desenvolvia um trabalho de assessoria e de investigação naquele espaço.

Foi neste contexto acadêmico-científico que iniciei minha primeira investigação intitulada *O processo de elaboração de conceitos por crianças pré-escolares: um estudo acerca da linguagem oral e escrita*. Essa pesquisa foi orientada pela citada professora – que havia recém-chegado de seu doutorado, cuja temática de estudo foi sobre formação de conceitos na pré-escola (BARBOSA, 1997) – e teve como objetivo compreender o processo de elaboração de conceitos por crianças pré-escolares e como eles se manifestavam por meio da linguagem oral e da escrita. O desafio de buscar responder ao questionamento sobre a possibilidade da criança pré-escolar formar conceitos esteve presente no cotidiano da pesquisa, segundo uma linha investigativa de Barbosa (1997).

Os resultados daquele projeto de pesquisa foram apresentados em eventos locais, por meio de comunicações orais, tal como o Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação (FE-UFG). Essas apresentações ajudaram a refletir sobre os dados de pesquisa, assim como indicaram para a necessidade de continuar pesquisando o tema.

O curso de Graduação em Pedagogia − iniciado, em 1994, na Faculdade de Educação (FE) da UFG − se justificava pelo interesse em atuar como docente da educação básica, buscando, durante os quatro anos de sua duração, a participação em congressos, seminários, encontros, debates, mesas-redondas, tanto como cursista como apresentadora de trabalhos acadêmico-científicos, procurando aprofundar a formação nas suas várias dimensões. Ainda, no início da graduação em Pedagogia, por exemplo, participei do 1º Encontro de Linguística − realizado pela Faculdade de Letras da UFG. No evento, pude observar as contribuições dos estudos sobre a linguagem para a questão educacional, especialmente no que se refere à criança com menos de seis anos.

Concluí a graduação, em 1998, e ingressei na primeira turma do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFG, cujo projeto fora escrito pela minha orientadora de pesquisa. O curso representou, ideológica e politicamente, a confirmação de minha opção pela área, já escolhida na graduação durante a pesquisa e integração ao Grupo de

Estudos da Infância. Na especialização, realizei estudo relacionado às práticas pedagógicas na Educação Infantil, defendendo a monografia cujo tema tratou das *Práticas pedagógicas em Educação Infantil: realidades e possibilidades* (AGUIAR, 2002).

Concomitante ao curso de especialização, ingressei, em 2000, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Como professora de Educação Infantil, pude observar e analisar o cotidiano da instituição e verticalizar meus estudos sobre essa etapa educacional. Durante esse processo, fui convidada pela chefia da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação para contribuir na elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal. Com essa participação, iniciei o trabalho na equipe de apoio técnico e pedagógico da Divisão, período de experiência significativa e enriquecedora em minha formação e trajetória profissional, além de estabelecer contatos com diferentes professores e instituições de Educação Infantil, pude também compreender melhor as políticas públicas que se apresentavam no contexto da educação básica, especialmente para a primeira etapa. Tais políticas interferiam diretamente na construção de programas e projetos para crianças de até seis anos, como comprovam pesquisas já realizadas pelo NEPIEC e em nosso país.

De acordo com Alves (2007), houve no período de 1998 a 2000 um processo de discussão e estudo com a equipe que atuava no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (GO), com o objetivo de qualificar a equipe e, posteriormente, elaborar, em conjunto com alguns representantes de professores da Educação Infantil, um documento que orientasse o trabalho pedagógico para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação. Este trabalho foi assessorado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, a qual propôs uma agenda quinzenal de encontros para formação continuada com elementos que contribuiriam para a escrita do texto para a proposta pedagógica. Esse movimento desencadeou a materialização de dois importantes documentos: um que versou sobre a Política Pública para a Educação Infantil; outro documento, escrito pela equipe técnica e por mais de trinta professoras e gestoras de Educação Infantil da rede municipal, intitulado provisoriamente como *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil,* Apesar de aprovado pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução n. 01/2001, ambos documentos não foram utilizados[2] pela gestão que assumiu a Secretaria de Educação durante o período de 2001-2004

[2] Os documentos aqui destacados resultaram de grandes e profundas discussões no âmbito da SME e com professores e gestores da rede municipal de Goiânia. Ambos documentos constam do arquivo do NEPIEC e no caso das chamadas Diretrizes, o título deveria ser, segundo a assessora, orientações curriculares, já que havia o debate e aprovação das DCNEI em 1999. De fato, o documento era considerado ainda aberto à consulta para todos os professores da rede, mas isso não ocorreu e todo o processo de diálogo foi interrompido.

(ALVES, 2007), sendo toda a equipe técnica convidada a sair e assumir funções em outros locais da rede (ALVES, 2007; COSTA, 2016).

A partir de meados de 2000, passei a integrar a equipe de apoio pedagógico da Unidade Regional de Ensino Maria Helena Batista Bretas, realizando um trabalho de acompanhamento e formação específica nas instituições de Educação Infantil da Região Norte de Goiânia[3].

No exercício dessa função de apoio pedagógico, busquei, ao mesmo tempo, a formação e retomada da pesquisa. Por meio da seleção do Mestrado em Educação Brasileira, na FE/UFG, com o projeto *O processo de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem*, fui aprovada na seleção, em 2002, pelo PPGE/FE/UFG, e prossegui na realização da pesquisa que iniciei durante o curso de graduação, com o apoio da mesma orientadora de minhas pesquisas anteriores.

Durante o curso fiquei afastada de minhas funções de professora da Rede Municipal, por meio de licença para aprimoramento, retornando ao final do ano 2004, após a defesa da dissertação. É importante ressaltar que, como metodologia da pesquisa, durante o mestrado realizei um estudo etnográfico em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Goiânia-GO, o que possibilitou uma contínua aproximação com o campo pesquisado[4]; nesse caso, mesmo de licença para aprimoramento, continuei participando das discussões acerca da Educação Infantil no âmbito municipal.

Para realizar a citada pesquisa, escolhemos, criteriosamente, uma instituição de Educação Infantil pública, de período integral, que atendesse crianças na faixa etária de zero até sete anos. Nossa inserção na instituição ocorreu no período de agosto de 2003 a abril de 2004. Contamos com a participação de professoras do CMEI, as quais aceitaram participar de entrevistas e contribuíram em nossas análises acerca da intencionalidade educativa no trabalho com as crianças de cinco anos de idade. Além das entrevistas, outras atividades e vários recursos foram utilizados na busca de informações: filmagens, análise documental e observação participante (na sala do agrupamento e no pátio) em atividades livres e dirigidas.

Destaco que, naquele momento, como professora e pesquisadora, analisei criticamente o contexto da educação, tanto em condições micro como também macro. A partir de leituras e pesquisas, constantes questionamentos me acompanharam (e acompanham até hoje) no que diz respeito ao compromisso profissional (inclusive do corpo docente) e ao descaso político com

[3] Esta mudança de local de trabalho aconteceu no momento em que a Secretaria Municipal de Educação assumiu as creches estaduais – período de municipalização da Educação Infantil. Nesse sentido, foi necessário reorganizar a equipe para atender à nova demanda.

[4] A pesquisa foi realizada em um CMEI de Goiânia-GO.

as questões que envolvem a educação e, em especial, a Educação Infantil. Os avanços se apresentam, às vezes, no campo da legalidade, mas ainda se tornam desafiadores diante de outras dimensões, como financiamento da educação infantil, identidade docente, concepção de infância e currículo para a Educação Infantil. Os estudos que realizamos (AGUIAR, 2004) apontaram que as instituições de Educação Infantil ainda têm dúvidas sobre o seu papel e finalidade educativa. A autora, ainda, ressaltou que:

> Os conteúdos selecionados pelas educadoras têm como referência o currículo do ensino fundamental e, por isso, nem sempre conseguem atingir as especificidades da faixa etária de cinco anos. Consideramos em nossas análises a necessidade de construir propostas pedagógicas que realmente tenham como foco a criança [...]. (AGUIAR, 2004, p. 90-91).

Ao concluir o mestrado, retomei o trabalho na Rede Municipal e, logo em seguida, em 2005, atuei como diretora de um CMEI localizado em um bairro de periferia da cidade. Com um cargo administrativo e pedagógico, busquei atuar política e pedagogicamente, refletindo sobre o trabalho docente que se associava às dificuldades administrativas vivenciadas no período de mudança na gestão municipal. No ano de 2006, passei a atuar como professora da pré-escola, em escola do Ensino Fundamental, e no período de 2007 e 2008 assumi a coordenação pedagógica do Ciclo I[5], em escola do Ensino Fundamental, procurando inserir a discussão sobre a infância, nesse contexto.

Em outubro de 2008, fui convidada a assumir novamente a direção de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, instituição conveniada com a SMEC, local em que procurei realizar a formação continuada com professores e, ainda, colaborar para a construção de uma proposta pedagógica que tivesse como eixo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças numa perspectiva sócio-histórico-dialética.

Paralelamente a essas atividades, antes de me vincular ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, ressalto que atuei, também, como docente do Ensino Superior, participando da formação inicial de professores no âmbito acadêmico. Concretizei tal atuação em cursos de Licenciatura em Pedagogia (UFG, UEG e Faculdade Araguaia) e em projetos de extensão, com cursos de formação continuada para professores em exercício na Educação Infantil em redes municipais de ensino, projetos coordenados pelo NEPIEC-FE/UFG. No projeto de Extensão coordenado pelo NEPIEC, assumi o módulo que discute a identidade do docente da Educação Infantil e disciplinas no Curso de Especialização em Educação Infantil da

[5] A Rede Municipal de Goiânia teve sua proposta pedagógica organizada em ciclos de formação. O ciclo 1 corresponde ao atendimento a crianças de 6 a 8 anos, 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

UFG/FE (Linguagem e Cultura Escrita, Análise Crítica da Prática Pedagógica e Orientação de Trabalhos de Monografia).

Como professora substituta na Faculdade de Educação da UFG (2008-2009) e na área de Estágio e Formação de Professores (2013-2014) desenvolvi um trabalho que trouxe a relação teoria e prática na formação de professores para a Educação Infantil. Em 2014, fui aprovada no concurso realizado pela Universidade Federal de Goiás, na função de Professora de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), passando a atuar como docente no Departamento de Educação Infantil (DEI) no regime de Dedicação Exclusiva (DE). No espaço acadêmico da UFG realizo minhas atividades de ensino com as crianças, bem como pesquisa e extensão em projetos vinculados ao CEPAE/UFG e ao NEPIEC/FE/UFG.

Na trajetória como docente e pesquisadora, ressalto a relevância de cada elemento mencionado, pois todos foram fundamentais para minha formação, no que diz respeito à prática docente e a minha atitude investigativa. Ademais, a integração ao NEPIEC/ FE/UFG tem sido fundamental para a constituição de minha identidade docente e de pesquisadora.

Importante assinalar que os elementos que determinaram minha formação profissional e acadêmica ocorreram de forma entrelaçada, definindo minha identidade de docente, pesquisadora e militante da Educação Infantil. Neste percurso, destaco a etapa que compõe a pesquisa realizada durante o curso de Doutorado em Educação Brasileira, iniciado em 2016. O tema escolhido *A linguagem oral e o processo de constituição de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos no contexto da Educação Infantil*, foi motivado, como aludimos anteriormente, pelo objetivo de investigar o processo de apropriação da linguagem oral e a constituição de conhecimentos pela criança, considerando a trajetória profissional aqui descrita, de acadêmica e pesquisadora, além da necessidade de realizar pesquisa na primeira etapa da Educação Básica.

Ressaltamos a relevância do tema escolhido no contexto da Universidade, ao considerar que, conforme a Lei de n. 9.394, de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), o trabalho de pesquisa colabora no processo de produção de conhecimento com base em problemas concretos. Assim, investigar a temática se consolidou de forma desafiadora ao defender a premissa de que a Universidade deve pautar suas pesquisas na realidade concreta, pela necessidade do conhecimento da problemática da comunidade na qual se situa, conforme lembrou Gamboa (2000).

Ao discutir sobre o papel da pesquisa científica na Universidade, Gamboa (2000) apresentou questões que orientam os pesquisadores sobre a relevância da pesquisa no campo

social e destacou: qual é a relevância social e pertinência do conhecimento produzido e da pesquisa gerada nessas universidades? Qual é a maneira para elaborar conhecimentos que atendam às necessidades das comunidades?

O autor afirmou que a pesquisa na Universidade promove problematização dos conhecimentos científicos necessários ao processo da emancipação da "aldeia". A busca da investigação científica favorece a construção de novos conhecimentos, pois, neste caso, a Universidade se torna um lócus privilegiado para tal fim. Essa premissa mostrou-se importante para a decisão sobre o método e o tipo de investigação que realizamos. Nossa questão central de investigação foi assim definida: como ocorre o processo de constituição de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos, no contexto da Educação Infantil, mediado pela linguagem oral? O seguinte percurso metodológico nos apresenta o desenho da pesquisa, a fim de nortear, posteriormente, o diálogo teórico com os dados, compreendidos em sua totalidade.

Método e procedimentos metodológicos

Para desenvolver nossa pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa, delineando uma investigação etnográfica realizada em contexto educacional. Tal opção vem ao encontro de nosso objetivo, pois permitiu a construção dos dados de forma processual e, além disso, foi possível aproximar do objeto de pesquisa compreendendo-o em sua totalidade. A fim de estabelecer a coerência com os aportes teóricos apresentados, os quais fundamentam esse trabalho de pesquisa, o percurso metodológico e analítico desenvolvido utilizou a abordagem materialista histórica, referenciada na dialética marxista, para compreender a realidade em suas contradições. A busca por conseguir estabelecer as relações entre concreto-abstrato-concreto, como originalmente afirmou Karl Marx (2003), favoreceu a análise ampliada acerca do objeto de pesquisa e conduziu tanto a respostas à nossa questão como às novas perguntas de pesquisa.

Ainda, com relação ao método de pesquisa, ressaltamos que a investigação realizada partiu de uma realidade concreta na tentativa de compreender o objeto a partir de suas múltiplas determinações. Como afirmou Marx (2003),

> [...]. o melhor método será começar pelo real e pelo concreto... do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos a determinações mais simples. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade [...]. (MARX, 2003, p. 247-248).

Esta dinâmica dialética de pesquisa e análise representa a síntese dos estudos realizados durante o processo de pesquisa, a fim de compreender a "unidade na diversidade", conceito

marxista que ressalta a inter-relação do todo e suas partes. Para compreender as relações do objeto de estudo e suas múltiplas determinações, buscamos os aportes teóricos da perspectiva sócio-histórico-dialética em nossas análises por considerá-las fundamentais para se compreender o objeto para além da aparência (BARBOSA, 1997)[6]. Além disso, como nos provocou Pederiva (2008), utilizamos os conceitos em nossas análises não apenas para justificar nossas conclusões, de forma instrumental, mas para apontar elementos que permitam vislumbrar uma prática educativa supostamente transformadora.

Com relação à escolha do lócus de realização da etapa empírica da pesquisa, em conversa com a professora orientadora, elencamos os possíveis municípios goianos que poderíamos realizar a pesquisa. Dentre eles, se destacou o município de Trindade-GO, por, até o momento, não ter sido local de pesquisa do NEPIEC e ter manifestado abertura para esse trabalho. Nesse sentido, realizamos uma reunião de apresentação do projeto de pesquisa do Núcleo, para a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Trindade − representada pela coordenadora da Educação Infantil, pela secretária executiva da Educação e pelo Secretário Municipal de Educação (ANEXO I).

Além de nos aproximar do campo para a realização da pesquisa, a SMEC nos permitiu participar da construção e (re)elaboração da política curricular da Educação Infantil do Município. O convite foi formalizado para a professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, solicitando, a partir daquele momento, assessoria pedagógica. Nossa orientadora, por sua vez, indicou o nome desta pesquisadora e de outras duas mestrandas do grupo para compor o quadro de investigadores, destacando meu nome para participar das reuniões de revisão das orientações curriculares no Município. O trabalho foi iniciado com a organização de uma agenda de encontros com a equipe técnica da SMEC, dirigentes e coordenadores de CMEIs e representantes das Unidades Educacionais nomeados por meio de Portaria Municipal. (ANEXO J).

Necessário se faz que comentemos alguns pontos marcantes no cenário político brasileiro, os quais interferiram no campo da investigação. No contexto de 2018, a eleição para presidência do país repercutiu em um recuo, por parte dos municipios, na implementação de políticas públicas, visto que houve uma mudança de paradigma político-social, fortalecendo-se as posições das camadas sociais conservadoras e de seus representantes políticos contrários aos

[6] A denominação "sócio-histórico-dialética" foi cunhada por Ivone Garcia Barbosa, em sua tese de doutorado, sendo uma perspectiva teórica marxista que aproxima das teorias de Lev S. Vygotsky, Alexander Luria, Alexis Leontiev e Henry Wallon para compreender o processo de constituição de conhecimentos e de formação de conceitos por crianças de pré-escola.

principios democráticos e ideológicos que vinham se consolidando, ao longo de décadas, em nosso país. Além disso, houve, no período de 2016-2018, o processo de revisão curricular para a Educação Infantil no Brasil, que findou-se com a elaboração do documento Base Nacional Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018). Esse documento apontou concepções de criança, infância e Educação Infantil, as quais, segundo análise de BARBOSA, SILVEIRA e SOARES (2019), seguem o modelo ideológico neoliberal, com implicações para a Educação Infantil, assim, afirmam os autores,

> Todo projeto curricular se dá em um movimento contraditório, envolvendo tensões, debates e embates de classes e grupos sociais em que se imiscuem questões políticas, ideológicas e pedagógicas**.** Percebe-se que nesse campo de disputas, a hegemonia dos ideários neoliberais, ancorada nas competências, ganhou espaço e lugar no campo da educação brasileira, sobretudo com as reformas do Estado e a reestruturação produtiva, que influenciaram, por sua vez, as reformas educacionais das décadas de 1990 e dos anos 2000. Essa luta de forças pode ser visualizada no processo de discussão sobre a BNCC da Educação Infantil, que em parte contribuiu para se conhecer diferentes concepções político-ideológicas demarcadas nas propostas concretas e discursivas daqueles que dela participaram [...]. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2014, p. 83).

Tal consideração se faz oportuna para que possamos compreender a trajetória do trabalho de assessoria que impactou a revisão da organização e implementação das políticas para a Educação Infantil do município de Trindade-GO, a partir da defesa de concepções suprapartidárias, com relação aos direitos das crianças; este trabalho findou em dezembro do ano de 2018.

A etapa de construção de dados, numa pesquisa de abordagem qualitativa, se constitui como a forma que o pesquisador escolheu para reunir os elementos que colaboram para a compreensão do objeto e possíveis respostas à questão norteadora proposta inicialmente. De acordo com Thiollent (2003), as escolhas metodológicas são os caminhos que o pesquisador utiliza e percorre para nortear suas pesquisas.

Além da etapa de observação *in loco* nas instituições de Educação Infantil, outras etapas constituíram o trabalho de construção de dados, tais como a revisão bibliográfica, visita e permanência no Município escolhido, incluindo o estudo de sua constituição histórica, por meio de análise documental e entrevista; também, contou com a participação da pesquisadora, em reuniões com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade-GO, na análise de documentos norteadores da Proposta Pedagógica da Rede Municipal, no trabalho de identificação das instituições de Educação Infantil e levantamento do perfil dos docentes da Educação Infantil com a utilização de questionários.

Ressaltamos que a pesquisa no município de Trindade-GO visou ampliar a leitura acerca da Educação Infantil nos municípios goianos, objetivo do projeto de pesquisa do NEPIEC. Por meio de: questionários de identificação das instituições, questionários de identificação dos docentes (APÊNDICE N) e reuniões sistemáticas com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade-GO, foi possível conhecer e mapear o campo pesquisado. Os dados mapeados foram tabulados e constam no APÊNDICE A.

Para mapear as instituições de Educação Infantil do município de Trindade-GO, utilizamos os dados do Censo 2016, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), pelo qual identificamos quatorze instituições de Educação Infantil (sendo treze CMEIs e um CEI) e vinte e três turmas de pré-escolas em escolas do Ensino Fundamental (ANEXO A e B).

A agenda de observações e definição do tempo de permanência no campo foi construída processualmente juntamente com a orientadora, a partir de elementos reais e concretos da pesquisa. O primeiro contato com o Munícipio ocorreu no mês de setembro de 2017 quando realizamos os primeiros diálogos por meio de ofício de apresentação da pesquisa, assim como o Termo de Anuência, direcionados ao Secretário de Educação municipal de Trindade. Após autorização e apresentação do projeto para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) foi possível aproximar-nos das instituições onde poderíamos desenvolver a pesquisa.

A partir da definição, juntamente com a professora orientadora, do instrumento de construção dos dados do Município, iniciamos a etapa de identificação das instituições de Educação Infantil. Essa etapa se constituiu de visitas aos Centros Municipais de Educação Infantil de Trindade, com o objetivo de nos aproximarmos e conhecermos a realidade e, ao mesmo tempo, definirmos o campo para realização da etapa de observação participativa. Tais visitas foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2017, sendo elas agendadas previamente com as diretoras responsáveis por cada instituição.

Utilizamos questionários para a identificação das instituições de Educação Infantil de Trindade-GO, assim como da identificação do perfil dos docentes que atuam na Educação Infantil. Nas visitas *in loco* visualizamos os diferentes espaços físicos e condições de funcionamento dos CMEIs. O registro fotográfico possibilitou a identificação dos prédios para posterior análise. Dentre os treze[7] CMEIS do Município foi possível identificar doze. Um deles

[7] No quadro geral de instituições de Educação Infantil tivemos a identificação de um CEI conveniado com a Prefeitura Municipal de Trindade. Por não se tratar de uma instituição integralmente pública, não inserimos em

não apresentou disponibilidade para nos atender devido, segundo sua gestora, ao acúmulo de atividades que estavam vivendo naquele momento. Com relação aos questionários direcionados às[8] docentes que atuam na Educação Infantil, sejam professoras, coordenadoras ou diretoras de CMEIs, estes foram entregues em envelopes identificados por CMEI, totalizando 177 questionários. No documento de orientação de preenchimento, apresentamos a data para sua devolução. Tivemos a devolução de oitenta e quatro questionários. Todo material foi tabulado e encontra-se no APÊNDICE A da presente tese.

Finalizamos esta etapa de identificação com a realização de entrevistas. Estas foram propostas a partir da apresentação do TCLE (ANEXO D) e com roteiro elaborado previamente. A escolha dos(as) entrevistados(as) considerou dois critérios: o primeiro foi a aproximação dos(as) sujeitos entrevistados(as) com o Município pesquisado, no que diz respeito à sua constituição histórica, o segundo considerou a relação com o contexto político da educação municipal, no que diz respeito à Educação Infantil. Nesse sentido, realizamos três entrevistas, sendo a primeira com o professor Bento Fleury[9]; a segunda com a secretária executiva de Educação, professora Magda Maria Batista Margarida; e a terceira com a professora do agrupamento do Jardim II[10], Alice de Souza Bento. As transcrições das entrevistas encontram-se nos APÊNDICES K, L e M.

Com relação às observações, estas foram realizadas em um CMEI situado no município de Trindade-GO, que atende crianças de um a seis anos. Para realizar o trabalho, optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos: observação, registro fotográfico e vídeo, anotações em caderno de campo, análise documental do Projeto Político Pedagógico e dos planejamentos semanais da professora. A pesquisa etnográfica, realizada com crianças, possibilitou a aproximação qualificada com os sujeitos, permitindo, também, os diálogos e as interações. Essas características foram identificadas por nós, durante a etapa empírica de observação com as crianças. Vimos que a pesquisa do tipo etnográfico tem sido utilizada na educação e como afirma Ferreira (2012):

> A etnografia, por sua peculiaridade técnica de inserção plena do estudioso no grupo pesquisado, tem se firmado como importante método de pesquisa com crianças. Isso

nossa investigação, visto que as condições objetivas para o funcionamento da instituição não seguem os mesmos princípios dos CMEIs.

[8] As docentes que trabalham na Educação Infantil são predominantemente mulheres.

[9] Bento Fleury é um professor pós-doutor em Geografia, servidor público estadual e municipal, atuando no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás e na Academia Trindadense de Letras. Seus estudos abordaram o regionalismo de Trindade-GO.

[10] A nomenclatura da turma foi uma escolha do sistema de ensino que optou por organizar as turmas e grupos etários da seguinte forma – Berçário (crianças de 0 a 2 anos), Maternal 1 (crianças de 2 a 3 anos, Maternal 2 (crianças de 3 a 4 anos), Jardim 1 (crianças de 4 a 5 anos) e Jardim 2 (crianças de 5 a 6 anos).

> porque a proximidade e a vivência consentida por elas promovem intensificação e potencialização tanto da compreensão, quanto da apreensão dos significados de mundo que as crianças elaboram [...]. (FERREIRA, 2012, p. 197-198)

Essa compreensão foi fundamental para organizar o percurso das observações no CMEI junto ao agrupamento de cinco a seis anos. Esta etapa se iniciou em dezembro de 2017, após a realização da etapa de identificação das instituições de Educação Infantil, a qual teve início em outubro de 2017 e encerrou em outubro de 2018, totalizando quarenta dias observados. Foi possível cumprir uma agenda desenvolvida durante o período matutino, a qual contribuiu para o registro das vídeo − editadas para estudo do objeto, assim como para a documentação dos diferentes momentos da rotina. O trabalho de observação foi significativo para a aproximação com o objeto de pesquisa, contando com a concordância dos diferentes atores da instituição de educação e dos membros da secretaria, os quais, aparentemente, não se preocuparam inicialmente, em expor sua realidade, seus desafios e possibilidades.

Estabelecemos, assim, um vínculo ético e sincero, de respeito mútuo e colaboração. Essa postura compromissada com a pesquisa e com as professoras e crianças, favoreceu, certamente, conhecer a realidade da proposta daquela pré-escola e suas diferentes facetas, bem como os processos infantis de apropriação do conhecimento, nosso objeto principal.

Com relação aos registros realizados por meio de fotografias e vídeo, foram efetivados com o objetivo de selecionar elementos presentes no cotidiano das crianças, na sua integralidade, para posterior análise. Tais registros ocorreram durante o período de observação das atividades propostas para as crianças no turno matutino, das 7h às 11h20. Identificamos as filmagens por título e editamos o material completo que compõe o banco de dados da pesquisa.

Todo material editado foi organizado de forma sistemática para garantir o rigor e a autoria da pesquisa, entendendo que este poderá ser utilizado por outros(as) pesquisadores(as). Neste texto, foram citados por título e por sequência numérica, sendo V1 (Vídeo 1), em diante, para situar as análises posteriormente realizadas. O acesso dos dados em arquivo de mídia será possível, pois preocupamo-nos com a divulgação posterior do trabalho de pesquisa na BDTD e em outras redes. Os nomes das pessoas entrevistadas foram utilizados mediante autorização e os dados obtidos foram transcritos em sua íntegra nos apêndices. Para a realização da pesquisa com as crianças do agrupamento de cinco a seis anos que estavam matriculadas no CMEI, solicitamos a autorização das famílias, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Autorização dos pais ou responsáveis (Ver ANEXO D). Nesse sentido, ressaltamos o rigor metodológico da pesquisa na publicação das informações.

Quanto à escolha pela utilização do vídeo como procedimento metodológico, ressaltamos que foi de extrema relevância, pois viabilizou o registro da diversidade e complexidade de ações que compõem o cotidiano da instituição de Educação Infantil. Inicialmente, houve, por parte das crianças, um estranhamento com a presença da câmara e/ou do celular para a realização das filmagens. Entretanto, aos poucos, vimos que nossa presença passou a fazer parte deste cotidiano e a curiosidade ou a insegurança por parte das crianças (e também da professora) diminuiu de forma significativa.

A etapa de edição e seleção dos vídeos se caracterizou pela retomada dos registros, exigindo-nos uma releitura dos dados de forma significativa e, ao mesmo tempo, a percepção da complexidade do trabalho de observação e de pesquisa com crianças. Tal complexidade se traduziu na etapa de identificação dos vídeos, quando vimos a quantidade de material elaborado e as possibilidades investigativas que poderiam surgir, sendo relacionadas ao nosso objeto de pesquisa e também para outros.

No primeiro momento, fizemos a organização cronológica do material para que, em seguida, pudéssemos identificá-lo por títulos. Vimos, durante aquela ação, que alguns títulos possuíam temas ou assuntos próximos, devido ao contexto diário de observações e as atividades que foram propostas para as crianças no CMEI. Decidimos, nestes casos, agrupá-los e editá-los por títulos, analisando-os de acordo com o contexto em que ocorreram os registros.

Afirmamos, ainda, após a realização da etapa descrita, que a utilização de registros por meio de vídeo possibilitou a visibilidade do processo contínuo de observação, realizado durante a etapa de pesquisa empírica. Pelos vídeos, vimos a organização do trabalho pedagógico da instituição e da professora, assim como outros elementos que compõem o cotidiano das crianças. Para a etapa de análise das informações e construção de dados da pesquisa, foi fundamental assistir várias vezes os títulos selecionados e perceber as falas, os gestos, as atividades; as relações entre adultos e crianças e entre as crianças; os ambientes, os objetos e materiais; os sons e os silêncios; o choro, os conflitos, além de outras categorias inerentes ao processo educativo na Educação Infantil, as quais, sutilmente, apareceram nas cenas e se tornaram objetos de análises nesta tese. Foi fundamental a possibilidade de ver e rever cada cena, visto que, cada vez que assistimos, as cenas se tornavam mais significativas para a análise do objeto de pesquisa.

Ainda, sobre os registros por vídeo, destacamos o desafio operacional e logístico para a execução do trabalho. Sempre nos preocupávamos com a nossa postura diante das crianças e da professora, evitando interromper as atividades propostas com entradas e saídas da sala ou do espaço em que a atividade era realizada. Tivemos duas dificuldades para realizar as filmagens:

a luminosidade da sala (o sol que refletia pela janela) e o barulho externo (da rua ao lado do CMEI). Para ouvir as vozes das crianças, no momento de análise dos vídeos, observamos que alguns ruídos, além das vozes de várias crianças ao mesmo tempo, interferem na escuta do áudio. Nesse sentido, optamos por apresentar descritivamente as situações, identificando-as como: Situação Vídeo, de acordo com a numeração do vídeo a que se refere e algumas transcrições. Nas transcrições utilizamos nomes fictícios para as crianças.

A etapa de análise dos documentos do CMEI ocorreu durante o período de realização das observações. Com a leitura do Projeto Político Pedagógico, entendemos seu eixo pedagógico e seus princípios metodológicos. Na leitura, notamos que a instituição seguia as orientações e normativas da Secretaria Municipal de Educação de Trindade-GO. Além de observar o cumprimento das normativas por meio dos documentos, também vimos a materialização desta postura durante as discussões nas reuniões de planejamento das professoras com a coordenação pedagógica.

Uma normativa importante de se considerar é a que regulamenta as crianças que completam seis anos de idade, após o dia 31 de março, permanecem na Educação Infantil e só iniciam o período escolar referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental no ano seguinte, no que se refere ao corte etário para matrículas na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Sobre este aspecto, destacamos que houve um debate interno sobre esta data de corte etário com relação às crianças da Educação Infantil do município de Trindade, visto que a normativa do Conselho Estadual de Educação trabalhou (até o ano 2017) com a data de corte etário de 31 de dezembro. Entretanto, no decorrer da realização da pesquisa outros debates ocorreram no âmbito estadual da educação, com a participação de diferentes representações acadêmicas e do movimento em defesa da Educação Infantil, provocando a aprovação de nova resolução que passa a referendar a data da normativa nacional para matrícula na Educação Infantil a partir de 2018.

Ressaltamos, ainda, que, embora o município de Trindade-GO também ofereça a Educação pré-escolar, em prédios de escolas do Ensino fundamental, optamos por realizar a pesquisa em turmas de crianças de quatro a seis anos em instituições de Educação Infantil, CMEIs, porque defendemos o direito das crianças a este espaço, assim como os demais direitos previstos em legislação própria, destacamos, em especial, o direito ao atendimento em período integral e a garantia de professores com formação em nível Superior.

Durante o período de realização das visitas às instituições, tivemos acesso aos documentos que orientam e normatizam a Educação Infantil do Município, dentre eles: a Normativa do Conselho Municipal de Educação (ANEXO L), a Proposta Pedagógica da

Educação Infantil (ANEXO M) e as tabelas com a identificação nominal das instituições de Educação Infantil e suas respectivas diretoras e coordenadoras pedagógicas (ANEXO A e B). A leitura e análise prévia destes documentos foi fundamental para compreender a organização pedagógica e administrativa de cada instituição.

É preciso ressaltar que a etapa de identificação da instituição demarca o trabalho de alimentação do banco de dados do projeto de pesquisa do NEPIEC, no qual estamos inseridas enquanto membro pesquisadora. Assim, os dados estarão disponíveis para futuras investigações, consolidando a relevância das pesquisas que possuem como objeto a Educação Infantil, a Infância e a criança em diferentes contextos. No caso da presente pesquisa. reafirmamos o espaço da instituição de Educação Infantil como lócus privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e de diferentes linguagens, em destaque, a linguagem oral.

Na etapa de revisão bibliográfica, buscamos os trabalhos publicados e disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações (IBICT), de 2002 a 2017, a partir de descritores previamente estabelecidos, como apresentaremos detalhadamente nas próximas seções. Ainda, para compor essa etapa da pesquisa, fizemos a busca sistemática de trabalhos apresentados no GT 07 – Educação da Criança de zero a seis anos − e GT 10 – Alfabetização. Leitura e escrita − da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2005-2018), assim como nos Seminários de Linguagem em Educação Infantil e Letramento e Alfabetização do Congresso de Leitura e Escrita (2005-2009[11]). No banco de dados da CAPES encontramos trabalhos disponibilizados pela Plataforma Sucupira, no período de 2013 a 2016. Há que se considerar, por fim, os trabalhos de pesquisas realizadas pelo NEPIEC (2004-2016).

Na etapa de observação e construção de dados escolhemos, como lócus de investigação, uma instituição de Educação Infantil do município de Trindade-GO que atende crianças de quatro a seis anos. O critério de escolha considerou a abertura daquela pré-escola para a realização do trabalho de pesquisa, assim como sua condição estrutural/física para possibilitar a permanência da pesquisadora durante o período de realização da pesquisa sem provocar grandes alterações na proposta de trabalho das professoras e no cotidiano das crianças. O aceite da instituição para a realização da etapa de observação representou uma possibilidade de diálogo teórico sobre os elementos que constituem o trabalho pedagógico na Educação Infantil,

[11] O recorte temporal considerou o material disponível no site do COLE. Até o 17º COLE era realizado o Seminário de Letramento e Alfabetização; os trabalhos apresentados foram disponibilizados no caderno de resumos do evento. A partir do 18º COLE (2012) não houve a realização do referido Seminário. Os trabalhos das sessões de comunicação foram organizados por resumo e autor.

nesse sentido, assumimos uma postura ética de pesquisadora, procurando contribuir qualitativamente nos debates que ocorreram durante o período em que estivemos presentes naquele espaço.

Ainda, sobre a etapa de observação, destacamos que foi realizada, inicialmente, em uma turma de crianças do agrupamento de quatro a cinco anos do Jardim I, em que estavam matriculadas vinte e quatro crianças com a média de frequência entre dezoito a vinte crianças, no final do ano 2017. Posteriormente, em 2018, continuamos as observações com a mesma turma, já no Jardim II, sendo vinte e quatro crianças de cinco a seis anos matriculadas e dezesseis a dezoito frequentes.

Sobre o perfil do agrupamento, buscamos as informações nas fichas de identificação das crianças, disponíveis no acervo físico da documentação existente na secretaria do CMEI. A partir dos dados, dentre as vinte e quatro crianças matriculadas na turma, identificamos dezessete meninas e sete meninos, dezenove moravam no setor em que o CMEI estava localizado (Setor Maysa) e cinco moravam em setores próximos, vinte e duas crianças moravam com os pais ou mães e duas moravam com avós, quinze crianças tinham irmãos, dezoito crianças iam para o CMEI diariamente com o pai, mãe ou responsável e seis utilizavam transporte escolar para acesso diário ao CMEI. Do total citado, dez crianças foram matriculadas no CMEI, em 2018, sete delas matricularam-se em 2017 e sete crianças iniciaram no ano de 2016. Com relação à escolaridade dos pais, dois deles cursaram ensino superior e os demais o ensino fundamental ou médio. Sobre a situação socioeconômica das famílias, os dados da ficha de matrícula não apresentam a informação.

Como mencionamos, as observações iniciaram, em 2017, no mês de dezembro e finalizou-se em outubro de 2018. Utilizamos como procedimento de construção de dados, nesta etapa da pesquisa, o Caderno de Campo, o vídeo e a fotografia. Além disso, para análise documental, foi possível ter acesso ao caderno de planejamento da professora do agrupamento observado, à Proposta Pedagógica do Município de Trindade (ANEXO M) e da instituição (ANEXO N), incluindo as fichas de avaliação bimestrais das crianças (ANEXO P).

A partir da proposta metodológica para realização das etapas da pesquisa, juntamente com os dados construídos, elaboramos um roteiro de escrita, a fim de apresentar sistematicamente o processo de investigação. Nesse sentido, a primeira seção da tese tem início com a apresentação do campo de pesquisa, dialogando com os autores que sustentam nossas análises acerca do objeto investigado. Inicialmente, discorremos sobre o município de Trindade-GO e seus elementos constituintes − históricos, políticos e econômicos. Em seguida,

situamos a administração pedagógica e administrativa da Rede Municipal de Educação para, por fim, situar o lócus de observação com a participação das crianças.

Na segunda seção, fizemos uma exposição dialogada com os dados obtidos na etapa de revisão bibliográfica, discorrendo e analisando acerca dos trabalhos que abordam a temática da linguagem e infância numa perspectiva sócio-histórico dialética, identificando as produções acadêmicas, suas abordagens teóricas e metodologias de pesquisa, para discutir teoricamente com os autores que subsidiaram nossas análises acerca do processo de constituição de conhecimentos mediado pela linguagem oral, sendo eles Lev Vygotsky, Alexander Luria e Michail Bakhtin. Estes estudos, conforme Vygotsky (1996), afirmaram que:

> Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. (VYGOTSKY, 1996, p. 11).

Por fim, na última seção, discorremos sobre a participação das crianças em pesquisas, construindo um percurso desafiador que demonstrou a necessidade de se realizar trabalhos investigativos na Educação Infantil, considerando a diversidade e complexidade dos campos educacionais, assim como elementos do cotidiano que dialogam com o nosso objeto de pesquisa, estabelecendo uma relação dialética, em sua totalidade.

Ao final deste percurso, podemos apontar algumas considerações, sem apresentar generalizações, descritas na seção final do trabalho. A pesquisa possibilitou a investigação sobre a linguagem oral e o processo de constituição de conhecimento pela criança de cinco a seis anos e a ampliação da leitura acerca do real e do objeto de pesquisa, compreendendo os diferentes determinantes que interferem na análise teórica. Os autores escolhidos para sustentação teórica do estudo nos permitiram o direcionamento do olhar para a linguagem enquanto instrumento mediador do processo de constituição de conhecimentos pela criança a partir dos diferentes contextos em que ela se insere.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TRINDADE: UMA ANÁLISE DA SUA ORGANIZAÇÃO

No processo de aproximação com o campo, realizamos uma etapa investigativa que possibilitou um maior conhecimento acerca do município de Trindade-GO, para além das informações que encontramos em documentos oficiais. Para desenvolver esta etapa, apresentamos a história do Município e a organização pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade, dialogando com os dados que obtivemos a partir de entrevistas e questionários elaborados pela pesquisadora (os quais encontram-se nos APÊNDICES).

Buscando efetivamente refletir sobre nossas questões iniciais, conforme afirma Gamboa (2000, p. 90), "[...] toda pesquisa científica obedece ao ritual básico, embora complexo, da elaboração de uma pergunta qualificada sobre uma problemática concreta e da procura de respostas disciplinadas para esta pergunta [...]", também na construção de dados sobre o município onde sediamos nossas ações empíricas de pesquisa a leitura dos trabalhos de dissertação de mestrado e doutorado disponíveis para acesso no banco de teses e dissertações, em jornais e revistas locais, tal como apresentaremos no texto, e dados do IBGE e Instituto Mauro Borges. Esta opção metodológica para a escrita e análise dos dados nos permitiu o diálogo ampliado sobre o campo investigado, considerando elementos do real concreto assim como as diversas leituras que se apresentaram sobre o objeto da pesquisa.

1.1 Identidade e história trindadense: apontamentos iniciais

Trindade é um município do Estado de Goiás, situado na Mesorregião do Centro Goiano. Localiza-se a uma distância de, em média, 16 km de Goiânia, capital do Estado. É conhecida nacionalmente pela "Cidade da fé", recebendo romeiros de todo país durante o período da festa religiosa do Divino Pai Eterno, que ocorre em meados do mês de junho e início do mês de julho. O percurso de surgimento do Município se apresenta, historicamente, como a união entre *fé e devoção*[12] que marcaram sua origem, entretanto, é necessário considerar outras dimensões que caracterizam e demarcam a identidade da cidade. A pesquisa documental que realizamos, a partir de leitura de artigos de jornais, documentários públicos e de diferentes obras publicadas sobre a história do Município, nos instigou a buscar outros dados históricos também

[12] Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1958).

por meio da história oral. Este procedimento metodológico foi fundamental para ampliar as informações acerca da constituição histórica da cidade, considerando, inclusive, a trágica tradição dos municípios goianos em despreocuparem-se com a manutenção e arquivamento de sua documentação histórica. Ressaltamos, portanto, que a utilização de entrevistas nos possibilitou recompor elementos importantes para analisarmos a realidade em que se encontra situada a educação de crianças pré-escolares de Trindade.

Optamos em destacar informações obtidas em documentos e por meio de levantamento bibliográfica, tais como: artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado (DEUS, 2000; CARVALHO, 2007; GALVÃO, 2014; CURADO, 2019), além de jornais e revistas locais, como o Jornal Santuário de Trindade e Enciclopédia dos Municípios Goianos. Essas fontes possibilitaram a leitura sobre a história do Município e seus determinantes políticos e religiosos.

Inicialmente, apresentamos que, de acordo com os dados do IBGE (2019), a população de Trindade-GO aproxima-se de 127.599 habitantes. Essa mesma fonte descreve que a história do Município se inicia no ano de 1840, quando foi encontrado, aos redores do aglomerado urbano denominado "Barro Preto", uma imagem, em forma de medalha, que representava a Santíssima Trindade. Naquele local, posteriormente, por iniciativa de religiosos moradores da região, iniciaram encontros para orações e, por fim, construíram uma capela, a qual, com o passar dos anos ficou insuficiente para acolher os devotos. Assim, por meio de arrecadações espontâneas da comunidade, reuniu-se esforços e esmolas oferecidas à imagem do Divino Pai Eterno para construir, em 1866, uma nova capela, hoje conhecida como Santuário do Divino Pai Eterno, localizado no centro de Trindade.

A constituição administrativa do município se deu a partir de 1909, subordinado ao município de Campinas (atual bairro em Goiânia), o qual, posteriormente, em 1920, foi desmembrado do município de Campinas e tornou-se, com aprovação da Lei Estadual n. 662/1920, uma Vila, marcando a emancipação política do Município. Em 1927, passou a ser considerada "cidade" pela Lei n. 825/1927. Seu percurso administrativo defronta-se com mudanças de denominações, até se constituir como um Município goiano, pelo Decreto Estadual n. 8305/1943.

Com relação aos aspectos econômicos, culturais, políticos e educacionais, os dados do IBGE apontam para o crescimento urbano da cidade que apresentou o PIB, em 2016, de R$ 1.943.216,50 bilhão. Vale notar, no entanto, que o processo de urbanização de Trindade, apesar desta ter apresentado crescimento no polo de confecções, ainda é considerada uma cidade com características que preservam a agricultura familiar local. Existem pequenos produtores que

mantém o comércio de hortifrúti, ovos e alimentos cultivados em pequenas chácaras da cidade. Aos domingos, ocorre uma feira para comercialização destes produtos, onde são vendidos, inclusive, animais para consumo de carne, como galinhas e porcos.

No que diz respeito às diferentes manifestações culturais e folclóricas, estas se expressam na tradição religiosa da cidade. A principal festa é considerada *A festa dos Romeiros do Divino Pai Eterno* é considerada o principal acontecimento do município, o qual aglomera fiéis, devotos, além de pesquisadores e moradores de diferentes lugares do país e de outros países, e demarcando a cultura local, que ainda se constitui pelas diferentes apresentações artísticas que ocorrem no Teatro da cidade. No período da festa, todos os setores se unem, envolvendo, inclusive, profissionais da educação, os quais, juntamente com a equipe do departamento de cultura, participam ativamente de sua organização e operacionalização de ações de suporte.

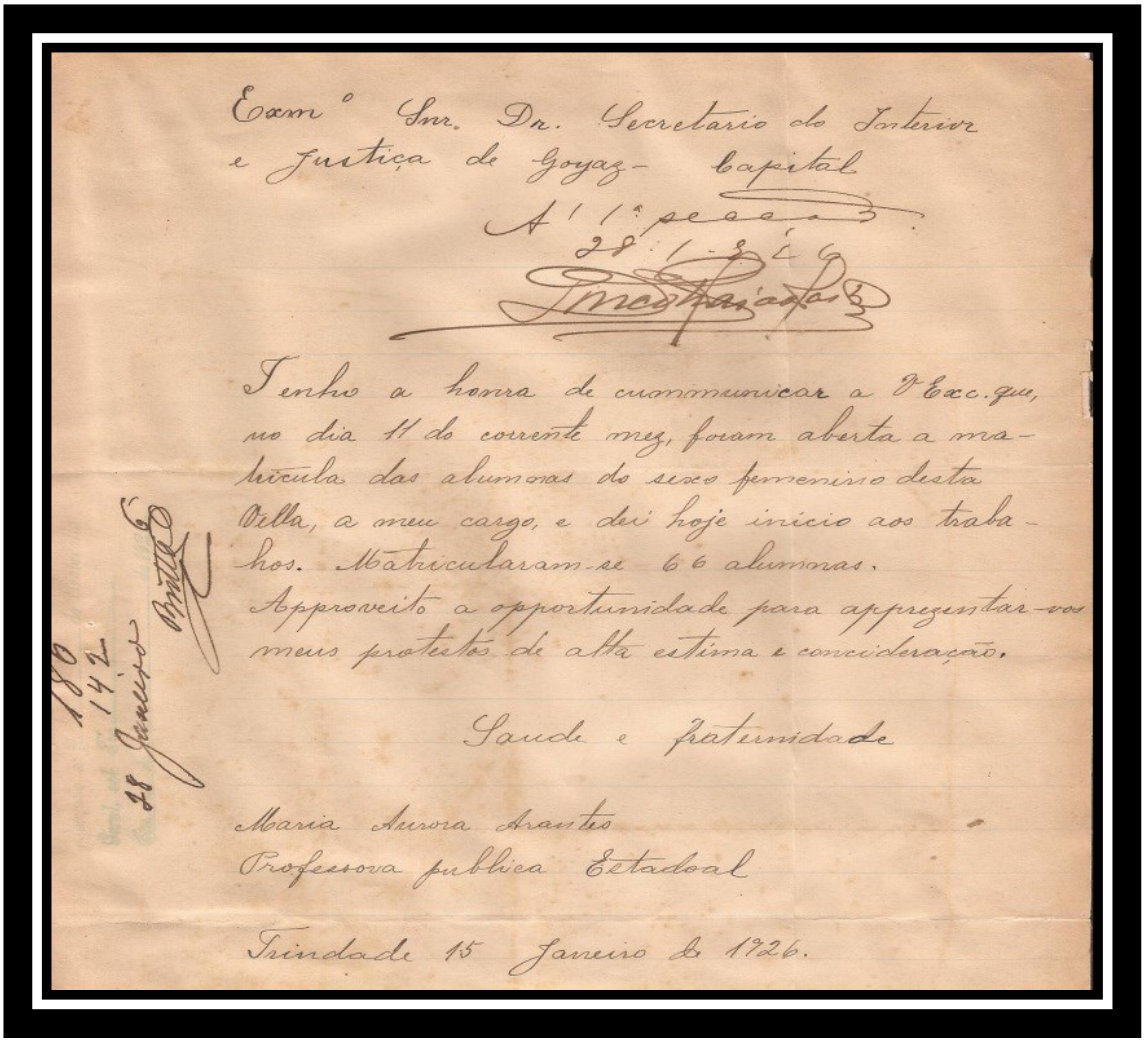
Os dados apresentados nas pesquisas de Deus (2000), Carvalho (2007), Galvão (2014) e Curado (2019) ressaltam que a Romaria do Divino Pai Eterno foi constituída, em sua origem, por leigos e por manifestantes da cultura popular. Posteriormente, por meio de um processo denominado *romanização* houve a institucionalização e cristianização da fé, transferindo a organização da Romaria para a Igreja Católica, por padre redentoristas. Este processo de ruptura não foi tranquilo, muito pelo contrário, gerou disputas de poderes entre os fiéis e a Igreja, sendo este período definido por "Crise de Trindade", chegando a transferir a Romaria do então aglomerado de Barro Preto para a cidade de Campinas (atual bairro de Goiânia)[13].

Essa transferência ocorreu de forma impositiva por ordem do Arcebispo da Igreja Católica de 1891 a 1907, e gerou indignação entre os devotos da comunidade, que manifestaram o desagrado, mantendo o costume de rezar e realizar novenas na pequena Capela construída pelos fiéis e não participando das celebrações religiosas em Campinas, no período de 1894 a 1903. A partir da realização de uma reunião entre fiéis e padres redentoristas com o vice-provincial, em 1903, estabelece-se uma nova ordem de posturas com relação às festividades, consentindo o reestabelecimento da novena e Romaria do Pai Eterno ao aglomerado de Barro Preto e determinando à Congregação Redentorista um diálogo político com os fiéis, que cederia, inicialmente, em alguns pontos para, posteriormente, conquistar os ideais da cristianização. Esse movimento denota a dinâmica pela qual se formou uma população de maioria cristã, havendo migração de pessoas de diversas origens do país.

[13] O então atual setor de Campinas passou por mudanças históricas em sua trajetória política. De uma condição de Arraial (1810), para a emancipação política de município (1907) a bairro da capital de Goiânia (1930).

A pesquisa realizada por Curado (2019) apresenta o percurso histórico educacional de Trindade com contribuições relevantes, a partir de dados históricos da cidade que merecem ser (re)visitados para ampliar a leitura acerca da educação desse Município. Na pesquisa de Curado (Ibid.) obtivemos dados referentes às primeiras escolas do município de Trindade, datados de 1905, de acordo com o pesquisador, as aulas eram ministradas por professoras que assumiam o trabalho por meio de decreto do governador e lecionavam para turmas mistas. Em 1910, foi fundada a primeira escola para o sexo feminino. Na *Figura 1* apresentamos o documento no qual identificamos que, em 1926, a referida escola teve 66 matrículas de alunas e representou uma conquista na época:

Figura 1 − Carta sobre matrículas da Escola Feminina em Trindade.



Exm° Snr. Dr. Secretario do Interior
e Justiça de Goyaz – capital

Tenho a honra de communicar a V Exc. que,
no dia 11 do corrente mez, foram aberta a ma-
tricula das alumnas do sexo femenino desta
Villa, a meu cargo, e dei hoje inicio aos traba-
lhos. Matricularam-se 66 alumnas.
Approveito a opportunidade para apprezentar-vos
meus protestos de alta estima e consideração.

Saude e fraternidade

Maria Aurora Arantes
Professora publica Estadoal

Trindade 15 Janeiro de 1926.

Fonte: Curado (2019).

A educação de Trindade é um dos exemplos dos processos de divisão por gênero nas escolas, indicando a preocupação tardia na educação escolar de mulheres. Entretanto, esta carta

demonstra o movimento em prol da quebra de barreiras, as quais, historicamente, foram colocadas às mulheres para suas inserções no campo da formação intelectual e cultural. Interessante, ainda, notar a quem se dirige a professora da escola pública que assina a carta: ao Secretário do Interior e Justiça, em clara demonstração do domínio do campo educacional por determinantes de natureza jurídica e, predominantemente, do gênero masculino.

Sobre o primeiro Grupo Escolar de Trindade, este data do ano de 1929, e sobre o primeiro Jardim de Infância, o ano de 1956. O Jardim de Infância Menino Jesus teve como primeira diretora a professora Iracy Borges e se transformou na atual Colégio Menino Jesus, oferecendo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 1958, a mesma diretora fundou o Educandário Santa Therezinha, em funcionamento até os dias de hoje, e atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. É uma instituição conveniada com a Prefeitura Municipal de Trindade.

A história remete ao processo de constituição e da democratização do ensino no município de Trindade, com evidente participação dos moradores. Essa característica prevaleceu na fundação das demais escolas públicas até a instalação oficial da Delegacia Regional de Educação, em 1986. Com relação à educação pública oferecida pelo governo municipal, esta caracterizou-se, inicialmente, por oferecer o ensino em escola rurais, a partir de 1920. Em 1967, foi criado o Departamento de Educação e Cultura.

1.2 A Educação Infantil e sua identidade histórica: o direito das crianças na pré-escola**

No que diz respeito à compreensão acerca da especificidade do trabalho realizado na Educação Infantil, ressaltamos que essa etapa educacional vem sendo, historicamente, atingida pelas concepções de educação presentes no contexto macrossocial, político e econômico que emergem na atualidade. Essa afirmação se sustenta em estudos realizados sobre a infância e Educação Infantil, por meio de autores que defendem a infância e a educação numa perspectiva democrática e emancipatória, dentre eles, destacamos Souza (2019, 2012); Márquez (2016); Mendes (2016); Silveira (2015); Alves (2007); Aguiar (2004); Barbosa, Alves, Silveira e Soares (2014); Barbosa (1997).

De fato, como destaca Kuhlmann (1999), a história da Educação Infantil evidencia uma concepção de infância socialmente construída, a qual, no âmbito brasileiro, deve ser pensada considerando a expansão do trabalho feminino e o processo de urbanização. É possível afirmar que, se por muito tempo o atendimento em creches era concebido como um *mal necessário*, ao longo do tempo essa concepção foi sendo contraposta com o campo do direito da criança

garantido em lei. Com a aprovação da LDB/96 tal direito se materializou, mas não foi garantida a universalização das vagas. Nesse sentido, apesar de ser um direito não tivemos a sua garantia e, neste caso, outras formas de atendimento surgiram para suprir esta lacuna, como observamos com a implementação de atendimentos em períodos parciais a partir da aprovação da Lei n. 12.796/2013. Sobre essa questão, os estudos de Barbosa *et al.* (2014) afirmam que:

> Os resultados das investigações de Souza (2012) e as análises de Barbosa e Souza (2012) são reveladores desses dilemas em Goiás e reforçam as preocupações quanto à retração das propostas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Os indicadores de acesso à Educação Infantil mostram que existe um grande déficit de atendimento, tanto para as crianças de 0 a 3 anos quanto para as de 4 e 5 anos. Nesse sentido, em uma política perversa, impõe-se paradoxalmente aos municípios uma "escolha" que contradiz aos preceitos constitucionais, ao mesmo tempo em que aparentemente responde à exigência da mesma Constituição Federal: ao abrir turmas de pré-escola em Escolas de Ensino Fundamental em tempo parcial, o município atinge a um percentual maior de atendimento. Porém, acaba por reforçar as ações indicadas por políticas internacionais que têm, desde a década de 1980, sugerido que a criança menor de 4 anos seja atendida pela própria família, contando com programas assistenciais. (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 7)

O debate da Educação Infantil brasileira também se caracteriza pelo cenário que representa a organização de movimentos sociais que lutam pela garantia do atendimento à criança em espaços educativos institucionalizados. Essa discussão no campo da educação está e esteve associada a tensões que se relacionam, especialmente, às diferentes concepções de infância que se estruturaram historicamente. Na análise de Alves (2007):

> Nas últimas décadas do século XX, a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização da economia mundial – ou mundialização, como preferem alguns economistas e sociólogos – engendram transformações econômicas e sócio-culturais que parecem afetar todas as instâncias da vida humana. Configuram-se tendências internacionais de ressignificar a atenção e o atendimento à infância. As pesquisas sobre a infância, o reconhecimento social da importância das experiências nesta etapa da vida, as conquistas dos movimentos de defesa dos direitos da criança provocam mudanças na legislação, como fatores determinantes nesse processo de repensar as funções sociais das instituições que tradicionalmente atendem a crianças na faixa etária de zero a seis anos [...]. (ALVES, 2007, p. 47-48).

Em 1996, foi aprovada *a Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – Lei n. 9.394/96. Essa lei, em seu art. 29, compreende a Educação Infantil como *primeira etapa da educação básica* e, no art. 11, seção II, determinou como prioridade dos municípios a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas. A alteração da Lei, em 2013, manteve este dever e tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade, conforme o previsto na EC 59/2009.

A fim de regulamentar a elaboração de propostas pedagógicas na Educação Infantil foram aprovadas, em 2009, as DCNEI pela Câmara de Educação Básica; e, ainda, os fins da

Educação Infantil na creche e na pré-escola, referendando princípios norteadores para a construção das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil (princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos). As Diretrizes apontam a Educação Infantil como direito à Educação Básica e princípio para o exercício da cidadania plena. O objetivo central do documento é nortear a elaboração de propostas curriculares e projetos políticos pedagógicos, estabelecendo os paradigmas para a concepção desses programas.

Tivemos, no contexto de 2015 a 2018, o processo de discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Esse documento orientador do currículo para crianças menores de seis anos apresenta, em sua versão final, uma concepção de infância e criança que dissocia a relação entre cuidado e educação. Nessa perspectiva, pesquisadores da Infância e da Educação Infantil apresentaram pareceres técnicos que reafirmaram as preocupações acerca das diferentes dimensões que compõem o trabalho pedagógico da Educação Infantil. Destacamos o parecer (ANEXO C) do GTEI-GO (2016), nos seguintes aspectos:

> [...] a concepção de criança como ser ativo e protagonista no processo educativo; a indissociabilidade entre as atividades de cuidado e educação na Educação Infantil e na Educação Básica; a relação dialética entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento; o reconhecimento da importância da inter-relação das dimensões social, cultural e as vivências e experiências infantis; a importância e centralidade do brincar e de outras atividades humanas no processo educativo da criança de 0 até 6 anos de idade; a riqueza das mediações sociais e culturais no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil; o trabalho dos docentes e suas possibilidades de participação nas vivências infantis em creches e pré-escolas; o papel do/da professor/a de Educação Infantil na qualidade do projeto da educação de crianças de 0 até 6 anos de idade; a necessidade da relação positiva e articulada entre instituições educativas, famílias e comunidades/grupos sociais; a obrigatoriedade de uma escola inclusiva e de qualidade para todas as crianças, superando-se todo e qualquer tipo de discriminação e preconceito; a exigência de uma gestão democrática na Educação Infantil; a importância do reconhecimento da intersetorialidade no atendimento aos direitos constitucionais; a proposição de uma sociedade justa em que se combata a pobreza infantil e que a resguarde de atos de violência e de injustiças sociais. (GTEI-GO, 2016, p. 3, mimeo).

As proposições mencionadas no texto da BNCC (2018), juntamente com o incentivo de reformadores empresariais, os quais passaram a compor o cenário da educação e interferir nas decisões políticas e pedagógicas dos sistemas de ensino, impulsionou as secretarias de educação dos municípios a implementar debates sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a partir de uma concepção de infância abstrata e distante da realidade das instituições públicas brasileiras, calcada no discurso da melhoria da qualidade do ensino com base nos resultados.

As especificidades das crianças de zero a três anos são discutidas separadamente das especificidades das crianças de quatro a seis anos, fragmentando a Educação Infantil em etapas

e desconsiderando a integralidade no atendimento às crianças em instituições educativas. Como afirma Alves (2007),

> Consideramos o risco de que se instaure a dicotomia entre escolar e não-escolar, dentre as tantas que marcam o campo da Educação Infantil, por exemplo, cuidar *versus* educar, educacional *versus* assistencial. A busca de especificidade das propostas pedagógicas nessa área precisa ser analisada de outros prismas, para se evitar reducionismos e posições fragmentadas acerca da própria educação. Por um lado, a historicidade das creches e pré-escolas brasileiras evidencia a fragmentação imposta nas propostas educativas, por meio de um arremedo de ensino escolar, como transmissão de conteúdos didatizados e realização de atividades formalizadas, baseadas na repetição e na memorização. Por outro lado, as conquistas obtidas no campo da *educação infantil* estão ligadas à sua inserção na educação escolar, desde a LDB/96. Coloca-se, pois, o desafio de equacionar a necessidade de superação de características do processo escolar que reduzem as possibilidades de trabalho com as crianças pequenas e, ao mesmo tempo, não rechaçar a educação escolar, mas reconhecer sua contribuição para a formação humana. Ademais, é necessário articular a Educação Infantil com os demais níveis da Educação Básica, sem perder a especificidade do trabalho em creches e pré-escolas [...]. (ALVES, 2007, p. 64-65).

Os processos pedagógicos tendem a ser discutidos a partir de princípios advindos da concepção escolarizante, na qual as crianças podem ser preparadas para a escola enquanto frequentam instituições de Educação Infantil. Tais repercussões se apresentam no contexto atual, do século XXI, da Educação Infantil brasileira, mas não sem resistência dos pesquisadores e dos movimentos sociais suprapartidários. Recentemente, Barbosa (2019) explicitou esse processo de resistência, , como explicitou Barbosa (2019). Também destacamos o processo de discussão e aprovação do PNE (2014-2024), que representou o acúmulo de diferentes defesas de direitos para as crianças, como na Meta 1, em suas respectivas estratégias, por exemplo.

Consideramos que, embora tenhamos aspectos que avançaram no corpo das leis que regulamentam o atendimento a criança menor de seis anos, vemos que os projetos em disputa reafirmam uma visão de infância como um *vir a ser.* Além disso, com relação à perspectiva de formação para a cidadania, desde a infância, Barbosa, Alves e Martins (2008, p. 4) afirmam que:

> A preocupação com a formação dos cidadãos é uma das inspirações dos diferentes setores da sociedade que discutem a qualidade na proposta educativa voltada para a infância brasileira. Tal preocupação, no entanto, não esteve sempre presente nas políticas públicas brasileiras, acarretando precariedades na organização e no funcionamento das instituições, além de desconhecimento de suas realidades. Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro: "a criança de hoje é [será] a cidadã de amanhã". Ou seja, é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais. Porém, aqui não deixa de haver uma abstração do termo "cidadania": algo pronto a ser dado em algum

> momento e em situações nos quais o sujeito recebe um título socialmente concedido [...]. (BARBOSA *et al.*, 2008, p. 4).

Sobre esta questão, vale ressaltar que a pré-escola não é uma etapa do Ensino Fundamental, pelo contrário, encontra-se legalmente demarcada como primeira etapa da Educação Básica, sendo parte integrante da Educação Infantil (Conforme LDB n. 9.394/96). As crianças de quatro a seis anos passaram a ter obrigatoriedade da matrícula prevista pela Emenda Constitucional n. 59/2009 e na alteração no texto da LDB/96, apresentado na Lei n. 12.796/2013,

> Art. 4º - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> Pré-escola
> Ensino Fundamental
> Ensino Médio
>
> Art. 6° É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Essa alteração provocou uma movimentação nas secretarias municipais de educação, visto que, até o ano 2016, teriam que universalizar a matrícula para crianças de quatro a seis anos. A preocupação com a matrícula não resultou na preocupação com a reorganização dos sistemas de ensino, no sentido de oferecer novos prédios e o aumento do quantitativo de professores para atuar nesta modalidade de ensino. No caso do Município em que realizamos a pesquisa, seguindo a esteira de deliberações administrativas e políticas de outros municípios goianos e de outros estados brasileiros, houve a implementação do regime de atendimento parcial para as crianças de quatro a seis anos, com o objetivo de garantir as matrículas para todas as crianças.

Com esta nova organização pedagógica, os CMEIs passaram a atender crianças de zero a três anos, em regime integral, e crianças de quatro a seis anos, em regime parcial (no mesmo prédio). Além dessa nova organização, outras alterações ocorreram no regime de funcionamento, tais como: a retirada do Auxiliar de sala (monitores), a retirada da rotina de banho e descanso, a inserção de material didático (Apostila adotada pela SMEC). Ao mesmo tempo, observou-se a iniciativa de se preparar as crianças para o processo de escolarização, como podemos analisar na Entrevista 3 (APÊNDICE M), no qual a professora relata sobre o tempo de realização das atividades no regime parcial:

> Professora: quando eu entrei já era parcial, então, a experiência que eu tenho de 4 a 6 anos integral era em outro município, lá realmente dava pra fazer um trabalho mais preciso por que você tinha durante um mesmo dia você tinha como fazer diversas atividades, e nesse período de 4 horas as vezes não dá tempo, entendeu? e são 4 horas que você tem que tirar o tempo do lanche, das refeições, tem que tirar o tempo das atividades, acaba reduzindo um pouco essa questão das brincadeiras, fora que a gente às vezes acaba até que sendo cobrado, como, o livros está em dia, essa questão, se está sendo aplicado, não está, então as vezes acaba deixando a desejar a brincadeira, a socialização, a convivência das crianças, a formação das crianças, por que este é o período em que eles formam a personalidade, então, as vezes, quando a gente acaba focando muito nessa questão de tentar seguir o cronograma, a rotina e acaba deixando a desejar nas brincadeiras.

Quando sugerimos a reflexão sobre esse processo de escolarização na pré-escola, a professora expressa:

> Professora: É, acaba que eles, acaba que vira escola, é o que eu falei no início, aquela questão, de você tem a tarefa, você tem a leitura, você tem a escrita, você tem a contagem, e acaba que o lúdico ficou.

Postas estas considerações, afirmamos nossa preocupação em manter o debate sobre o trabalho realizado com as crianças de quatro a seis anos, em instituições de Educação Infantil, no intuito de colaborar na elaboração de propostas pedagógicas que primem pela garantia da especificidade pedagógica desta etapa de ensino sem estabelecer como meta a preparação das crianças para etapas posteriores. Além disso, é necessário conceber a infância enquanto tempo de vida que pode ser vivido pela criança em sua plenitude. Vale notar, também, que a institucionalização do atendimento à criança menor de seis anos, em nosso país, passando para campo do direito, representou a diversificação nos modelos de instituições e características de atendimento. No caso de pré-escolas, por exemplo, as crianças de classes populares têm sido atendidas, em sua maioria, pelo sistema público de ensino; as crianças de classe média e alta, em geral, ocupam vagas em instituições privadas. Abre-se o debate para o perfil de atendimento à criança que, como em outros momentos da história da Educação Infantil brasileira, revelam as diferentes configurações acerca do processo educativo e pedagógico.

Embora a conclusão para a necessidade do diálogo acerca dos processos de implementação de diferentes projetos de governo seja algo eminente, visto que defendemos os princípios democráticos de participação, o que temos no cenário atual da educação no Brasil, contrapondo as evidências relativas ao debate, é um discurso oficial de não reconhecimento, por parte do Estado e de setores conservadores da sociedade, das discussões realizadas pelos setores científicos da sociedade. Essa negação é direcionada, especialmente, aos pesquisadores das Universidades Públicas, que vêm sofrendo ataques contínuos dos representantes políticos

do (des)governo nacional. Tais ataques disseminam um discurso preconceituoso e ilegítimo acerca das questões ideológicas que, supostamente, são implantadas no meio acadêmico.

No caso das questões relacionadas a Educação Infantil, vemos o fortalecimento dos setores vinculados à iniciativa privada e a entrada contínua de profissionais ligados à grandes empresas de assessoria nos municípios. O trabalho de tais profissionais se caracteriza pela apresentação de soluções imediatas para os problemas dos sistemas de ensino. Em se tratando de crianças menores de quatro a seis anos, as iniciativas se pautam na importância de prepará-las para a aquisição da leitura e escrita, aumentando as possibilidades de uma melhor nota no IDEB dos municípios e a erradicação das taxas de analfabetismo no Brasil. Além disso, visam buscar a garantia das metas dos programas de alfabetização implantados, especialmente, após o decreto n. 9.765/2019, que institui uma nova política nacional de alfabetização e inclui as crianças que estão matriculadas na Educação Infantil como público alvo. Um deles, como já mencionamos, *Tempo de Aprender* e outro para a adoção de livros de didáticos na Educação Infantil do PNLD, previsto no Edital n. 02/2020. O referido Edital materializa a concepção de alfabetização, leitura e escrita regulamentadas pelo Decreto n. 9.765/2019, que institui a PNA e pela Resolução n. 02/2017 do CNE, que institui e orienta a implementação da BNCC. Barbosa e Silveira (2020) assinam um documento por elas produzido sobre o Edital e demonstram a preocupação quanto às intenções e consequências de tal Edital.

A pré-escola, etapa da Educação Infantil, com fins preparatórios, se consolida como proposta/programa/projeto que se fundamenta e se estrutura nos discursos que se fazem presentes no cenário político educacional da década atual. Entretanto, ressaltamos nossa posição − enquanto pesquisadora e professora da Educação infantil −, na defesa do percurso historicamente construído pelos(as) pesquisadores(as) da área e reafirmando que a relação entre a implementação da BNCC e ações vinculadas às políticas Nacionais de Alfabetização desconsideram as especificidades da infância e da Educação infantil, a relação entre cuidar e educar e, além disso, oficializam a entrada de setores empresariais no cenário educacional.

1.3 Elementos constitutivos do campo educacional: primeiras aproximações e diálogos

O processo de aproximação com o campo de pesquisa é fundamental para visualizar os diferentes determinantes históricos, políticos e ideológicos que norteiam as ações das equipes gestoras que compõem o campo investigativo. Nesse sentido, ressaltamos a relevância de se considerar os elementos que estão relacionados ao processo de implementação das políticas educacionais locais e suas congruências com as políticas educacionais nacionais.

Os dados educacionais sobre o município de Trindade apresentaram que foi alcançado 5,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2017, representando um índice em crescimento em relação aos anos anteriores, mas, ainda, sem alcançar a meta prevista.

As matrículas da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do Município são efetivadas em instituições escolares e CMEIs, sendo, no total, treze CMEIs, um CEI e vinte e duas Escolas para atender a demanda da Educação Infantil (creche ou pré-escola). O *Quadro 1* apresenta os dados sobre as matrículas da Educação Infantil, em 2018 – ano de realização das observações no agrupamento de cinco a seis anos no CMEI –, na Rede Municipal de Educação de Trindade:

Quadro 1 − Matrículas na Educação Infantil RME Trindade (2018).

TURNO	**0 a 1 anos**	**1 a 2 anos**	**2 a 3 anos**	**3 a 4 anos**	**4 a 5 anos**	**5 a 6 anos**
Integral	72	273	308	319	0	0
Matutino	0	20	24	39	280	257
Vespertino	0	0	0	39	303	298
Total	72	293	332	397	583	555

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Durante o período de realização da pesquisa, tivemos acesso aos documentos que normatizam o atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Trindade. Além do acesso aos documentos, tivemos a possibilidade de conhecer a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a qual elabora tais documentos e acompanha o trabalho pedagógico e administrativo dos CMEIs e turmas de pré-escola que funcionam em prédios de escolas do Ensino Fundamental.

A equipe é formada por professoras efetivas e comissionadas e atua em parceria com a equipe técnica do Ensino Fundamental. Na Divisão de Educação infantil, duas professoras efetivas e duas professoras comissionadas respondiam em nome da Secretaria de Educação. No organograma da Secretaria de Educação e Cultura as professoras citadas encontram-se moduladas no Departamento Pedagógico. Este é responsável pela elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação Básica do Município, assim como acompanhar e orientar as instituições acerca dos programas educacionais propostos pela gestão municipal. São responsáveis, ainda, pela elaboração dos Planos Municipais de Educação e promoção dos encontros formativos para os professores da Rede Municipal. Além disso, atuam na execução

de ordens orçamentárias juntamente com a equipe executiva do Secretário Municipal de Educação e Cultura.

Foi possível participar de encontros formativos propostos pelo Departamento e visualizar a tentativa de implementação de um processo participativo democrático por parte gestão. A proposta de formação, no período de nossa investigação, previa discussões sobre as questões referentes ao currículo, a relação cuidar e educar, o planejamento e a avaliação, bem como o letramento e a alfabetização. Tais encontros foram conduzidos pela equipe técnica que convidou professores pesquisadores do NEPIEC[14] e formadores da Editora Moderna[15]. Dentre as temáticas abordadas nos encontros de formação, os quais contaram com a participação de membros do NEPIEC, estiveram: a formação de professores para a Educação Infantil, o processo de apropriação da linguagem, a arte na Educação Infantil, a inclusão na Educação Infantil e a importância das brincadeiras na Educação infantil.

Sobre o trabalho de orientação às instituições, a equipe técnica elaborava pautas para planejamentos coletivos e disponibilizava textos para leitura e discussão. Estas pautas eram utilizadas como roteiro comum para a Rede Municipal. Percebemos a preocupação em estabelecer um eixo comum de trabalho pedagógico para as diferentes instituições e isso foi considerado em nossa análise de dados. Importante assinalar que duas professoras responsáveis pela coordenação da Educação Infantil do Município participaram ativamente das reuniões mensais do Fórum Goiano de Educação Infantil.

A atuação como pesquisadora durante os momentos formativos foi importante em nosso percurso investigativo, visto que percebemos o envolvimento da equipe gestora da Secretaria de Educação no planejamento dos encontros, buscando construir uma política curricular para a Educação Infantil com a participação dos diferentes atores envolvidos no processo. Ao mesmo tempo, observamos, também, a necessidade de se estabelecer um debate entre universidade e secretarias de educação para ampliar as discussões no âmbito acadêmico e contribuir na elaboração de documentos norteadores para as instituições educativas municipais.

Esta experiência de diálogo que ocorreu entre a Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, por meio do trabalho de assessoria pedagógica efetivada com a Secretaria de Educação e Cultura de Trindade, representou um marco para o Município − que

[14] A equipe de pesquisadores do NEPIEC colaborou com o município de Trindade em discussões acerca da Infância e da Educação Infantil gratuitamente, sem nenhum vínculo de contrato, mas como ação formativa do Núcleo.

[15] A Editora Moderna já estava contratada pelo Município antes da inserção do NEPIEC no contexto do Município para oferecer assessoria pedagógica aos professores da Rede Municipal de Educação. O contrato previa a aquisição do material didático para as crianças da pré-escola, seguindo uma linha de política para o apostilamento. Uma assessora técnica contratada pela própria editora assumia cursos e outras ações no município.

se interessou em conhecer melhor as diretrizes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil e revisar o documento de orientação curricular que norteia o planejamento das professoras que trabalham na Educação Infantil.

Ressaltamos que os processos de implementação de políticas públicas educacionais demarcam as diferentes posições ideológicas, concepções de educação e sociedade, portanto não podem ser analisadas sem considerar os contextos históricos em que são elaboradas. Nesse sentido, mencionamos que a pesquisa e o trabalho de assessoria da FE-UFG foram realizados em meio a um cenário político nacional em que houve o *impeachment* da presidenta da república Dilma Rousseff, no segundo semestre de 2016, seguido da posse do vice-presidente Michel Temer, que governou o Brasil interinamente até a eleição do atual presidente da república, em outubro de 2018.

Diante às intensas rupturas políticas e ideológicas que sinalizaram a nova ordem política instalada no âmbito brasileiro, a partir de 2016 até a atualidade, vemos que a abertura para discussões no âmbito educacional também foi redimensionada, no sentido de garantir a manutenção da ordem posta nacionalmente. Isso significou novas pressões sobre as equipes da Secretaria e aos professores, ocorrendo, ademais, parcialização do atendimento às crianças de zero até seis anos, aumentando o quantitativo de salas de pré-escola em escolas, em tempo parcial, devido à obrigação de ofertar a pré-escola, conforme o previsto na Emenda Constitucional 59 de 2009 – EC 59/2009 (BRASIL, 2009a) e pela Lei n. 12.796/2013. Essa questão foi muito questionada no Brasil e mesmo no Município, que atendeu essa exigência como uma decisão circunstanciada e datada, havendo, segundo a coordenação de Educação Infantil, a expectativa de futuramente voltar a atender as crianças em tempo integral.

1.3.1 O trabalho de revisão curricular e a assessoria do NEPIEC

Em meio ao cenário apresentado, acompanhamos as discussões acerca da revisão curricular para a Educação Infantil da RME. Fizemos parte da Comissão, composta por representantes de diretores, coordenadores, professores e monitores que atuavam em CMEIs ou em pré-escolas de Escolas do Ensino Fundamental. Os Encontros da referida Comissão ocorreram sob a assessoria pedagógica da professora Ivone Garcia Barbosa, a qual conduziu os trabalhos numa perspectiva formativa e visando a construção coletiva do novo documento de *Orientações, princípios e concepções para a estruturação e organização pedagógica e*

curricular da educação básica na rede municipal de Trindade-GO[16], a partir da realidade concreta da Rede[17].

A assessoria orientou e trabalhou com a discussão de textos que abordaram o currículo na Educação Infantil numa abordagem materialista histórica, compreendendo-o tal como vemos em Barbosa e Alves (2016), ao indicar que:

> [...] a elaboração do currículo e sua conceituação articulam, assim, domínios no campo material e simbólico, determinantes e orientadores da dinâmica da relação entre os processos de educar e cuidar, demarcando a função social e política da Educação Infantil. (BARBOSA; ALVES, 2016, p. 211)

Neste sentido, a (re)elaboração do documento provocou na equipe a necessidade de (re)conhecer a Educação Infantil da Rede Municipal de Trindade, assim como buscar os aportes teóricos para subsidiar os encontros formativos com os professores, coordenadores e diretores.

As discussões que ocorreram nas reuniões com a assessoria consideraram os limites e desafios concretos para a revisão de um documento curricular pela secretaria de educação, mas, ao mesmo tempo, reafirmou a importância da participação dos professores, coordenadores e gestores no processo de (re)escrita. Essa defesa se pauta na consolidação do princípio democrático de participação, o qual se efetiva por meio de um trabalho ampliado que supere posturas partidárias e segmentação ou hierarquização por funções e cargos. Nesse sentido, valorizamos a construção coletiva do documento, pois, desta forma, sua materialização no cotidiano da instituição de Educação Infantil se dará com sentidos e significados elaborados, por meio do diálogo, numa relação respeitosa aos profissionais que atuam com as crianças.

A participação de professores (em suas diferentes funções) na elaboração de documentos que orientam o trabalho pedagógico e curricular demarca nossa postura, em defesa de uma concepção de educação democrática e emancipatória, além de aproximar a relação entre teoria e prática. Quanto a esse último aspecto, destacamos a necessidade de se pensar os processos pedagógicos para além da aparência que se materializa nas práticas educativas. O exercício de reflexão teórica sobre o trabalho cotidiano pode contribuir para possíveis transformações na prática docente. Ademais, é fundamental compreender que, além de que elaborar documentos orientadores, é essencial investir na formação docente.

As reuniões com professores, coordenadores e diretores ocorreram após o intenso debate interno da equipe técnica com a assessora, a fim de minimizar as lacunas que poderiam

[16] O título do documento foi apresentado pela assessora para apreciação da equipe técnica.
[17] O ANEXO F pauta da primeira reunião da Comissão.

fragilizar o processo de discussão com o grupo ampliado da Rede. Os debates foram provocados com questões relacionadas à concepção de infância, criança, Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento, além de apontar os direitos da criança como um dever do Estado.

Inquietações foram surgindo e, em meio aos debates, foram apontados os elementos contraditórios que se fazem presentes nas políticas públicas para a Educação Infantil do Município e em todo estado de Goiás. Entretanto, a mediação da assessoria refletiu que tais contradições não podem ser negadas, pelo contrário, precisam ser debatidas, descontruídas e (re)construídas, com a participação dos diferentes protagonistas que compõem o cenário educacional do Município. Nessa perspectiva, dialética, a equipe técnica foi desenhando o documento e (re)escrevendo a história a partir da participação das instituições de Educação Infantil, por meio de seus representantes.

Esta etapa de diálogo com as representantes das instituições foi iniciada no mês de outubro de 2017, a partir de uma convocação direcionada a uma equipe composta por vinte e uma pessoas, sendo: quatro diretoras, cinco coordenadoras pedagógicas (duas delas representaram dupla função, visto que trabalham também como professoras), uma conselheira municipal de educação, sete técnicas da equipe da SMEC, uma monitora, uma auxiliar de atividades especiais, duas professoras do NEPIEC/FE/UFG (sendo uma com a função de assessora pedagógica da SMEC e a outra na função de pesquisadora). A partir dessa escolha de representantes, o Secretário Municipal de Educação elaborou uma Portaria (N. 064/2017) instituindo a Comissão de discussão e elaboração da proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Trindade (ANEXO J).

A primeira reunião com a Comissão teve como objetivo apresentar os membros e dialogar sobre a fundamentação teórica que iria nortear as discussões sobre o documento de orientação curricular para a Educação Infantil. A assessora pedagógica fez uma fala de apresentação e sugeriu a organização da agenda, mencionando a importância da participação de todas nesse processo de construção coletiva do documento. Mencionou, ainda, a necessidade de se apropriar da leitura das DCNEI e considerá-la como documento oficial para discutir o currículo na Educação Infantil.

A discussão relacionada ao currículo da Rede Municipal de Trindade, apresentada na reunião, caracterizou-se pelo posicionamento expresso dos professores que trabalhavam em duas redes de ensino e que traziam para o município de Trindade suas experiências cotidianas. Tais posicionamentos perpassaram, especialmente, pelo movimento de adesão ao material didático adotado para as crianças de quatro a seis anos pela rede municipal de Trindade. A adesão ao apostilamento se fundou no desafio de diminuir as dificuldades relacionadas ao

processo de apropriação da linguagem escrita apresentadas pelas crianças no Ensino Fundamental. Outra questão também apresentada foi a de que as escolas das redes privadas utilizavam materiais didáticos na Educação Infantil e, neste caso, as crianças da rede pública teriam a possibilidade de acesso sem prejuízo nos conhecimentos propostos.

Com a perspectiva de uma Educação Infantil de cunho preparatório para a alfabetização, a preocupação em apresentar um material estruturado didaticamente foi estendida à primeira etapa da Educação Básica, assim, considerada a Educação Infantil na LDB/96. Há também de se ter em conta a grande de preocupação do governo Temer e dos governos estaduais e municipais com a alfabetização já dominada nos primeiros anos do ensino fundamental, o que encarregaria a pré-escola de compensar a falta de domínios e competências das crianças, sobretudo das crianças de baixa renda.

Essa visão de uma educação compensatória e escolarizante, no entanto, não foi observada por nós na equipe da SMEC de Trindade e nas integrantes da comissão curricular, as quais se mostraram abertas ao debate e à defesa de uma educação voltada para as aprendizagens e as vivências plenas da infância no contexto escolar. A proposta de discussão prevista para os próximos encontros previa a discussão dos eixos: interações e brincadeiras na Educação Infantil, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil − DCNEI (BRASIL, 2009b).

A leitura do documento oficial contribuiria para a compreensão de uma concepção de criança. Muito pelo contrário, na defesa da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, como suas especificidades e infância que não se aproxima da concepção escolarizante preparatória e objetos próprios. Assim, a sua proposta curricular deve respeitar sua especificidade e buscar ampliar as possiblidades de apropriação de conhecimentos pelas crianças sem a preocupação de prepará-las para etapas seguintes.

Inicialmente, o trabalho da Comissão incluiu representantes da equipe que trabalhava com as orientações para o Ensino Fundamental, visto que a Proposta Pedagógica em vigor abarcava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Entretanto, após as primeiras reuniões, foi sendo refletida a necessidade de elaborar documentos distintos para cada etapa, garantindo as especificidades próprias de cada uma.

Após os encontros da Comissão realizados com a assessoria, em outubro e novembro de 2017 e março de 2018, e, concomitantemente, da assessoria com a equipe técnica da SMEC, houve um momento ampliado no qual a Comissão discutiu, em pequenos, grupos os diferentes eixos que iriam compor a proposta curricular, tais como: a relação cuidar e educar, a organização do tempo, o planejamento e o processo avaliativo. Esse encontro ampliado contou

com a participação de um representante de cada instituição de Educação Infantil do Município, assim como de turmas de pré-escolas; foi realizado no dia 21 de maio de 2018, favorecendo diálogos sobre questões de conjuntura política e econômica brasileira, as quais repercutem diretamente nas políticas públicas para a Educação Infantil. A mediação dessa discussão foi da assessora pedagógica. Após a exposição dialogada, a equipe técnica da SMEC organizou os representantes das instituições em pequenos grupos para que estes pudessem discutir e registrar suas contribuições para a (re)escrita da proposta de Trindade para a educação de crianças de quatro até seis anos.

Figura 2 – Encontro com docentes RME Trindade-GO.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Figura 3 – Encontro com docentes RME Trindade-GO.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

O movimento de (re)escrita e organização do documento final seguiu uma agenda que foi finalizada em dezembro de 2018. Nessa agenda, a equipe técnica da SMEC se responsabilizou pela sistematização do documento, assim como sua revisão com o objetivo de apresentar a versão preliminar durante o planejamento inicial de 2019, para que, posteriormente, fosse realizada a Audiência Pública para aprovação da versão final. Esse prazo, no entanto, não pode ser cumprido, dado as condições e os debates que se impuseram como "ordem do dia". Novos arranjos da equipe gestora da SEMEC e a pressão oficializada por entidades, como a Undime e Uncme, alinhadas em rede com o MEC e instituições privadas e Fundações: Lemmam, Itaú, Maria Cecília Souto Vidigal, entre outras, levaram a dúvidas quanto à obrigatoriedade de implementar uma Base Curricular Única para todos os municípios e instituições de Goiás, abrindo-se difíceis, complexos, mas importantes debates sobre os elementos curriculares para a Educação Infantil.

No estado de Goiás este movimento ocorreu com a instalação de um Grupo de Trabalho da Educação Infantil, do qual fizemos parte da coordenação, para dicutir a proposta da BNCC, que repercutiu na elaboração de pareceres importantes que sinalizaram os princípios e concepções presentes no documento oficial em elaboração e com análises que apontaram posições contrárias à implementação da BNCC na Educação Infantil, como podemos perceber no texto de Barbosa *et al.* (2019).

No decorrer do ano 2019, a SMEC continuou os trabalhos de revisão do documento, considerando as novas configurações que surgiram no contexto educacional. O movimento nacional em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil, assim como a inserção de materiais didáticos para as crianças e cursos de formação de professores − com vistas ao processo de alfabetização − impulsionaram o retorno ao debate sobre a escolarização na Educação Infantil. Dentre os programas que evidenciam a necessidade de se retomar ao debate, anteriormente mencionado, destacamos o *Programa Tempo de Aprender*, como uma ação implementada enquanto Política Nacional de Alfabetização do MEC, lançado no início do ano de 2020. Esse programa, direcionado à pré-escola (quatro a seis anos) e séries iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo instrumentalizar a prática docente para o trabalho com a leitura e a escrita.

O *Programa Tempo de Aprender* foi organizado em quatro eixos, sendo: formação continuada de professores, apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento das avaliações de alfabetização e valorização dos profissionais da educação. Conforme a proposta, a expectativa é que os munícipios puderam participar das ações do programa, por meio de adesão, que poderia ser enviada até o dia 30 de junho de 2020. Já os professores, poderiam se

inscrever no curso sobre *Práticas de Alfabetização* pelo site. Ressaltamos que essas ações previstas para professores da pré-escola desconsideram o que foi produzido historicamente por pesquisadores da Educação Infantil, visto que não são coerentes com a concepção de criança e infância que defendemos, como sujeito histórico e de direitos. Afirmamos, ainda, a necessidade de considerar que existem diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ações iguais a estas direcionam o trabalho das secretarias de educação para novos rumos, diferentes daqueles propostos pela assessoria pedagógica, demostrando a descontinuidade e inconstância de programas e projetos que, historicamente, são direcionados à Educação Infantil.

1.4 Trajetória no campo de pesquisa: encontros possíveis e desafiadores

Segundo a concepção que temos debatido com a coordenadora do NEPIEC, o trabalho de pesquisa em educação, realizado a partir de uma abordagem etnográfica, possibilita a aproximação do pesquisador com o objeto investigado, assim como a inserção temporal e histórica no campo escolhido para a etapa exploratória, permitindo interações entre seus diferentes atores e participantes do processo de pesquisa. A exploração representa o momento de escolha do campo, os critérios para apresentar a pesquisa aos sujeitos envolvidos e a definição de um cronograma de trabalho. Ao considerar os diferentes elementos que compõem este trabalho, faz-se necessário compreender o percurso da pesquisa como algo que, tanto contribui para a análise do objeto como, em sua totalidade, amplia as leituras acerca do real. Neste sentido, dizemos que se traduz em dados de pesquisa. Analisar o objeto significa considerar tais elementos, os quais, numa perspectiva dialética, se intercruzam com os dados que serão construídos pela pesquisadora durante o processo de investigação.

A imersão no campo de pesquisa consistiu, desse modo, na construção criteriosa de dados que foram analisados teórica e categoricamente. Ressalta-se que a pesquisa realizada à luz do Materialismo Histórico-Dialético se propôs a romper com os conceitos e concepções acerca de um real concreto abstrato e imutável, nos instigando a compreender o objeto a partir de determinantes históricos, culturais e sociais em suas contradições.

Até o término de nossa investigação empírica a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Trindade-GO teve como secretário o advogado João do Carmo Freire. A Rede Municipal de Ensino de Trindade é organizada para atender alunos/crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para efetivar essa organização, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura possuía uma equipe técnica/pedagógica para orientar o trabalho das instituições educativas.

A equipe era composta por professores do quadro efetivo da Rede Municipal e de comissionados que atendem as demandas gerais do Município direcionadas à Secretaria e aos diferentes departamentos que compõem o seu organograma. Com diferentes frentes de trabalho, a equipe técnica se subdivide para realizar visitas nas instituições de educação e promover momentos formativos para professores, coordenadores e diretores. Tinham, também, como meta de trabalho a implementação da proposta pedagógica da Rede Municipal, com o intuito de construir um eixo de trabalho comum para as instituições municipais.

De acordo com o Regimento das Instituições de Educação Municipais de Trindade (TRINDADE, 2018), os/as diretores(as) das instituições educativas assumem os cargos por meio de eleição direta, seja de escolas ou de CMEIs. Estes são servidores do quadro efetivo da Rede Municipal. Com relação aos demais servidores, o quadro caracteriza-se por servidores efetivos, comissionados e estagiários do IEL. Dentre os servidores efetivos, encontramos àqueles que assumem o trabalho em dois turnos, sendo por dobra de carga horária ou por possuir dois vínculos de contratação[18]. Tivemos acesso a essas informações no momento em que realizamos o primeiro contato para apresentar o projeto de pesquisa, assim como o acesso à documentação para anuência do Secretário.

A tomada de decisão sobre o campo a ser pesquisado foi motivada pela aceitação do convite pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade, efetivado por meio de ofício ao Secretário Municipal, em 12 de setembro de 2017, dia em que realizamos a primeira reunião entre os membros da equipe pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura de Trindade, na ocasião, representada pela professora Edilene Fernandes e secretária executiva Magda Maria Batista Margarida, do Secretário de Educação e Cultura, João do Carmo, da professora orientadora de pesquisa e da pesquisadora. Considerando que nossa pesquisa está inserida no projeto de pesquisa do NEPIEC/FE/UFG, a escolha do campo ponderou a possibilidade de ampliar os dados dos municípios goianos relacionados à Educação Infantil, visto que este objetivo reitera os objetivos do projeto "guarda-chuva", nesse sentido, ressalta-se a participação do município de Trindade nas reuniões mensais do Fórum Goiano de Educação Infantil.

[18] Destacamos que, durante a etapa de levantamento de dados, foi possível conhecer o perfil dos professores da Rede Municipal de Trindade. Os dados dos questionários serão apresentados em outro momento do texto e encontram-se em ANEXO.

Figura 4 – Reunião de Apresentação da Pesquisa para SEMEC (12/09/2017).

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Durante a reunião foi possível apresentar o projeto de pesquisa, seus objetivos e problematização, colocando-nos na condição de pesquisadoras, indicando, respeitosamente, que iríamos entrar em contato com as instituições de Educação Infantil − Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIS) − para iniciarmos o trabalho de levantamento de dados, com o objetivo de conhecer o perfil da instituição e, posteriormente, indicar aquela que atenderia as demandas específicas do objeto de pesquisa. Destacamos que, para a realização do trabalho de levantamento do perfil institucional, utilizamos como procedimento de pesquisa o preenchimento personalizado *in loco* de questionário. No questionário foram apresentadas questões de identificação da instituição, dados funcionais dos servidores, características do espaço físico do CMEI, materiais pedagógicos e questões relacionadas ao trabalho pedagógico da instituição.

Após a apresentação inicial, esclarecemos sobre questão norteadora do projeto de pesquisa e, considerando essa questão, reafirmamos que a pesquisa seria realizada em uma das instituições de Educação Infantil, com crianças de cinco a seis anos (a completar) até o final do ano letivo. Inicialmente, ressaltamos a importância de acompanhar o período integral de atendimento, entretanto, já neste dia, fomos informadas que as crianças de pré-escola (quatro a seis anos) são atendidas em período parcial pela Rede Municipal de Educação de Trindade, seja com matrícula nos CMEIs, seja com matrícula em Escolas. Ressalta-se que essa dimensão de atendimento, período parcial, tem sido pauta de debates do Fórum Goiano de Educação Infantil,

o qual faz a defesa do direito da criança, no atendimento em período integral e integrada em instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola).

Nesse sentido, durante o período em que realizamos a pesquisa, houve uma movimentação nacional em prol das crianças e da Educação Infantil, visto que já nos deparamos com outros municípios brasileiros que se organizaram enquanto sistema de ensino, para o atendimento parcial − em caso de matrículas de crianças de quatro a seis anos −, como é o caso de municípios de Goiás (Aparecida de Goiânia, Cristalina, Firminópolis, Jataí, São Luís de Montes Belos, Senador Canedo, Rio Verde), como apontam as pesquisas já realizadas pelo NEPIEC, tais como Arantes (2018), Arantes (2019), Almeida (2016), Mendes (2016), Costa (2017), Silveira (2015), entre outros

Durante a reunião, estabelecemos contato com os integrantes da equipe técnica e, em especial, com a responsável pela Educação Infantil no Departamento Pedagógico de Trindade. Assim, por meio da professora Edilene Fernandes, tivemos acesso aos documentos que regem a Educação Infantil do Município e às listagens nominais com endereços e telefones das instituições de Educação Infantil.

Inicialmente, nos deparamos com muitas dúvidas acerca das demais etapas de realização da pesquisa, especialmente, por se tratar de pesquisa com crianças, por ser professora da Educação Infantil e por saber que se tratava de um percurso desafiador. Foi preciso retomar a leitura do projeto e fundamentar teoricamente nosso projeto, para nos apropriarmos do processo, como afirma Paulo Oliveira (2001), um trabalho de artesão intelectual. O autor, ao discutir sobre a relação entre o tema e o problema de pesquisa, destaca a aproximação destes com a biografia do pesquisador.

> Uma questão fundamental se refere às relações entre o tema eleito para a pesquisa e a vida do pesquisador. Os pensadores mais admiráveis – ensina o autor – não separam seus trabalhos de suas vidas. Encaram ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra. Ademais, promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que recobrem parte da pesquisa acadêmica ou, senão isso, que acabam contribuindo para a representação social da universidade como redoma, imagem que encontra ressonância no conjunto da sociedade. (OLIVEIRA, 2001, p. 19)

Essa aproximação foi enriquecida por elementos novos, construídos a cada dia em que realizávamos as visitas *in loco* nas instituições de Educação Infantil para a realização do questionário de identificação. Agendamos, previamente, por telefone a ida até o local, esse contato visava respeitar a organização do trabalho do CMEI, assim como antecipar à instituição

que, no contexto da pesquisa, compreendemos a dinâmica da Educação Infantil e sua complexidade.

A metodologia que utilizamos para a realização da etapa de preenchimento dos questionários foi definida em conjunto com a professora orientadora, considerando a importância dessa etapa para a definição do campo de pesquisa, visto que nossa investigação aponta para análises que partem de elementos que se expressam para além da aparência e que buscam a essência. Neste sentido, procuramos apurar as informações que foram sendo colocadas à nossa disposição, a fim de estabelecermos critérios de escolha e de ampliação da visão aparente acerca da realidade institucional, assim como manter o rigor científico e o foco na questão norteadora, conforme afirma Gamboa (2000, p. 90), "[...] toda pesquisa científica obedece ao ritual básico, embora complexo, da elaboração de uma pergunta qualificada sobre uma problemática concreta e da procura de respostas disciplinadas para esta pergunta.".

Este exercício enquanto pesquisadora permitiu-nos reafirmar a dialética como referência de nossa pesquisa. Como mostrou Barbosa (2006, p. 278-279), "[...] não basta olhar para os elementos que chamam nossa atenção de modo imediato, mas para o que realmente nos fará compreender as especificidades do objeto de investigação [...]". Nessa direção, pareceu-nos importante refletir sobre a função sócio-histórica da pré-escola no cenário da Educação Infantil.

1.5 Os primeiros contatos com os CMEIs do município de Trindade-GO

Como assinalamos anteriormente, o trabalho de preenchimento de questionários iniciou-se em outubro de 2017. No total, foram 13 CMEIs para levantamento de dados institucionais. Naquele momento, tornou-se desafiadora a organização de um cronograma de visitas, a fim de estabelecer o tempo cronológico para realização e finalização do trabalho. Essa etapa da pesquisa foi realizada em parceria com outros membros pesquisadores do NEPIEC[19]. Ressaltamos que o documento final, com os dados tabulados, foi disponibilizado para o acervo documental do NEPIEC, em versão digital, e encontram-se no APÊNDICE A.

Com a agenda estabelecida para preenchimento dos questionários, iniciamos a atividade nas treze instituições. Em cada uma delas foi possível perceber as diferentes formas de organização dos espaços, assim como a concepção de criança, infâncias e Educação Infantil. Percebemos que as instituições seguem as orientações pedagógicas e curriculares estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo apresentadas e discutidas, em forma

[19] Durante a etapa empírica da pesquisa, contamos, ainda, com a parceria de outra pesquisadora mestranda do NEPIEC, que realizava seu trabalho em um CMEI de Trindade, cujo objeto investigativo se tratou das brincadeiras e a criança com deficiência física (BARBOZA, 2019).

de reuniões com coordenadores e diretoras, a fim de buscar a garantia de um trabalho com eixo comum para as instituições da Rede Municipal de Educação de Trindade.

A metodologia para preenchimento do questionário foi organizada priorizando a conversa individual com a diretora ou coordenadora, sendo que, em apenas três das instituições, não foi possível falar pessoalmente com a diretora, pois uma delas se encontrava de atestado médico no dia da visita e as outras estavam resolvendo assuntos do CMEI. As coordenadoras, entretanto, nos atenderam com as informações necessárias naquele momento. Nos demais CMEIs, fomos atendidas pela diretora e, em alguns casos, contamos com a presença das duas servidoras no momento do preenchimento do questionário. Seguimos o roteiro prévio do questionário e seu preenchimento com o objetivo de conhecer, por meio de dados, o perfil da instituição e sua identificação.

Dentre os dados tabulados, destacamos: a estrutura física dos prédios, a formação dos servidores, a característica do atendimento às crianças. Enquanto estrutura física, observamos que os prédios dos CMEIs se caracterizaram por, pelo menos, três modelos. Essa conclusão pode ser melhor compreendida quando observamos as semelhanças físicas entre uma construção e outra, além de obter informações com a Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura de Trindade. Além disso, as *Figuras 5, 6 e 7,* nos ajudam a perceber visualmente estas estruturas:

Figura 5 – CMEI Modelo.

Fonte: Acervo de pesquisa, novembro/2017 − Banco de dados NEPIEC.

Figura 6 – CMEI Valéria Perillo.

Fonte: Acervo de pesquisa, novembro/2017 − Banco de dados NEPIEC.

Figura 7 – CMEI Adelice Ilário.

Fonte: Acervo de pesquisa, novembro/2017 − Banco de dados NEPIEC.

Dentre as fotografias selecionadas, fica evidente, para nós pesquisadoras, que a questão do prédio e espaço físico pode revelar a concepção de infância e Educação Infantil, assim como, a precarização do trabalho docente. Tais afirmativas se sustentam na análise da

Figura 5, em acordo com estudos de Barbosa (1999) sobre a política de atendimento em creches no Estado de Goiás, ao afirmar que:

Dentre as fotografias selecionadas, fica evidente para nós pesquisadores que a questão do prédio e espaço físico pode revelar a concepção de infância e Educação Infantil, assim como, também a precarização do trabalho docente. Tais afirmativas se sustentam na análise da *Figura 5* que, de acordo com estudos de Barbosa (1999) sobre a política de atendimento em creches no Estado de Goiás afirmou,

> Não foi por iniciativa estatal que surgiram as primeiras creches em Goiânia, por exemplo, mas sim devido a iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches Anália Franco (1958) e Obra do Berço da Irradiação Espírita Cristã (1967). No âmago dessas propostas se expressa e constitui-se uma concepção de Creche como instituição predominantemente de tarefa moralizadora, atrelada à ideia de prestação de favor, de doação, distanciando-se da esfera dos direitos, favorecendo posturas descompromissadas quanto à alocação de recursos oficiais, situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo (CAMPOS, 1985, ROSEMBERG, 1989; BARBOSA, 1997, 1999; 2005). Esta tendência persiste no cenário do Estado, refletindo as políticas nacionais e internacionais. É importante, por outro lado, do ponto de vista das contradições, considerar o avanço dos movimentos sociais que exigiram e conduziram a uma permanente busca de resolução dos conflitos sociais por parte dos governos em níveis federal, estadual e municipal. Nesse jogo de forças e interesses antagônicos, a negociação se deu e ainda ocorre através de políticas de consenso [...]. (BARBOSA, 1999, p. 4, mimeo).

Sobre a criação das creches em Goiás, entre as décadas de 1970 a 1980, a autora pesquisadora ressaltou,

> No mesmo ano, criou-se a Comissão Estadual de Creches representadas por técnicos dos diversos órgãos públicos envolvidos e a Associação de Creches. Extinguiram-se vários órgãos estaduais, passando-se o controle para a Fundação da Promoção Social (1987), que ampliou o número de creches e criou, em bairros periféricos, vinte e um Núcleos de Apoio à Comunidade (NACs), em 1988. Estes se constituíram de Creches, Centros Comunitários e Posto Policial. Frente à demanda por vagas a Fundação resolveu alterar a programação das creches dos Centros Comunitários instalando as Creches Alternativas, com um período de seis horas de atendimento. Tais políticas nunca se isentaram das influências de recomendações nacionais e, sobretudo, internacionais [...]. (BARBOSA, 1999, p. 5, mimeo).

Se caracterizando como uma política que foi, inicialmente, implementada por fundações não governamentais e/ou por iniciativas de organizações filantrópicas, as creches no Estado de Goiás, assim como em outros estados brasileiros, surgiram como meio assistencial. Após a década de 1990, com a aprovação da LDB/96, os municípios passaram a assumir, vagarosamente, a Educação Infantil. Em meio às contradições políticas já evidenciadas, utilizaram recursos, próprios ou do Governo Federal, para construção de prédios

adequados para atender as crianças menores de seis anos, como vemos na *Figura 5*. É nesse embate que hoje discutimos, no campo da Educação Infantil, as contradições inerentes aos conceitos de *assistência, educação* e *escolarização.*

No percurso da pesquisa, no dia da visita aos CMEIs, registramos, por meio de fotografias, as imagens dos espaços físicos e das suas diferentes formas de organização. Ressaltamos a importância de se pensar os espaços na Educação Infantil, não somente como estrutura física, mas, também, como elementos que contribuem no processo de apropriação de conhecimentos, visto que estes poderão ser ressignificados no cotidiano, além de colaborar positivamente na efetivação de propostas que consideram a criança como ativa e transformadora. Os espaços livres permitem a maior movimentação da criança, assim como a interação de grupos de diferentes faixas etárias, colaborando, neste caso, com a realização de brincadeiras mais elaboradas. Dentre os dados tabulados, observamos que 75% dos espaços são de área verde (Jardim) e 58,33% são considerados parquinho, conforme podemos visualizar no *Quadro 2*:

Quadro 2 − Espaço físico dos CMEIS.

ESPAÇO	QTD.	PERCENTUAL
Lab. Informática	0	0,00%
Cozinha	12	100,00%
Despensa	12	100,00%
Refeitório	10	83,33%
Almoxarifado	9	75,00%
Parque Infantil	7	58,33%
Quadra Esportes	1	8,33%
Tanque Areia	3	25,00%
Jardim	9	75,00%
Rampas	4	33,33%
Sala Recursos Multifuncionais	5	41,67%

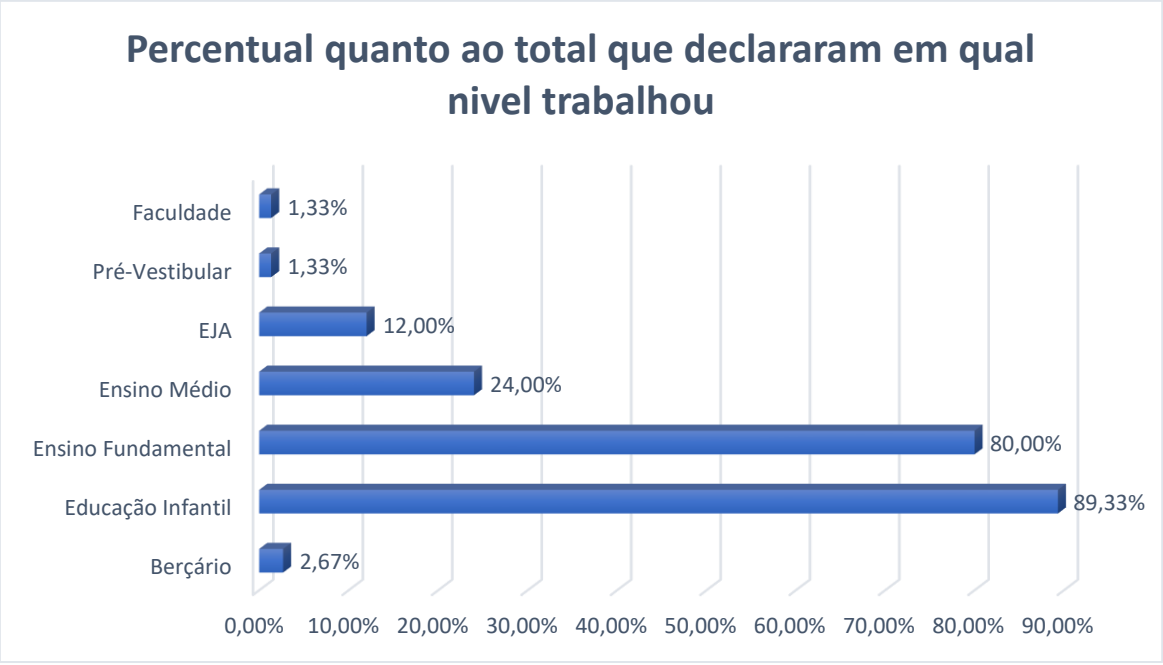
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Outro aspecto que analisamos, após a realização das visitas, foi a formação dos professores. Sobre isso, apontamos nossa defesa pela formação acadêmica de professores que atuam na Educação Infantil, conforme legislação, como princípio legítimo de garantia da melhoria da qualidade da educação pública e gratuita e de direito das crianças. Os dados tabulados se apresentam de forma positiva, visto que, de 177 questionários entregues aos professores, obtivemos 84 questionários respondidos. Destes, 64 (76,19%), possuíam uma

graduação, 20 (23,81%) possuíam duas graduações, 11 (13,10%) não possuíam pós-graduação, 54 (61,29%) tinham uma pós-graduação, 18 (21,43%) possuíam duas pós-graduações, 1 possuía três pós-graduações e 3 (1,19%) fizeram mestrado. O investimento na formação se torna visível a partir dos dados apresentados nos questionários, visto que, 59% foi financiado pela própria professora, no que diz respeito ao curso de graduação, e 68% na pós-graduação. Vemos que as próprias professoras financiaram os cursos demostrando interesse pela formação e atuação na carreira docente ou por outros motivos pessoais.

Desses docentes que responderam o questionário, consideramos, também, o perfil de atuação para analisar a especificidade do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil. Pelos dados, percebemos que atuaram, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Esse dado é relevante, pois durante reuniões realizadas pela Comissão Curricular, a questão do rodízio de professores foi colocada pela equipe da SEMEC como um dificultador no processo de implementação da proposta pedagógica para a Educação Infantil no Município. Ao mesmo tempo, refletimos sobre o investimento na formação continuada de professores e na aplicação do recurso público para a educação. Os dados analisados indicam que há um rodízio de docentes que, ora estão atuando na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental, como podemos observar no *Quadro 3*.

Quadro 3 − Níveis de atuação dos docentes.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Com relação ao atendimento às crianças, observamos que àquelas com a faixa etária de quatro a seis anos são atendidas em CMEIs no período parcial – período matutino ou vespertino. Já as crianças de zero a três anos frequentam o período integral, embora o questionário tenha apresentado exceções de atendimento parcial. Podemos afirmar, a partir da análise dos dados, que é necessário repensar a organização do trabalho pedagógico para crianças de quatro a seis anos, visto que o regime de atendimento se caracteriza por ser parcial. A defesa da Educação Infantil em tempo integral se justifica, primeiramente, pelo direito das crianças, estabelecido na LDB 9.394/96 e, além disso, na defesa da infância enquanto construto histórico e cultural, por meio do qual a criança, sujeito concreto, deve ser respeitada em seu tempo de vida, por ser considerada em sua totalidade e por necessitar de vivenciar diferentes experiências que estão presentes no interior e no exterior de espaços educacionais (formais e não formais).

A etapa de realização do levantamento de informações e constituições de dados, por meio de questionários, foi encerrada no final do mês de novembro de 2017. A partir daí, foi possível organizar os dados e estabelecer os critérios para escolha da instituição a ser pesquisada, juntamente com a professora orientadora. Essa etapa da pesquisa possibilitou, ainda, a análise acerca da conjuntura político-educacional e de elementos que se configuram como basilares para se pensar teoricamente a Educação Infantil, em nosso país.

Ressaltamos, com bases em nossas análises, que o município de Trindade se encontra em processo de organização do sistema de ensino, em especial, com relação ao atendimento à Educação Infantil. Reafirmamos que é papel dos municípios a implementação de políticas de credenciamento e regulamentação das instituições educativas infantis e de elaborar propostas pedagógicas específicas para essa faixa etária, conforme prevê a LDB 9.394/96. Na tentativa de garantir a efetivação da legislação nacional, o *Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica* – emitiu um Parecer, em 2000, que expõe as seguintes normas: a) vincular as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; b) elaborar proposta pedagógica e regimento específico; c) formar professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; d) garantir espaços físicos e materiais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

Como, historicamente o predomínio foi de atendimento a crianças pequenas por meio de órgãos de caráter assistenciais e de proteção, a transição para o atendimento em instituições educativas institucionalizadas representou a necessidade de redimensionar as políticas educacionais dos municípios, a fim de regulamentar e oferecer o atendimento à criança, conforme o prazo e os princípios expostos na Lei Federal.

1.6 O CMEI Wilma Soares de Paula: o processo de inserção e participação no cotidiano educativo

O primeiro contato no CMEI, onde realizamos a etapa empírica de observação da pesquisa, ocorreu no dia 06 de novembro de 2017, dia em que realizamos a etapa de levantamento de dados da instituição, com questionários específicos. Naquele momento, fomos atendidas pela diretora do CMEI, a qual se colocou à disposição para responder as questões e disponibilizou os documentos necessários para preenchimento do questionário. Na ocasião, apresentamos o protocolo de pesquisa, tais como ofício de apresentação e termo de anuência de pesquisa assinado pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura. A diretora reservou o horário para atender as necessidades do questionário, assim, permanecemos por 2 horas e 45 min na instituição. A conversa ocorreu em meio à rotina do CMEI e, em alguns momentos, a diretora foi solicitada, ora para atender telefone, ora para esclarecer algo relacionado ao trabalho da auxiliar de secretaria. Outras situações foram resolvidas pela coordenadora pedagógica do turno.

A análise dos dados construídos com base no questionário de identificação e a leitura do Projeto Político Pedagógico do CMEI, nos permitiu conhecer a história e fundação da instituição, sua localização, sua estrutura física, recursos humanos e materiais, assim como quantidade de crianças matriculadas, a organização do trabalho pedagógico, o planejamento, a avaliação, a relação com as famílias, a formação continuada e a educação inclusiva. Foi possível, também, conferir aspectos relacionados à rotina das crianças, o regime de funcionamento, a organização dos agrupamentos e a formação dos educadores.

De acordo com o que está explicitado no Projeto Político Pedagógico de 2018, desde 1981, o CMEI foi mantido pelo poder público estadual até o ano de sua municipalização, em 2003. O prédio passou por reforma, em 2017, para possibilitar o melhor atendimento às crianças matriculadas. Sua localização, no Setor Maysa I, é considerada de fácil acesso, sendo possível chegar até a instituição por meio de transporte público, bicicleta, carro e até mesmo a pé. Possui ruas asfaltadas no entorno de seu prédio, assim como Posto de Saúde, comércio e casas residenciais. As *Figuras 8* e *9*, da fachada e do portão de entrada do CMEI, nos ajudam a visualizar o prédio.

Figura 8 – CMEI Wilma Soares de Paula.

Fonte: Acervo de pesquisa – novembro/2017 (Banco de dados NEPIEC).

Figura 9 – CMEI Wilma Soares de Paula.

Fonte: Acervo de pesquisa – novembro/2017 (Banco de dados NEPIEC).

Por se tratar de uma instituição municipal, O CMEI[20] Wilma Soares de Paula segue a Normativa n. 04/2017, do Conselho Municipal de Educação (ANEXO L) para organizar seus

[20] O CMEI possui um prédio adaptado (extensão) APÊNDICE M, e atende crianças em período integral do maternal 1 ao maternal 2. Os dados apresentados no Quadro 4 se referem ao atendimento no prédio construído e inaugurado em 2017. Os dados do prédio da extensão foram apresentados em outro questionário.

agrupamentos. De acordo com o espaço físico, mobiliário e recursos humanos, o CMEI atende[21] crianças de um a seis anos, conforme apresentado no *Quadro 4*:

Quadro 4 – Organização dos agrupamentos da Instituição.

TURNO	0 A 1 ANO	1 A 2 ANOS	2 A 3 ANOS	3 A 4 ANOS	4 A 5 ANOS	5 A 6 ANOS	TOTAL GERAL
MATUTINO	NÃO ATENDE	----	----	----	**27**	**27**	**54**
VESPERTINO	NÃO ATENDE	----	----	----	**26**	**27**	**53**
INTEGRAL	NÃO ATENDE	**25**	**25**	**27**	----	----	**77**
QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS	----	**25**	**25**	**27**	**53**	**54**	**184**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora − Banco de dados NEPIEC.

Para a organização do trabalho pedagógico com as crianças. foi distribuído o quantitativo de dez professoras regentes, sendo cinco por turno, duas coordenadoras pedagógicas, um por turno, e a diretora que atua período integral. Com relação ao quantitativo de monitoras, totalizam-se dez, sendo cinco no matutino e cinco no turno vespertino, atuando, especificamente, nos agrupamentos de um a três anos. A formação acadêmica dos servidores que atuam nas funções pedagógicas se expressa no *Quadro 5*:

Quadro 5 − Identificação do quadro pessoal da Instituição.

CARGO/FUNÇÃO	TURNO	VÍNCULO	FORMAÇÃO
DIREÇÃO	MAT/ VES.	EFETIVA	PEDAGOGIA
COORDENADORA PEDAGÓGICA	MAT	EFETIVA	PEDAGOGIA
COORDENADORA PEDAGÓGICA	VESP	EFETIVA	PEDAGOGIA
REGENTE BERÇÁRIO	MAT	EFETIVA	PEDAGOGIA

[21] Os dados se referem ao dia em que realizamos o preenchimento do questionário (06 de novembro de 2017).

CARGO/FUNÇÃO	TURNO	VÍNCULO	FORMAÇÃO
REGENTE MATERNAL 1	MAT	EFETIVA	MAGISTÉRIO E HISTÓRIA
REGENTE MATERNAL 2	MAT	EFETIVA	PEDAGOGIA
REGENTE JARDIM 1	MAT	EFETIVA	PEDAGOGIA
REGENTE JARDIM 2	MAT	EFETIVA	PEDAGOGIA
MONITORA BERÇÁRIO	MAT	EFETIVA	PEDAGOGIA
MONITORA BERÇÁRIO	MAT	EFETIVA	CURSANDO PEDAGOGIA
MONITORA MATERNAL 1	MAT	EFETIVA	CURSANDO PEDAGOGIA
MONITORA MATERNAL 2	MAT	CONTRATO IEL	CURSANDO PEDAGOGIA
MONITOR JARDIM 2	MAT	EFETIVO	ZOOTECNIA
REGENTE BERÇÁRIO	VESP	EFETIVA	PEDAGOGIA
REGENTE DO MATERNAL 1	VESP	EFETIVA (DOBRA DE CARGA HORÁRIA)	PEDAGOGIA
REGENTE DO MATERNAL 2	VESP	EFETIVA (DOBRA DE CARGA HORÁRIA)	PEDAGOGIA
REGENTE JARDIM 1	VESP	EFETIVA	PEDAGOGIA
REGENTE JARDIM 2	VESP	EFETIVA	PEDAGOGIA
MONITORA BERÇÁRIO	VESP	CONTRATO PREFEITURA	ENSINO MÉDIO
MONITORA BERÇÁRIO	VESP	CONTRATO PREFEITURA	ENSINO MÉDIO
MONITORA DO MATERNAL 1	VESP	CONTRATO PREFEITURA	CURSANDO PEDAGOGIA
MONITORA DO MATERNAL 1	VESP	CONTRATO IEL	CURSANDO PEDAGOGIA
MONITORA MATERNAL 2	VESP	CONTRATO PREFEITURA	CURSANDO PEDAGOGIA
PROFESSOR DE APOIO NO MATERNAL 2	MAT	EFETIVA	ENSINO MÉDIO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Observamos, pelos dados apresentados no *Quadro 5*, que as professoras do CMEI possuem formação acadêmica em Pedagogia, sendo que apenas uma possui graduação em

História. Ressaltamos que a formação inicial é fundamental para se pensar uma política de formação continuada para professores em exercício na Educação Infantil, compreendendo que, além de ser uma exigência da legislação nacional, é um fator que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico. Além disso, apontamos que o curso de Pedagogia possui, em sua matriz curricular, disciplinas que discutem a Infância e a Educação Infantil, possibilitando a aproximação dos(as) futuros(as) professores(as) com o seu campo de atuação.

Tal aproximação ocorre por meio de discussões que se fundamentam em teorias e práticas, buscando a ampliação dos conhecimentos acadêmicos e a formação sólida dos estudantes. As teorias da educação são fundamentais para se compreender a profissão em sua totalidade, para além do cotidiano da instituição. Nesse sentido, a defesa da formação inicial e continuada é também uma defesa pela qualidade da educação, em busca da garantia dos direitos das crianças e da consolidação de políticas de valorização da escola pública, conforme determina o Plano Nacional de Educação (2014), o qual foi ratificado pelos Planos Estadual de Educação (GOIÁS, 2015).

Com relação a organização das ações do cotidiano e trabalho com as crianças, o CMEI segue a proposta de rotina dentre outras dimensões que compõem apresentada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, conforme indicado no *Quadro 6*, que norteia o planejamento.

Quadro 6 − Rotina turmas Jardim I e II (Parcial).

TURNO MATUTINO	
07:00	Chegada dos professores e crianças
07:15	Café da manhã
07:20	Acolhida das crianças • Leitura deleite, roda de conversa, brincadeiras... • Atividades pedagógicas e lúdicas do dia
09:00 às 09:15	Intervalo (recreio)
10:20	Almoço/Escovação
11:15	Saída
TURNO VESPERTINO	
13:00	Chegada dos professores e das crianças
13:15	1º Lanche
13:20	Acolhida das crianças • Leitura deleite, rodas de conversa, brincadeiras... • Atividades pedagógicas e lúdicas do dia.

15:00 às 15:15	Intervalo (recreio)
16:00	Lanche/Escovação
17:15	Saída

Fonte: Acervo do CMEI Wilma Soares de Paula/Trindade-GO.

Quadro 7 − Rotina turmas Berçário, Maternal I E II (Integral).

TURNO MATUTINO	
06:30 às 07:15	Recepção das crianças
07:15 às 07:30	Café da manhã
08:00	Acolhida das crianças (descrever a acolhida) • Leitura deleite, roda de conversa, brincadeiras, momentos de interação e socialização.
08:15	Atividades pedagógicas e lúdicas do dia e outras
09:45	Intervalo Brincar no pátio
10:00	Preparação para o almoço (higienização, cantar música, conscientização das crianças para a importância da alimentação)
10:15	Almoço
11:40	Escovação
11:15	Momento do sono
TURNO VESPERTINO	
13:15	Despertar/Lanche
13:30	Acolhida das crianças (descrever a acolhida): • Leitura deleite, roda de conversa, brincadeiras, momentos de interação e socialização. Atividades pedagógicas e lúdicas do dia e outras.
15:00	Banho (higienização corporal)
16:00	Jantar/escovação
17:15 às 18:00	Saída

Fonte: Acervo do CMEI Wilma Soares de Paula/Trindade-GO.

Sobre os elementos que compõem a organização da "Rotina" proposta às crianças, ressaltamos que os *Quadros 6* e *7* denotam o controle do tempo das atividades, sendo que este se apresenta de forma dicotômica nas atividades de cuidado e educação, inerentes ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Sobre essa questão, ressaltamos que o tempo que as crianças permanecem nas instituições de Educação Infantil representa parte da vida delas. Neste tempo, caracterizado por interações, movimentos, brincadeiras, aprendizagens e cuidados, há que se

considerar o que é ou não priorizado, por adultos professores enquanto parceiros e mediadores, no que diz respeito às diferentes possibilidades e impossibilidades de apropriações culturais, históricas, sociais, cognitivas, afetivas, dentre outras dimensões que compõem os processos de humanização e de vida em sociedade.

A organização do tempo, da rotina, do cotidiano, com atividades de cuidado e educação é uma ação que poderia ser planejada e construída juntamente com as crianças, buscando as suas identidades e significações. Problematizando a rotina proposta pelo CMEI, observamos que as atividades se tornam "rotineiras", ou seja, acontecem todos os dias. Embora seja relevante organizar o tempo, com o objetivo de assegurar a realização das atividades e, ao mesmo tempo, de organizar o cotidiano das crianças e adultos da instituição, tendo em vista que o espaço do CMEI é coletivo, não podemos restringir as possibilidades de ampliação de vivências por parte as crianças. O conceito de vivência cunhado por Vigotski (2010) indica que:

> A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro [...]. (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

Desta perspectiva, ressaltamos que, para garantir estas vivências, é necessário repensar a organização das atividades que compõem o cotidiano, de forma que as crianças possam viver a infância neste espaço/tempo, aprendendo a estruturar seus tempos coletivamente, se libertando de uma rotina homogênea e ordenada (do exterior para o interior), desconstruindo a ideia de que todos são iguais. Mais que isso, na tentativa de organizar o tempo, os adultos tendem várias vezes a ocupar o lugar de controladores do tempo, com o objetivo de manter a harmonia e previsibilidade.

O novo, a mudança, gera instabilidade e insegurança, mas também provoca emancipações e criações. Embora a forma de se organizar as rotinas das instituições de Educação Infantil seja naturalizada, a partir de suas singularidades e pluralidades, apontamos para a relevância de se ouvir as crianças e professores e de buscar alternativas coletivas para viver este tempo institucionalizado, sem perder de vista que a organização desse tempo é feita por todos. Se o tempo para a realização das atividades propostas não é suficiente, cada docente deveria ter a autonomia responsável de adequar e mudar.

O cotidiano das crianças deve ser pensado numa perspectiva que venha romper com a estrutura rígida da organização dos tempos infantis. Essas organizações revelam as diferentes

concepções de infâncias, crianças e Educação Infantil. Segundo a autora, as rotinas são categorias pedagógicas que merecem estudos por parte dos pesquisadores e professores da Educação Infantil, visto que se tornam uma das possibilidades para se materializar a proposta pedagógica, articulando cuidado e educação.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização do espaço, consideramos a importância de pensar a sua utilização a partir da preparação de ambientes. Estes convidam as crianças a participarem das atividades propostas e são elementos constitutivos do cotidiano na instituição de Educação Infantil, contribuindo no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A preocupação com o espaço físico foi objeto de pesquisa de Barbosa *et al.* (2014), ao utilizar Wallon (1975) e Vygotsky (2003), para analisar a relação entre a criança e o meio, destacando a indissociabilidade entre a pessoa e a sociedade. Nestes termos, afirma:

> Segundo os autores, os elementos do meio estão em permanente movimento, são arranjados e (re)combinados pela ação humana, criando novas formas do ambiente social e configurando meios variados, por vezes em um mesmo espaço físico (WALLON, 1975; VIGOTSKI, 2003). Destaca-se, portanto, o espaço como constructo social e cultural, simultaneamente constituído e constituinte dos sujeitos que nele agem e interagem reciprocamente. No processo educacional, releva-se, pois o papel dos profissionais, especialmente os professores, como integrantes e, simultaneamente, proponentes de parte desse meio. As crianças, por sua vez, se colocam com partícipes desse movimento de constituição dos contextos educacionais, delimitando inserções globais e/ou parciais, a depender da qualidade das interações a que se submetem ou são submetidas. (BARBOSA *et al*., 2014, p. 10).

A forma como pensamos o espaço e sua utilização revela nossas concepções de crianças e infâncias, assim como a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil, devendo compor o planejamento dos professores e da instituição, a fim de favorecer novas interações e promover diferentes aprendizagens. Como observado no contexto do CMEI, a forma de organizar as carteiras e mesas, a utilização de livros ou cadernos, a fragmentação do tempo com elementos do cotidiano escolar (como o recreio), denotam a organização pedagógica articulada aos modelos do Ensino Fundamental.

Embora percebêssemos a proposição nos planejamentos com atividades próprias para criança menor de seis anos, como àquelas realizadas com brinquedos em sala, vimos que estas poderiam ser consideradas como integrante do planejamento, como ocorre no registro das atividades que destacam as diferentes áreas do currículo. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de ampliar os estudos sobre a Educação Infantil, no que se refere à sua finalidade.

A contínua análise dos processos que compõem o cotidiano de trabalho com as crianças na Educação Infantil, também, considerou a necessidade de se pensar a metodologia de proposição dos planejamentos da instituição. O planejamento mensal era previsto pelo

calendário anual organizado previamente pela Secretaria Municipal de Educação (ANEXO G), dia no qual o coletivo de professoras, monitoras, coordenação pedagógica e direção, se reuniam para discutir as especificidades do trabalho pedagógico, realizar conselhos de classe[22] e planejar atividades comuns do CMEI. A pauta das reuniões era enviada pela SMEC. As coordenadoras procuravam seguir a pauta e, quando avaliavam importante, ampliavam conforme as necessidades da instituição (ANEXO H).

As atividades eram planejadas semanalmente, a partir de temáticas expostas em projetos comuns, escolhidos no início do ano pelo coletivo de educadoras do CMEI. Além das temáticas dos projetos, as professoras seguiam as orientações curriculares da Proposta Pedagógica da SMEC. Durante o período de realização da pesquisa o referido documento passou por uma revisão teórica e conceitual, como já anunciado.

O Projeto Político Pedagógico do CMEI estabeleceu uma organização sistemática de conteúdos para as crianças de um a três anos e outra para as crianças de quatro a seis anos. Segundo este documento, "[...] o nosso ponto de partida será sempre: o cuidar e o educar e as interações e brincadeiras [...]" (TRINDADE, 2017, p. 50). Os eixos citados se apresentam como orientadores para o planejamento dos professores. Observamos a utilização de um ecletismo teórico no texto do Projeto Político Pedagógico, com citações de Vygotsky (TRINDADE, 2018, p. 21), Wallon (Ibid., p. 23), Piaget (Ibid., p. 18-19), Kishimoto (Ibid., p. 53), Gardner (Ibid., p. 55), Alves (Ibid., p. 55), Horn (Ibid., p. 59), Paulo Freire (Ibid., p. 11), além de apresentar, como referência, documentos como as DCNEI (Ibid., p. 10) e os RCNEI (Ibid. p. 31).

1.7 O apostilamento na Educação Infantil e no município de Trindade-GO

O processo de implementação do apostilamento na Educação Infantil está em curso nas redes municipais de educação em nosso país, sendo alavancado, em 2018, com a aprovação da BNCC. A discussão acerca dos processos de apropriação dos conhecimentos, muitas vezes definido como aprender conteúdos a partir da organização curricular ou por campos de experiências, toma corpo nos discursos de representantes dos sistemas de ensino, direcionando suas preocupações para as crianças da escola pública. A defesa da adoção de livros didáticos para crianças da Educação Infantil, as quais se encontram matriculadas em CMEIs, vem se justificando pela necessidade de garantir os conteúdos mínimos.

[22] Os Conselhos de Classe se caracterizavam por discussões individuais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, para posterior elaboração do relatório avaliativo bimestral. A Secretaria Municipal de Educação encaminhava um roteiro para auxiliar este processo.

Essa defesa fragiliza os sistemas de ensino, visto que coloca em questão a formação dos professores e os conhecimentos que são trabalhados, de forma homogênea, especialmente com as crianças de quatro a seis anos na Educação Infantil. Sobre essas questões, buscamos em Freitas (2014) as reflexões necessárias para se compreender o que está por trás de políticas de padronização do ensino em escolas públicas brasileiras e a entrada dos reformadores empresariais na educação,

> O controle e a padronização dos conteúdos e métodos já podem ser observados e estão manifestos na intensificação dos processos de apostilamento (ADRIÃO et al, 2009) e pela contratação de empresas de consultoria, a título de melhorar índices do Ideb, portanto em sintonia com a pressão exercida pelas avaliações externas. (FREITAS, 2014, p. 1095).

Vemos a repercussão das concepções empresariais − que se materializam por meio de projetos e que se caracterizam por apresentar possíveis soluções para minimizar os déficits de aprendizagem dos estudantes da escola pública −, se apropriando do discurso discriminatório e de desvalorização do trabalho realizado pelas redes públicas de ensino. É importante compreender esse movimento, que ora se instala no contexto educacional brasileiro, remete a um retrocesso no percurso histórico, liderado por pesquisadores e diferentes movimentos da educação, de valorização do trabalho pedagógico realizado pelas escolas públicas e o controle dos processos de ensino, com vistas aos resultados esperados em futuros instrumentos de avaliação.

O CMEI em que realizamos a pesquisa empírica utiliza o projeto da Editora Moderna, com livros didáticos para as crianças dos agrupamentos de quatro e cinco anos (Jardim I e II). Esse projeto é financiado e atende as crianças da Rede Municipal de Educação de Trindade. O Projeto denominado *Buriti Mirim* esteve em fase de avaliação para continuidade ou não no ano de 2019. Segundo informações da equipe da SMEC, a tendência era de permanecer com o projeto, já que havia livros e que estes deveriam ser utilizados pelas crianças. Pelo que se pode perceber, a polêmica de fazer uso de apostila ou livro instrucional indicou que nem todas as professoras veem como algo negativo e fonte de desvalorização e controle de seu trabalho, defendendo-o, daí a manutenção deste tipo de projeto na rede, considerando-o como facilitador de seus trabalhos com as crianças, na medida em que aponta para um conteúdo a ser ensinado por elas.

Com relação ao processo de avaliação das crianças do CMEI, esta ainda é realizada de forma processual, por meio de relatórios descritivos bimestrais. Os relatórios são elaborados pela professora e apreciados pela coordenação pedagógica. De acordo com o PPP (TRINDADE,

2018, p. 61), "[...] cada relatório deve retratar o desenvolvimento de cada criança nos seus diferentes aspectos: cognitivos, social, motor, linguístico, ético e estético [...]". As famílias, ao final de cada bimestre letivo, têm a oportunidade de conversar individualmente com as professoras sobre o percurso de aprendizagem das crianças registrado naquele período. São utilizados, também, portfólios que reúnem algumas das atividades realizadas pela criança e entregues às famílias com o intuito de apresentar o nível de desenvolvimento individual. Sobre o processo de relação com as famílias, a diretora ressaltou que ocorre de forma tranquila.

Ressaltamos que essa concepção de avaliação está ancorada em princípios democráticos de acesso e permanência das crianças na instituição e, além disso, na especificidade do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil. Desse modo, a partir das considerações apresentadas sobre as influências neoliberais empresariais na educação pública e com a busca de resultados, afirmamos nossa preocupação com o futuro destes processos, visto que se encontra em curso a implementação de políticas de apostilamento na Educação Infantil, bem como o cumprimento do Decreto n. 9.765/2019, como já mencionado. Lembramos, de forma crítica, que as políticas públicas ocorrem e se sustentam pela adesão dos estados e municípios. Dessa forma, é necessário compreender que a autonomia de escolha denota as concepções de educação historicamente debatidas por estudiosos e pesquisadores.

Os dados apresentados foram relevantes para compreendermos a dinâmica de organização do CMEI e da Educação Infantil do município de Trindade para que, posteriormente, após situarmos o campo de pesquisa, fosse possível analisar os dados a partir dos referenciais teóricos que sustentam nosso método. Ressaltamos que a leitura ampliada, em sua totalidade, é fundamental para compreender o objeto de pesquisa, visto que não se apresenta como algo isolado, mas sim, nas relações dialéticas presentes nos diferentes contextos em que se insere.

2 INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos da etapa de revisão bibliográfica realizada com o objetivo de buscar as produções acadêmicas sobre linguagem oral na Educação Infantil. A partir de descritores, definidos previamente, iniciamos a seleção de trabalhos (teses, dissertações e artigos completos) disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Banco da CAPES/CNPQ; trabalhos completos do Congresso de Leitura e Escrita (COLE) e do GT 07 (Educação da Criança de zero a seis anos) e GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e, por fim, as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).

A busca nos bancos de dados do COLE e da ANPEd considerou a importância de tais eventos para o campo investigativo sobre linguagem, infância e Educação Infantil, neste sentido é relevante destacar que fizemos o levantamento dos trabalhos nos GTs 07 (Educação da criança de zero a seis anos) e 10 (Alfabetização, leitura e escrita) da ANPEd, utilizando como recorte temporal o período de 2005-2018. A seleção de trabalhos apresentados no COLE utilizou como filtro os Seminários sobre *Letramento e Alfabetização* e *Linguagens em Educação Infantil*, no período temporal de 2003-2007, no qual foram realizados os seminários, posteriormente substituídos por sessões de comunicação oral.

2.1 Trabalhos do COLE e ANPEd

Iniciamos a apresentação das etapas que constituíram a revisão bibliográfica, iniciando por àquela realizada nos sites da ANPEd e no COLE. Uma breve descrição sobre a identidade desses eventos se faz necessária para situar a busca dos trabalhos que compôs esta etapa da pesquisa. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade científica fundada em 1978, com quarenta anos de luta política e teórica, a qual, ao longo de sua história, objetivou incentivar a pesquisa educacional em suas diferentes áreas. Contribuiu, assim, para a consolidação de um projeto suprapartidário de democratização de acesso ao conhecimento científico produzido nas universidades, além de promover debates sobre temáticas relevantes e atuais, apoiando e fortalecendo os programas de pós-graduação brasileiros.

Os eventos regionais e nacionais ocorriam anualmente, passando, a partir de 2013, a serem realizadas reuniões nacionais e regionais bianualmente. As reuniões da ANPEd preveem

a discussão de produções acadêmicas em Grupos de Trabalhos (GTs), metodologicamente distribuídas por temáticas. Dentre os GTs que compõem as reuniões, optamos por analisar os trabalhos apresentados no GT 07 e GT 10, cujos conteúdos estavam disponíveis no site do evento (2005-2018). Essa escolha partiu da aproximação pela temática de pesquisas sobre Educação Infantil, infância e linguagem, objeto de investigação do nosso projeto de pesquisa.

O COLE teve seu início, também em 1978 como um evento promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), cujo estatuto foi aprovado no terceiro encontro do COLE, em 1981. A ALB é uma associação sem fins lucrativos, cujo objetivo principal é lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro. O Congresso, previsto no estatuto da ALB, ocorre bianualmente e possui em sua proposta de discussão a organização de seminários, realizados no período de 2003 a 2007, e, posteriormente, substituídos por sessões de comunicação oral. A seleção dos trabalhos para nossa pesquisa ocorreu a partir dos anais e/ou cadernos de resumos disponibilizados no site do evento (2005-2009). Como já mencionado, os seminários selecionados foram sobre *Letramento e Alfabetização* e *Linguagens em Educação Infantil*.

Após a seleção dos trabalhos, elaboramos a planilha (APÊNDICE C) com a identificação do título e autores(as). No link do seminário *Linguagens em Educação Infantil* selecionamos vinte e seis trabalhos, os quais, em seus títulos, demarcaram a discussão sobre: linguagem, infância, Educação Infantil, oralidade, linguagem escrita ou letramento, conforme descritores de busca (APÊNDICE C).

Após a leitura e análise dos trabalhos completos, observamos que concepções de linguagem ancoraram na teoria histórico-cultural, sendo abordado o estudo de Bakhtin e/ou Vygotsky como representantes dessa abordagem teórica; destacamos os trabalhos de Rosana Vieira, Maria Nazaré da Cruz, Adriana Bragagnollo, Nara Soares Couto, Ana Rogéria de Aguiar e Ivone Garcia Barbosa. Encontramos também trabalhos que utilizaram como referência teórica os estudos filosóficos da linguagem, propostos por Walter Benjamim, citamos Anilde Tombolato Tavares da Silva e Eliane Santana Dias Debus.

Sobre os trabalhos apresentados nos seminários de *Letramento e Alfabetização*, estes tiveram como foco de investigação as séries iniciais do Ensino Fundamental, nesse caso, não fizeram parte do recorte etário de nossa pesquisa, conforme exposto no *Quadro 8*, referente aos trabalhos do COLE.

Quadro 8 − Quantitativo de trabalhos COLE.

BANCO DE DADOS	TIPO DE DOCUMENTO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS
SEMINÁRIO ***LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL*** (COLE)	ARTIGO COMPLETO	26
SEMINÁRIO ***LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO*** (COLE)	ARTIGO COMPLETO	0

Fonte - Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Na revisão bibliográfica realizada no site do GT 07 da ANPEd, realizado no mesmo período, encontramos quatro trabalhos completos que apresentaram a discussão acerca da infância, Educação Infantil, linguagem e oralidade na totalidade de seus textos, conforme descritores de busca (APÊNDICE D). Alguns autores utilizaram como abordagem teórica a Psicologia Histórico-Cultural, como vemos nos trabalhos de Vanessa Ferraz Almeida Neves; e da fenomenologia, representada pelo trabalho de Simone Berle; e, por fim, o trabalho de Joselma Salazar de Castro, que utiliza a Sociologia da Infância e faz a análise da linguagem a partir das contribuições de Bakhtin.

Quanto aos trabalhos apresentados no GT 10, destacamos apenas um (01), que discorreu sobre letramento na Educação Infantil (APÊNDICE D), o qual utilizou a teoria Histórico-Cultural, em suas análises realizadas pelas autoras Ana Lúcia Espindola e Renata Junqueira de Souza. Como podemos observar na exposição do *Quadro 9*.

Quadro 9 − Quantitativo de trabalhos ANPEd.

BANCO DE DADOS	TIPO DE DOCUMENTO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS
ANPEd GT 07	ARTIGO COMPLETO	4
ANPEd GT 10	ARTIGO COMPLETO	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Após a etapa de revisão e leitura dos trabalhos apresentados em eventos de significativa relevância no contexto das pesquisas brasileiras, ressaltamos que se fez necessário ampliar as discussões e investigações acerca do objeto linguagem oral por crianças da pré-escola. Tal conclusão se pautou na quantidade limitada de trabalhos que se propuseram a discorrer teoricamente sobre esta temática, e sendo representado a partir de estudos realizados com a

criança de zero a três anos, possivelmente por se entender o processo de construção da oralidade nos primeiros anos de vida.

Ao mesmo tempo, percebe-se que os trabalhos que discutem a linguagem oral apontam caminhos para se compreender o processo de aquisição da leitura e/ou da escrita, apresentando, inclusive alguns percursos metodológicos para que este processo seja significativo para a criança. Os trabalhos que discutiram a importância da literatura infantil, da contação de histórias e de diferentes estilos literários (narrativas, poesias, contos) na Educação infantil analisaram esses processos como forma de aproximar as crianças do texto.

2.2 As produções no BDTD, CAPES/CNPQ e as pesquisas do NEPIEC

Neste tópico, apresentamos a sistemática de pesquisa que realizamos na BDTD no período de 2005-2018. Esta biblioteca teve sua origem no ano de 2002 e vem possibilitando o acesso gratuito de trabalhos de pesquisas concluídos em forma de Teses e Dissertações. Foi concebida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Por meio de um *software* desenvolvido pelo Instituto, o sistema de publicações eletrônicas de teses e dissertações (TEDE) viabiliza o acesso dos trabalhos em rede digital.

Para realizar a pesquisa das produções acadêmicas, acessamos a página da BDTD e utilizamos os descritores de busca para filtro dos títulos e resumos completos, resultando em: onze trabalhos com os descritores “Infância e Linguagem” (APÊNDICE F); treze com os descritores “Letramento e Educação Infantil” (APÊNDICE G); quatro com os descritores “Linguagem oral e Educação Infantil” (APÊNDICE H), vinte e quatro com os descritores “Educação Infantil e Linguagem” (APÊNDICE I).

Com a planilha elaborada por título, data da defesa do trabalho, tipo de documento (tese ou dissertação), autor(a) e resumo, iniciamos a leitura sistemática de resumos e, posteriormente, do texto completo dos trabalhos selecionados, cujo referencial teórico utilizado foram as obras de Vygotsky, Luria e/ou Bakhtin, as quais discutiram a Educação Infantil e a linguagem infantil numa perspectiva sócio-histórico-dialética, com o objetivo de ampliar a compreensão teórica acerca do objeto de estudo.

Dentre eles, destacamos a dissertação de Costa (2014) e de Paiva (2016). Podemos visualizar os resultados desse levantamento quantitativo por descritores, conforme apresentado no *Quadro 10*:

Quadro 10 − Quantitativo de trabalhos BDTD que utilizaram como referencial teórico Vygotsky ou Bakhtin ou Luria.

BANCO DE DADOS	TIPO DE DOCUMENTO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS	DESCRITORES
BDTD	Tese e/ou dissertação	24	Educação Infantil e Linguagem
BDTD	Tese e/ou dissertação	4	Linguagem oral e Educação Infantil
BDTD	Tese e/ou dissertação	13	Letramento e Educação Infantil
BDTD	Tese e/ou dissertação	11	Infância e Linguagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados do NEPIEC.

Verificamos que os autores Vygotsky e Bakhtin estiveram presentes nos trabalhos sobre linguagem oral na Educação Infantil, como destacamos no *Quadro 10*. Outra referência utilizada como fonte de análise do objeto investigativo foram Piaget e Bruner, tal como se apresenta no estudo realizado por Marques (2012). Como utilizamos descritores específicos para filtros dos trabalhos, diferente do que fizemos na pesquisa realizada nos bancos da ANPEd e COLE (que filtramos por GTs e Seminários), destacamos que as contribuições dos trabalhos de dissertação selecionados apresentaram discussões importantes acerca da linguagem oral, com questões norteadoras que nos apoiaram na compreensão de nosso objeto.

O trabalho de Costa (2014) preocupou-se com os contextos que possibilitam a aprendizagem da linguagem oral no cotidiano da instituição de Educação Infantil, afirmando a necessidade de incluir esta discussão nos planejamentos e projetos pedagógicos institucionais. Em seus estudos, a autora objetivou compreender os processos de aprendizagem da linguagem oral, em crianças do Berçário II, ressaltando o papel do outro nesse processo. A pesquisa empírica foi realizada numa instituição de Educação Infantil, CMEI, indicando o debate sobre o trabalho com a linguagem oral no cotidiano das crianças. Em suas conclusões, destacou que esse trabalho nem sempre é considerado pelas professoras, motivo pelo qual sugere a formação específica a elas, ao afirmar que:

> Reconhecemos, portanto, que há uma urgência de práticas pedagógicas com mais intencionalidade e sistematicidade na linguagem oral para bebês e crianças pequenas que frequentam o berçário. Para isso, faz-se necessário, com igual urgência, que a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, inclusive no contexto da instituição, possa contemplar a linguagem oral, seu papel no desenvolvimento da

> criança, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e o papel dos outros, principalmente dos professores neste processo [...]. (COSTA, 2014, p.97).

Estas conclusões se aproximam com as discussões expressas no trabalho de Marques (2012), no qual observamos a descrição do percurso de uma pesquisa bibliográfica sobre linguagem oral e formação docente na Educação infantil, sendo que a pesquisadora realizou, também, uma etapa empírica com projeto de formação continuada e concluiu, assim como Costa (2014), que as professoras ainda não possuem o domínio do conhecimento necessário para trabalhar com a linguagem oral no contexto da Educação Infantil, indicando que poucos encontros formativos não preencheriam esta lacuna. Em suas conclusões, Marques (ibid.) destacou,

> A intervenção que realizamos com os sujeitos dessa pesquisa, não foi suficiente para uma mudança completa de concepção ou da prática pedagógica docente. Apenas alguns encontros para tratar do tema, ainda que possibilitando reflexões e troca de experiências, não dão conta da tarefa de formar profissionais da educação dotados de uma intencionalidade relevante e qualitativamente suficiente no trabalho com a oralidade em sala de aula. (MARQUES, 2012 p. 94).

Assim, também afirmou Paiva (2016), em sua pesquisa realizada em CMEI − com criança de um a três anos −, cujo objetivo foi analisar a compreensão das professoras sobre a aprendizagem da linguagem oral das crianças no contexto da instituição de Educação Infantil, assim como, reconhecer os seus papéis nesse processo. Em suas conclusões, além de outros apontamentos relevantes para nossas análises, destacou,

> Esse estudo constatou ainda que a linguagem oral das crianças da Educação Infantil vem sendo negligenciada nos cursos de formação, no referido município, em decorrência do foco dado à linguagem escrita. Aliás, a ênfase alfabetizadora que tem se colocado na Educação Infantil tem provocado práticas centradas na escrita das crianças desde o Infantil I, como se um trabalho de qualidade com linguagem oral não tivesse relação direta e primordial para aquisição da escrita pela criança [...]. (PAIVA, 2016, p. 207).

É interessante ressaltar que as conclusões das pesquisadoras nos revelam que a linguagem oral ainda não se constitui como conhecimento a ser trabalhado na Educação Infantil, visto que existe uma fragilidade na formação dos professores e na compreensão acerca do que consiste o trabalho com aquela linguagem. Dialogando com o objeto de estudo de nossa investigação, assim como com os dados construídos durante a etapa empírica e na etapa de pesquisa bibliográfica, consideramos que os estudos sobre a linguagem oral na Educação Infantil apontam para a relevância desse conhecimento no processo de aprendizagem e

desenvolvimento infantil e que merece maior atenção nos cursos de formação de professores desta etapa educacional.

No que concerne ao banco de dados da CAPES, obtivemos o acesso aos trabalhos publicados por diferentes programas de pós-graduação do Brasil. Esse portal foi atualizado no ano de 2013, sendo assim, os trabalhos publicados com data anterior não estiveram disponíveis. Ainda assim, por meio de uma busca detalhada e utilizando filtros de pesquisa, conseguimos organizar a planilha de revisão bibliográfica. Utilizamos os seguintes descritores: "Educação Infantil" e "Linguagem, Educação Infantil AND Linguagem". Estes, porém, dificultaram nossa busca, pois encontramos respectivamente, 6.413 e 1.920 trabalhos. Para organizar melhor o filtro de pesquisa do descritor Educação Infantil AND Linguagem, refinamos para "Área de concentração Educação, Programas de Educação". Com esta nova busca, encontramos 109 trabalhos, conforme visualizamos no APÊNDICE J e no *Quadro 11*:

Quadro 11 − Quantitativo de trabalhos CAPES/CNPQ (2013-2016).

BANCO DE DADOS	TIPO DE DOCUMENTO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS	DESCRITORES
CAPES	Tese e/ou dissertação	6413	Educação Infantil e Linguagem
CAPES	Tese e/ou dissertação	1929	Educação Infantil AND Linguagem
CAPES	Tese e/ou dissertação	109	Educação Infantil AND Linguagem (Área de Concentração Educação, Programas de Educação)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados do NEPIEC.

Dentre os 109 trabalhos, destacamos a discussão apresentada por Reinaldo (2013), reiterando as problematizações já mencionadas em outras pesquisas, os quais revelam a falta de domínio teórico de professores para o trabalho com a linguagem oral junto às crianças na Educação Infantil. Em seus estudos − realizados em uma instituição de Educação Infantil no Estado de Manaus, com crianças de zero a três anos −, ressaltou a importância da fala dos professores no processo de apropriação da linguagem oral das crianças. Nesse sentido, concluiu que:

> Quanto ao nosso objeto de estudo, entendemos que um profissional bem formado cria diversas oportunidades de diálogos com a criança e interessa-se em compreender e

> participar de sua atividade comunicativa. A pesquisa nos permitiu perceber como se dá a comunicação entre professoras e crianças no cotidiano desta turma. O diálogo mantido pelas educadoras ainda está mais centrado na sua própria fala, mas existe espaço para as crianças falarem e exporem seus pensamentos [...]. (REINALDO, 2013, p. 106).

Apontamos que tal preocupação apresentada pela pesquisadora merece atenção no âmbito de estudos sobre linguagem e formação de professores, se considerarmos a lacuna teórica para o trabalho com a linguagem oral, sendo reiterada pelas pesquisas que discutem esse objeto.

Outro trabalho que consideramos relevante mencionar discutiu a importância de ouvir as vozes das crianças e seus pares. Camargo (2014) desenvolveu um estudo que possibilitou a escuta de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de duas redes de ensino (privada e pública), em Criciúma-SC. A pesquisa abordou a importância de se realizar pesquisa com criança e de se investigar a linguagem infantil. No trabalho, a pesquisadora ressaltou que é necessário ouvir a voz da criança como forma de reconhecê-la enquanto sujeito participante da pesquisa A citada pesquisadora concluiu:

> Desse modo, ouvir as crianças na pesquisa é oferecer-lhes um lugar importante nas relações sociais, é permitir que suas vozes sejam objeto de nossa profunda reflexão, e não apenas de nossa análise fria. Portanto, entrar em seus espaços exige respeito, autorização, diálogo e escuta [...]. (CAMARGO, 2014, p. 54).

Esta observação, acerca da participação das crianças em pesquisas, também foi algo que nos inquietou durante a etapa empírica na qual permanecemos na instituição de Educação Infantil. Vimos como é complexa a dinâmica de trabalho da professora e que, nem sempre, foi possível ouvir as diferentes vozes, sejam àquelas proferidas em meio às palavras ou àquelas expressas por outras formas de linguagem, que não a oral. Assim, procuramos atentar ao som e ao silêncio, que fizeram parte do cotidiano da pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, realizamos leitura e análise das pesquisas sobre linguagem realizadas pelo NEPIEC. Inicialmente afirmamos que o Núcleo de Pesquisa da infância e sua Educação em Diferentes Contextos, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, tem sua história de fundação na Faculdade de Educação da UFG na configuração de Grupo de Estudos, a partir de 1998. O objetivo do Núcleo é desenvolver pesquisas e estudos sobre a infância, criança e Educação Infantil numa abordagem histórico-dialética.

Em seu percurso realizou inúmeras pesquisas abrangendo: políticas públicas para a infância e Educação Infantil, história da infância em Goiás; gestão educacional; práticas docentes e formação de professores; gênero e etnia; representação de infância e de família; relações parentais; relação creche − família; memórias da infância e formação de auto conceitos; formação de conceitos e linguagem infantil; aprendizagem e desenvolvimento; arte, brincadeiras e culturas da infância; pesquisa e professor pesquisador; diferentes contextos da educação da criança menor de seis anos. O referido Núcleo também promove ações de extensão com diferentes setores da comunidade educacional das redes públicas de ensino.

Em seu percurso realizou inúmeras pesquisas abrangendo: políticas públicas para a infância e educação infantil; história da infância em Goiás; gestão educacional; práticas docentes e formação de professores; gênero e etnia; representação de infância e de família; relações parentais; relação creche - família; memórias da infância e formação de auto conceitos; formação de conceitos e linguagem infantil; aprendizagem e desenvolvimento; arte, brincadeiras e culturas da infância; pesquisa e professor pesquisador; diferentes contextos da educação da criança menor de seis anos. O referido Núcleo também promove ações de extensão e de ensino com diferentes setores da comunidade educacional das redes públicas de ensino.

Tem como importante ação a coordenação do Fórum Goiano de Educação Infantil. Este, com reuniões mensais, articula debates sobre temáticas relevantes da atualidade, possibilitando a leitura crítica e política suprapartidária acerca das questões relacionadas à conjuntura da Educação Infantil, em nosso país. A participação de representantes de diferentes municípios goianos, secretarias de educação municipais, professores e gestores da Educação Infantil, entidades, outros movimentos sociais, órgãos públicos – Conselhos Municipais, Ministério Público, Secretaria Municipal de Assistência Social, entre outros – Universidades e instituições de Ensino Superior, sindicatos de professores de escolas públicas e privadas, estudantes e pesquisadores, Conselhos de pais; fomentam o debate da Educação Infantil no Estado de Goiás, enriquecendo a participação democrática em contextos de gestão dos municípios.

A escolha por realizar a revisão bibliográfica dos trabalhos realizados pelo Núcleo reafirma a necessidade de se considerar e respeitar as pesquisas do Centro-Oeste brasileiro, possibilitando a visibilidade de trabalhos que se materializaram em contextos de programas de pós-graduação de universidades públicas, sob a orientação de professores pesquisadores que possuem envolvimento e militância na Educação Infantil. Ainda, justifica-se tal escolha por se tratar, no caso de nossa pesquisa, de um subprojeto de pesquisa do Núcleo.

Ao realizar a revisão bibliográfica, buscamos os trabalhos que tiveram como objetos de estudo a linguagem oral ou escrita na Educação Infantil. Destacamos as dissertações de

mestrado de Ana Aguiar (2004) e Aline Silva (2016). O trabalho de Aguiar (2004) discutiu o processo de constituição de conhecimentos pela criança por meio da linguagem e afirmou que a linguagem é um instrumento de expressão dos conhecimentos infantis, devendo ser considerada nos contextos institucionais. A pesquisadora realizou sua investigação em uma instituição de Educação Infantil, situada no município de Goiânia, e apresentou em suas considerações que o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil se caracteriza pela constante dúvida sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita com crianças da pré-escola. Nesse sentido, ressaltou:

> A nossa pesquisa aponta que ainda prevalece o ensino de conceitos prontos[23] para as crianças que frequentam a creche. Até porque a dúvida sobre o que ensinar nessa instituição prevalece no planejamento das educadoras. Essas manifestam constantemente a preocupação em não alfabetizar[24] as crianças, pois, de acordo com elas, esse não é o papel da instituição [...]. (AGUIAR, 2004, p. 89).

Consideramos que, apesar de passados dezesseis anos desde aquelas conclusões, esta dúvida ainda se faz presente no contexto da Educação Infantil, oscilando entre o trabalho com o letramento de forma lúdica e ao desenvolvimento de atividades preparatórias para o Ensino Fundamental, numa perspectiva escolarizante. Tal consideração revela nossa preocupação de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser constituído a partir de suas especificidades, considerando a relação entre cuidar e educar, assim como conceber a criança enquanto sujeito de direitos e a infância como um construto histórico, social, cultural e, nessa perspectiva, repleta de determinações concretas que interferem em suas condições de vida. Estas condições não podem ser negligenciadas pelas instituições de Educação Infantil.

O trabalho de Silva (2016), abordou o lugar da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil e afirmou a necessidade de se compreender o lugar que a linguagem escrita ocupa na educação das crianças de zero a seis anos, assim como, identificar as concepções sobre linguagem escrita presentes nos documentos normativos e orientadores da Educação Infantil no município de Aparecida de Goiânia-GO. Seus estudos apontaram para a necessidade de discutir sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação infantil, afirmando que:

> Considerando os documentos oficiais, nacionais e locais, podemos afirmar que a polêmica entre alfabetização e letramento aparece nas produções, no entanto, esse não é o foco das discussões na Educação Infantil. O que permeia o ensino da escrita nessa etapa educacional está ligado ao questionamento: trabalhar ou não trabalhar com a linguagem escrita. Apesar dessa dúvida, identificamos, na análise dos documentos oficiais, nacionais e municipais, apenas menções superficiais sobre o assunto e não é

[23] No sentido de imutáveis e/ou inquestionáveis.
[24] Alfabetização enquanto letramento – ler e escrever alfabeticamente.

> dado o destaque necessário para essa discussão, o que reforça a confusão das instituições na organização do trabalho pedagógico com essa linguagem. (SILVA, 2016, p. 154).

As conclusões das pesquisadoras nos instigam a investigar os processos de apropriação da linguagem no contexto da Educação Infantil, assim como nos mostram a necessidade do domínio teórico para se compreender tais processos. É importante, também, pensar que os documentos orientadores e normativos sobre a linguagem escrita para a Educação Infantil devem considerá-la como um construto histórico da humanidade e, portanto, não pode ser meramente absorvida pela criança de forma mecânica.

2.3 Problematizações das pesquisas sobre linguagem realizadas na Educação Infantil

Como pesquisadora da Educação Infantil e membro de Núcleo de Pesquisa, ressalto a importância das investigações teóricas sobre a linguagem, assim como de outros objetos de estudo. Tal afirmativa se justifica, pois, ao concluir a etapa de revisão bibliográfica, refletimos sobre o olhar de diferentes pesquisadores acerca da linguagem e das discussões que se travam a partir das análises apresentadas nos trabalhos.

Nota-se que as pesquisam buscam problematizar teoricamente elementos que compõem o contexto pedagógico, político, social, histórico e cultural da Educação Infantil, os quais, por sua vez, merecem uma leitura aprofundada, de caráter científico, com vistas à futuras contribuições para a área.

Durante a etapa de leitura das dissertações, teses e artigos, observamos que a linguagem foi apresentada em estudos de pesquisadores da Educação Infantil e esteve relacionada às investigações que objetivaram compreender os processos de letramento e alfabetização. Como podemos visualizar nas planilhas dos Apêndices de C a I.

Atentamo-nos quanto à esta questão à medida que utilizamos descritores diferentes para a busca de trabalhos relacionados à linguagem oral, objeto de nossa investigação, e evidenciamos o quantitativo de publicações referentes ao processo de leitura e escrita na Educação Infantil. Vimos que os termos “Alfabetizar na Pré-escola”, “Letramento”, “Leitura e Escrita”, “Ler e escrever”, “Alfabetização e Letramento”, estiveram presentes nos títulos dos trabalhos, apresentando, nesse sentido, as preocupações de pesquisadores acerca da temática.

Tal preocupação se potencializa em meio ao cenário pedagógico e político-nacional, que evidencia a defesa em se trabalhar a linguagem escrita com as crianças na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola. Os trabalhos de pesquisa nos apresentaram as diferentes

abordagens para a compressão desse processo, uma vez que o eixo de análise perpassa pela discussão do lúdico, do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil. Sobre essa questão, Nogueira (2011) desenvolveu sua tese abordando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e ressaltou, como uma principal característica da Educação Infantil, a cultura lúdica, a qual, segundo os estudos realizados pela pesquisadora, se modifica ou desaparece com a entrada da criança no Ensino Fundamental.

Nossa leitura acerca desse debate indica que o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, sendo conceituado por pesquisadores como o trabalho de letramento, aponta a forma como o ensino de letras e sons tem ocupado um lugar de destaque na constituição pedagógica do planejamento para turmas de pré-escola. Nossa leitura acerca deste debate indica que o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, ora conceituado por pesquisadores como trabalho de letramento, aponta a forma como o ensino de letras e sons tem ocupado um lugar de destaque na constituição pedagógica do planejamento para turmas de pré-escola. Neste caso, observa-se a ludicidade e, em especial, a brincadeira, enquanto importante categorias de estudo, utilizadas em situações do cotidiano da Educação Infantil para justificar a defesa acerca dos processos de apropriação da leitura e da escrita com crianças de quatro a seis anos. Contrapondo-nos a esta defesa, valorizamos os trabalhos que remetem a brincadeira como construto histórico e social da humanidade e que, mais do que um meio para desenvolver algumas habilidades na criança, deve ser considerada uma produção humana e, neste sentido, deve ser ensinada, assim como Campos (2015) destaca em sua pesquisa.

Ao mesmo tempo, defendemos o trabalho com a linguagem oral e escrita, com crianças da pré-escola, que considere os significados e sentidos que foram atribuídos historicamente pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a intencionalidade do trabalho citado, no contexto da Educação Infantil, deve se pautar no domínio teórico deste processo por parte dos professores. No que diz respeito à linguagem oral, enfatizamos a relevância de estudos que a consideram como fundamental no processo de apropriação de elementos da cultura, os quais, por sua vez, não ocorrem em uma perspectiva inatista. Consequentemente, indicamos a importância de estudos que considerem a perspectiva histórico-cultural, expressas em pesquisas e textos de autores como Vygotsky e Luria.

2.4 Aprendizagem e desenvolvimento: contribuições de Vygotsky e Luria

Em estudos realizados por Vygotsky (2001), sobre as funções psicológicas superiores, o autor afirma que o ensino, aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados

e caracterizados como processos sociais, e não apenas individuais. A aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento e o impulsiona, suscitando modificações e funções psicológicas que estão em processo de formação.

De acordo com as bases teóricas da psicologia histórico-cultural, a relação do homem com o mundo real e material possibilita, dialeticamente, a transformação do homem e do real. O que é considerado como desenvolvimento biológico (inato) não determina, por si só, a aprendizagem e, nessa perspectiva, destaca-se a importância das categorias mediação, atividade e linguagem. Destaca-se, portanto, a importância das categorias mediação, atividade e linguagem. Os aspectos históricos e culturais foram considerados pelos estudiosos soviéticos para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, afirmando que:

> Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma... Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica [...]. (VYGOTSKY *et al.*, 2016, p. 27)

Esta teoria faz críticas à teorias desenvolvimentistas que remetem à idade biológica e/ou ao ambiente como determinantes da aprendizagem, visto que a criança não é um ser passivo diante aos processos vividos por ela, mas sujeito que vive, transforma e se modifica nas relações que estabelece com o meio.

Abre-se, assim, o debate sobre o papel das instituições educacionais como essenciais no processo de elaboração de conhecimentos, pois se torna um espaço privilegiado de interações e de apropriações de elementos da cultura, os quais, por terem sido historicamente construídos, podem ampliar os níveis de desenvolvimento das crianças. Ressalta-se, de forma enfática, a defesa da instituição educativa enquanto espaço privilegiado de interações e de possibilidades de aprendizagens. De acordo com estudos realizados por Bogoyavlensky e Menchinscaya, em 1959, (apud LEONTIEV *et al.*, 2003), a partir da leitura dos pesquisadores russos, afirmaram em seu texto que:

> Se a criança limita por vezes o seu potencial de atividade cognoscitiva, a acumulação de experiências pode ampliá-lo, em contrapartida. O potencial real da criança sobressai mais, portanto, estudando a atividade analítico-sintética, tal como aí se

> desenvolve sob a influência dos fatores biológicos ou sociais. O verdadeiro índice das capacidades potenciais da criança é o seu desenvolvimento psíquico [...]. (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSCAYA, 2003, p. 45).

Em pesquisa realizada por Luria (1990) com um grupo de pessoas que frequentaram a escola e outro grupo que não havia frequentado, chegou-se à conclusão de que o primeiro grupo, ao tentar solucionar problemas apresentados pelo pesquisador, buscavam ouvir as instruções e encontrar possibilidades de respostas que iriam além de suas necessidades imediatas. De acordo com o autor (Ibid.), eles substituíam as soluções práticas por soluções teóricas, diferente do grupo que não havia frequentado a escola, o qual utilizava soluções práticas para as tarefas que lhes foram propostas. Em suas palavras, vemos a relevância do espaço educacional formal para a ampliação de conhecimentos já elaborados pela humanidade. Como afirmou Luria:

> A tendência para reproduzir operações usadas na vida prática era fator de controle entre sujeitos sem instrução, analfabetos. Em contraposição, os sujeitos cujas atividades ainda se limitavam principalmente a atividades práticas, mas haviam feito alguns cursos ou frequentado a escola por um curto período de tempo, inclinavam-se a usar os dois modos de generalização, prático e teórico (embora o primeiro predominasse claramente). Um terceiro grupo de sujeitos, principalmente jovens ativistas em kolkhoz, com apenas um ou dois anos de escolaridade, não somente captaram o princípio de classificação categorial, mas o empregavam como método principal de agrupar objetos. Eles achavam relativamente fácil mudar do pensamento situacional para o abstrato: para eles, mesmo um breve período de treinamento produziu resultados. Sendo assim, temos fortes razões para concluir que, embora nossos sujeitos preferissem agrupar objetos de acordo com esquemas práticos – considerando-os mais fundamentais e apropriados à sua vida diária – eles tinham algum potencial para envolver-se em atividades cognitivas complexas, abstratas. (LURIA, 1990, p. 74).

Ao buscar compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, Vygotsky (2001) apresentou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.). Para elaborar esse conceito, houve uma intensa investigação sobre os limites e desafios postos para a criança em processo de aprendizagem em contextos educacionais, na tentativa de elaborar um método investigativo que fosse coerente com as proposições do Materialismo Histórico-Dialético, conforme exposto na obra de Karl Marx (2003). Ao mesmo tempo, tal método teria de distanciar-se dos outros métodos psicológicos que partiam de abordagens teóricas positivistas ou naturalistas de desenvolvimento humanos. Pensamos que a maior relevância e o maior avanço na proposta de Vygotsky foi superar as teorias então vigentes, pautando-se na explicação do conhecimento que a criança constrói com o auxílio de um *outro.*

Na perspectiva de vygotskyana, a aprendizagem do ser humano se processa a partir da interação com o meio social e cultural. Nessa relação, os elementos intrapsíquicos são

ressignificados e reelaborados pelos diferentes sujeitos sociais, possibilitando a internalização de funções psicológicas. Esses processos de internalização incorporam o movimento de mediação − fundamental na base explicativa da psicologia histórico-cultural.

Assim como na visão marxista, Vygotsky (2001) afirma que a relação do homem com o meio ocorre dialeticamente, a partir da utilização de instrumentos e signos, e reafirma a necessidade da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Outra consideração acerca da aprendizagem humana diz respeito à utilização de instrumentos mediadores − elaborados intencionalmente pelo homem −, para auxiliar na resolução de problemas do cotidiano.

O processo de internalização que ocorre, em níveis psíquicos diferenciados, para utilizar os instrumentos e signos mediadores é resultado da aprendizagem humana socialmente construída. A partir do momento em que a criança consegue abstrair e generalizar o uso destas ferramentas psicológicas, irá se relacionar de forma diferente com o meio social, histórico e cultural, passando a compreender e intervir conscientemente sobre o real. Diferente de outras conclusões apontadas por pesquisadoras da abordagem psicológica experimental, Vygotsky (2001), em seus estudos, ressaltou que:

> Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 21).

Compreendendo esse percurso, podemos analisar as vias pelas quais as crianças demonstram suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, as possibilidades de mediação. É bom lembrar que cada criança percorre um caminho próprio de desenvolvimento, a partir das diferentes vivências e aprendizagens. Não há determinantes biológicos ou orgânicos, segundo a teoria vygotskyana, que predominam e/ou padronizem os níveis de desenvolvimento, conforme podemos compreender após as leituras de Vygotsky (2010).

De modo geral, podemos afirmar que, Vygotsky, Luria e Leontiev, ampliam em seus estudos, as possibilidades de compreensão sobre os processos de ensino à medida que apresentam outras visões acerca dos determinantes históricos, sociais e culturais e nos impulsionam a mudar a posição de análise sobre o sujeito. Este se coloca numa condição ativa diante ao próprio desenvolvimento, superando as perspectivas idealistas de formação humana

que consideram o desenvolvimento como precursor da aprendizagem e que costumam cindir afetivo e cognição.

As obras de Vygotsky (2001, 1996, 1998), por exemplo, nos instigam à busca pela compreensão do desenvolvimento humano, analisando as interações que acontecem entre sujeitos numa perspectiva dialética, até porque esses momentos são consideravelmente ricos em linguagem. Para investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, o autor procurou desvendar o caminho pelo qual os conceitos científicos e espontâneos[25] percorrem no processo de desenvolvimento da criança. Sua investigação visou verificar as diferenças existentes entre os dois processos. O estudioso destacou que a diferença entre eles se apresenta a partir de suas funções objetivas.

Ao falar em conceito, temos como referência um conjunto de noções que se estabelecem para se compreender determinados elementos ou situações do cotidiano. Para analisar o aprendizado dos conceitos no campo educacional, retomando o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário diferenciar os conceitos espontâneos (cotidianos) dos conceitos científicos, diferenciação essa elaborada pelo autor russo. Seus estudos sobre o processo de formação de conceitos nos remetem ser muito mais do que acúmulo de informações.

Quando o conceito já está elaborado, pode ser expresso através da palavra, instrumento da linguagem já abstraído pela criança. Os conceitos se constituem no processo de aprendizagem infantil e têm grande contribuição no desenvolvimento do pensamento, principalmente no caso dos conceitos científicos. Ressaltamos que os conceitos científicos, geralmente, são ensinados formalmente a partir de uma organização que possibilita a generalização e a abstração, entretanto, há que se considerar os diferentes meios que a criança está inserida, pois estes contribuem de forma efetiva no processo de apropriação de conceitos. Barbosa (1997), em seus estudos sobre os conceitos, destacou que:

> Ao formular um conceito, a criança expressa uma série de conhecimentos sobre o mundo. O conceito se constitui neste sistema de apreciações a partir do que são buscadas certas conexões regulares. Por esse motivo é que o essencial não está em cada objeto da reflexão, mas no fato de operarmos simultaneamente com todo um sistema, estabelecendo, assim conexões muito mais complexas do que das simples comparação entre dois objetos ou duas categorias. Ademais a forma de pensar, e o sistema conceitos até certo ponto são determinados pelo meio que rodeia a criança, incluindo também sentimentos [...]. (BARBOSA, 1997, p. 69-70).

[25] Em seus estudos sobre o processo de formação de conceitos, Barbosa (1997, 2019) preferiu utilizar a expressão conceitos científicos e habituais/cotidianos, que nos parecem coerentes com a teoria vygotskyana, superando a expressão espontâneo presente na visão piagetiana.

Barbosa (1997) defendeu que a criança se torna paulatinamente capaz de formar conceitos e que ela já convive e pode se apropriar de conceitos científicos. Como ato real, e não apenas mental, os conceitos evoluem assim como evolui, no campo da linguagem, o significado das palavras. Os estudos de Vygotsky (2001) e Luria (1986) mostraram que o processo de elaboração e desenvolvimento de um conceito exige da criança o domínio de funções psicológicas, como a percepção, a memória e a atenção, e não apenas uma assimilação de habilidades prontas. A criança, ao elaborar um conceito, expressa seus conhecimentos sobre o mundo que a cerca, e este movimento de elaboração do pensamento e da linguagem é extremamente complexo.

Ressaltamos, contudo, que as palavras proferidas pela criança não representam apenas (ou sempre) a aprendizagem dos conceitos científicos. Nesse sentido, é importante compreendermos também o percurso de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Na perspectiva histórico-cultural, entende-se que os conceitos espontâneos percorrem processos diferentes dos conceitos científicos, porém, ambos passam pelo curso do desenvolvimento da linguagem. Segundo entendemos, compreender o processo de formação de conceitos está diretamente relacionado à compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A aprendizagem dos conceitos está vinculada à utilização da linguagem pela criança e ao campo do significado da palavra. A utilização da linguagem pela criança acontece a partir do momento em que ela compreende as relações mais simples da realidade e consegue explicar de forma consciente os fatos. Como afirmou Vygotsky (2001),

> Sabe-se que, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado, A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos [...]. (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Os conceitos, portanto, se constituem no processo de aprendizagem infantil e têm grande contribuição no desenvolvimento do pensamento, principalmente no caso dos conceitos científicos. A formação de conceitos científicos começa no momento em que a criança assimila um novo significado, sendo resultado de um trabalho intelectual mediado, ou seja, o desenvolvimento do significado das palavras está subordinado ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos.

Essa relação se caracteriza especialmente por uma premissa elaborada por Vygotsky (2000), o qual ressalta que a aprendizagem de conceitos não acontece de forma pronta e acabada por parte da criança. Pelo contrário, a aquisição de novos conhecimentos exige uma posição ativa e interativa da criança com o outro. Os contextos de interações favorecem a aprendizagem e, por meio deles, temos a possibilidade de analisar os diferentes níveis de desenvolvimento da criança. Interação e mediação são, nessa perspectiva, categorias fundamentais para se analisar e compreender este processo.

Ao discutir sobre a aprendizagem infantil, o autor destacou a relação entre as raízes biológicas e culturais, considerando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, afirmou que:

> Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1996, p. 34).

Embora sejam processos que se intercruzam, destacamos, ainda, que aprendizagem e desenvolvimento percorrem vias distintas. Na verdade, a partir de estudos realizados com crianças em idade escolar, Vygotsky (1996) concluiu que aprendizagem não significa, necessariamente, desenvolvimento. Novamente temos contribuições para compreender os processos de ensino peculiares da instituição educativa. Diferente daquilo que a psicologia tradicional apresentou como determinante para cada idade ou fase, a criança aprende e desenvolve não apenas por evoluções biológicas − características da filogênese (espécie), mas por mediações que possibilitaram o desenvolvimento do indivíduo em sua ontogênese (individuo). Ou seja, o conjunto de relações que se estabelecem no decorrer da vida do indivíduo é resultado das relações deste com o outro (Ibid.).

Suas obras nos instigam a buscar compreender o desenvolvimento infantil, analisando as interações que acontecem entre crianças, até porque esses momentos são consideravelmente ricos em linguagem. Em seus trabalhos, procurou desvendar o caminho através do qual os conceitos científicos e espontâneos percorrem no processo de desenvolvimento da criança. O estudioso destacou que a diferença entre eles se apresenta a partir de suas funções objetivas. Sua investigação visou verificar as diferenças existentes entre os dois processos. Segundo ele, O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro.

Vygotsky (Ibid.), ao discutir os processos intencionais da linguagem infantil, afirmou que as palavras proferidas pela criança apresentam a consciência que ela elabora sobre determinados conceitos, conforme podemos observar no trecho abaixo.

> Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redunda em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino (...) Assim surgida no campo do pensamento, a nova estrutura de generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 2001, p. 290).

De acordo com a abordagem teórica histórico-cultural, o processo de tomada de consciência ocorre de forma interligada ao desenvolvimento das funções psicológicas básica, sendo: atenção, percepção, memória, imaginação e pensamento. A aprendizagem de conceitos não pode ser considerada como único critério para afirmar que a criança já está preparada para frequentar a escola, mas sim, pelo desenvolvimento daquelas funções.

É relevante observar que são funções que se desenvolvem por meio de interações significativas, nas quais as crianças são envolvidas, portanto, em defesa da Educação Infantil enquanto etapa de ensino privilegiada para a proposição dessas interações, nos posicionamos contrárias ao avanço de crianças menores de seis anos para a primeira fase do Ensino Fundamental, assim como defendemos a integralidade do atendimento ás crianças de quatro a seis anos na Educação Infantil, em instituições não escolares, com uma proposta pedagógica própria, que respeite a especificidade deste grupo etário.

Vygotsky (2016) afirma que é possível reconhecer dois níveis de desenvolvimento, efetivo e potencial, conforme destacou:

> O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só. A área do potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a

> dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VYGOTSKY, 2016, p. 113)

Para o autor, é fundamental considerar a capacidade de resolução de problemas sob a mediação dos adultos ou de outras pessoas mais experientes. Em nossa pesquisa, observamos que as crianças ao realizarem as atividades propostas pela professora sentiam-se desafiadas em resolvê-las sozinhas. Como podemos ver no V5 com título "Apostila adição e subtração" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-rKxe0mkE8dWJVc6Ui8vAZoG9crbJORo/view?usp=sharing), no qual a professora convida individualmente as crianças para escreverem o numeral no quadro. Vejamos como reage a criança que não conseguiu realizar a proposta.

> Situação V5 ----
> A atividade item início com a orientação da professora sobre a página do livro que iriam realizar a tarefa, página 62. As crianças procuram a página indicada enquanto a professora organiza a distribuição de lápis de escrever. Durante as buscas ouvimos as falas "Achei!!", de algumas crianças. A professora incentiva as crianças dizendo : Vai procurando que você acha". Durante o tempo em que procuram estabelecem diálogos entre os grupos que se sentam próximas. A professora começa a explicação sobre a atividade mostrando a figura e pedindo a contagem da quantidade de balões. Após ouvir a contagem a professora pergunta sobre a quantidade de balões sobraram ao final, pois alguns estouraram. Em seguida, convida as crianças individualmente para ir até o quadro para escrever o numeral 4. Uma criança não conseguiu escrever conforme era esperado e retorna para a carteira demonstrando vergonha perante os colegas. A atividade continua e se encerra com o novo convite para escrita de numerais ao quadro.

Analisamos, a partir do V5, que a situação nos remete à discussão sobre a presença das teorias tradicionais de ensino, as quais consideram a aprendizagem que se apresenta por meio dos domínios que a criança demostra ao desenvolver suas ações sem o auxílio do outro. No caso da cena em questão, fica claro para nós as expectativas geradas pelas crianças e pela professora, a qual, de forma simbólica, incentiva a participação e motiva as tentativas de escrita. Podemos visualizar no próximo V14, com título "O que é, o que é" (Disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1DkyQtYLH8o0O6ffrd0jHHsBLGG-Xq3M9/view?usp=sharing), outro aspecto relacionado à aprendizagem na Educação Infantil:

> Situação V14
> A professora, com o livro em suas mãos, pergunta para as crianças "O que é o que é", a partir das adivinhações indicadas. Algumas crianças respondem e a professora diz: Acho que essa vocês não vão saber porque é muito difícil". E continua com outras adivinhações.

Vemos que a professora fica insegura com relação à capacidade das crianças para responder as perguntas, demonstrando dúvidas sobre quais conceitos seriam apropriados por elas. Essa dúvida sobre a aprendizagem na Educação Infantil sinaliza a relevância de se realizar estudos que retomem este objeto.

2.5 A relação entre pensamento e linguagem: diálogo com Vygotsky, Bakhtin e Luria

Sobre o processo de apropriação da linguagem e a constituição de conhecimentos, destacamos os autores soviéticos que romperam com a lógica cartesiana dos estudos acerca da linguagem e aprendizagem. Bakhtin (2014), Luria (1990) e Vygotsky (2001) apresentaram contribuições para se (re)pensar os processos educativos, numa perspectiva coletiva, entendendo a criança histórico e concreto e como sujeito do processo. Esses autores, inspirados em Marx, utilizaram o Materialismo Histórico-Dialético para compreender os fenômenos sociais, históricos e culturais, assim como elaborar novos conceitos no campo da psicologia e linguística, superando afirmações de teorias subjetivistas e objetivistas que marcaram o contexto histórico de suas épocas.

A conjuntura de produção das obras destes autores foi marcada por vivências do início do século XX, caracterizado por conflitos mundiais[26]. Os autores russos foram contemporâneos, sendo que L. S. Vygotsky foi aquele que viveu por menor tempo (1896-1934), M. Bakhtin (1895-1975) e A. Luria (1902-1977). Seus estudos orientaram as nossas análises sobre a linguagem oral e o processo de apropriação de conhecimentos por crianças de cinco a seis anos, no contexto da instituição de Educação Infantil, objeto desta tese. As aproximações teóricas dos autores, no que diz respeito à linguagem, nos remetem à discussão que aborda a relação entre pensamento e linguagem, assim como sobre o sentido e o significado das palavras, considerando o papel do outro na constituição dos sujeitos.

Para Vygotsky, a linguagem é constituidora do sujeito. Em seus estudos (2001), investigou a relação entre pensamento e linguagem e, segundo ele, nessa relação se dá origem ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, prolongasse prolongando por outras etapas da vida. Para o autor, é fundamental compreender a relação entre pensamento e linguagem para, a partir daí, compreender o processo de tomada de consciência do ser humano. Como afirma em sua obra (2001):

[26] Destacamos: Revolução Russa 1917, Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945), entre outros.

> Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emiti-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. (VYGOTSKY, 2001, p. 81).

A linguagem é a base para a organização do pensamento. Por meio dela, podemos planejar ações futuras e (re)elaborar ações já vividas. Esse processo possibilita, ao mesmo tempo, uma postura diferenciada diante do real, assim como na relação com os objetos e conhecimentos. O domínio da linguagem pelas crianças possibilita novas condições para o desenvolvimento das funções psíquicas, tais como memória e atenção. Essas funções revelam, posteriormente, a capacidade do ser humano elaborar as suas leituras e conclusões sobre as situações que fazem parte de seu cotidiano e daquilo que observa ou vivencia na relação com o meio. Ou seja, passa pelo domínio da linguagem, a desenvolver autonomia e independência em suas ações. Sobre essa função da linguagem, assim afirmou Luria (2003, p. 80):

> Ao assimilar palavras e ao usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, usa a experiência de todo o gênero humano, e não só a sua experiência pessoal. A criança classifica objetos, começa a percebê-los diferentemente e assim recorda-os de maneira diferente. (LURIA, 2003, p. 80).

Este domínio complexo da linguagem contribui para o processo de constituição de conhecimentos, ao considerar que a relação da criança com as palavras amplia a possibilidade de novas generalizações, ressaltando desta forma a função generalizadora da linguagem. Inicialmente, por meio da fala, enquanto sua função socializadora e comunicativa e, posteriormente, a fala sendo mediadora entre o pensamento e a linguagem, por meio do uso das palavras com diferentes significados socialmente construídos, os quais, segundo Vygotsky, denomina-se como função simbólica da palavra.

A partir dessa compreensão, destacamos a relevância do estudo dos significados das palavras, enquanto elemento que constitui a fala da criança, visto que o significado da palavra é uma síntese generalizada de diversas conexões do pensamento infantil e que, sendo a linguagem mediada pelo pensamento, é possível afirmar que são várias associações que a criança realiza ao tentar compreender os diferentes significados das palavras em seus diversos contextos.

Em nossa pesquisa com crianças de cinco a seis anos, observamos que tais relações se estabeleceram de diferentes formas. Destacamos que o uso das palavras e seus significados

remetem a contextos sociais, familiares e, ao mesmo tempo, a sínteses elaboradas a partir das vivências em contextos de instituições educacionais mediados pela professora.

Para compreender melhor esta afirmativa, propomos um diálogo teórico com os dados empíricos da pesquisa. Iremos, na sequência, visualizar o V1 com o título “Contando história” (Disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1dyKJucnOP2-hlw02pyfsPWLe62OQrDEC/view?usp=sharing)

> Situação V1
> A criança com o livro em sua mão conta a história ao seu modo e faz a sua interpretação. A voz muda de tom e cada situação apresentada nas imagens. Ao passar as folhas do livro diz: “E viveram felizes para sempre” para finalizar a página.

No vídeo citado, observamos a leitura que a criança realiza a partir da interpretação da imagem. O reconto indicou a relação entre a fala e a memória, à medida que a criança apresenta elementos que não estavam presentes no texto do livro utilizado. A criança interpreta a história a seu modo, demostrando a apropriação do gênero literário em sua narrativa, inclusive com mudanças na entonação da voz, com início e término de diálogos, ordenando as ideias de forma coerente.

Ressaltamos que a criança demonstrou, por meio da linguagem oral, o acúmulo de conhecimentos que foi se consolidando no decorrer de suas vivências, mas em destaque, àqueles trabalhados sistematicamente pela instituição de Educação Infantil. A forma como segura o livro, conta a história e aponta os elementos textuais, revela a necessidade de se considerar a linguagem oral nas propostas pedagógicas, visando sua apropriação processual e efetiva.

O domínio da linguagem oral possibilitou à criança a relação entre a língua e a fala, para além da realização de uma atividade considerada como “Leitura Livre”. Na situação que analisamos, observa-se uma função da linguagem oral, muitas vezes utilizada como forma de controle: a função reguladora (Luria, 2003). Vemos na situação que a criança dirige seu olhar para a pesquisadora, dando indícios de que a leitura é também comunicativa, visto que ela lê para alguém, um interlocutor. Como diz Bakhtin (1981), ela cria um auditório social, ou seja, lembra e interioriza partes de conteúdos que considera significativos para ela e para o outro, com quem e para quem fala.

Com objetivos estabelecidos previamente, nossa defesa aborda a necessidade de garantir proposições intencionais que resgatem a oralidade, rompendo com a concepção de que a sua apropriação ocorrerá de forma natural ou autônoma. Além disso, há que se considerar que a oralidade presente no cotidiano repercute na apropriação de outros componentes da linguagem.

Nossa defesa se ampara em estudos de Vygotsky (2003), ao ressaltar que o conceito de linguagem considera a relação entre ela e o pensamento. Ao mesmo tempo, destaca a capacidade do sujeito em organizar as experiências por meio da linguagem. Com relação aos estudos sobre as palavras, Vygostky (Ibid.) destaca a relação entre pensar e falar. Segundo o autor, as palavras possuem elementos históricos que caracterizam diferentes sujeitos e objetos, tornando-se o instrumento mais importante do pensamento. Nas palavras do teórico russo,

> A forma mais fácil e simples de esclarecer os mecanismos do processo do pensamento e da vontade, antes descritos, é o exemplo particular da linguagem, que constitui o elemento básico realizado por nosso pensamento como sistema de organização interna da experiência [...]. (VYGOTSKY, 2003, p. 69).

Nessa perspectiva, o citado autor destaca que é preciso compreender o significado da palavra a partir de seu papel funcional. Aponta como aspecto principal em suas obras uma crítica relacionada à forma como as diferentes tendências psicológicas buscam analisar a linguagem infantil. Para ele, compreender a linguagem implica, ao mesmo tempo, compreender os fenômenos sociais. Sua crítica ressalta que a forma fragmentada de analisar pensamento e palavra não contribui no estudo investigativo das origens psicológicas que estruturam a relação entre ambos.

Conclui-se, então, que é preciso compreender a palavra como unidade da linguagem e do pensamento. No caso da criança que realiza a leitura do livro infantil, por exemplo, percebe-se que sua história contempla não apenas palavras memorizadas e desconexas de suas experiências com os aspectos indutivos de imagens, mas sim com um pensamento ordenado e composto de situações em que se colocam as crianças e suas condições de vida, afirmando que a criança subiu na árvore e desobedeceu, que caiu, que a criança não foi à escola porque estava doente, que tirou um dia de folga, entre outras verbalizações. Conceitos morais, de sociabilidade e de escola parecem ser retomados em pensamento, evocando memórias de situações vividas ou apreendidas pela criança ou por fatos alegados por adultos com quem convive.

Em seus estudos, Vygotsky (2001, p. 465-466) discute os conceitos de significado e sentido, ampliando a compreensão acerca da linguagem enquanto função generalizadora.

> A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando tomamos isoladamente e fora de contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as

> consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e apropria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (VYGOTSKY, 2001, p. 465-466).

Novamente, propomos o diálogo com os dados empíricos para fundamentar as análises teóricas de Vygotsky, no que diz respeito a relação entre pensamento e linguagem e a utilização das palavras em seus contextos. No V_2, com o título "Brinquedo e cartão de crédito", acompanharemos algumas questões relacionadas (Disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1cu-ZQM3bt89_w8MSrkwwyMTn6bFHeAYv/view?usp=sharing).

> Situação V_2
> As crianças brincam em sala com blocos de encaixe e montam suas criações. Uma delas representa com os brinquedos: uma calculadora, um blush, um perfume, os cílios, o celular, o cartão de crédito. Produtos que ela comprou na loja.

A criança traz informações sobre objetos e situações do cotidiano sociocultural assim como o domínio e abstração de elementos representativos da realidade. Durante a brincadeira, a relação com o concreto pensado se apresenta por meio da linguagem oral, quando observamos a significação metafórica de objetos de forma relativamente fixa. Tal análise evidencia a importância dos estudos de Vygotsky no que diz respeito à brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2008) que assim nos afirmou:

> Na brincadeira, contudo, os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Assim, percebe-se que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.... A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto. Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separasse do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente

> uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VYGOTSKY, 2008, p. 30).

Como pudemos notar em nossa pesquisa, a criança em situação de brincadeira expõe oralmente, de forma elaborada, seu modo de compreender o meio em que se insere, materializando verbalmente o processo de apropriação do real a partir de sua interação com os objetos. No V_2, a criança faz uso do "cartão de crédito" para realizar suas "compras", utilizando brinquedos de encaixe, vemos a generalização realizada ao considerar que a sociedade moderna se apropriou do uso do "cartão", substituindo a cédula de "dinheiro" em espécie, para efetuar pagamentos. Há que se considerar, entretanto, que essa afirmativa se refere a um determinado grupo social e econômico de uma sociedade de classes, que se compõe de uma parcela de trabalhadores que vive do salário utiliza alguns instrumentos acessíveis do universo econômico: cartão de crédito e débito.

Este aspecto analisado nos revela algo que retrata diferentes contextos socioeconômicos, também de privações e desigualdades sociais, tão reais e concretas que se fazem presentes no cotidiano da instituição pesquisada. No caso da criança observada no V_2, ressaltamos que ela é filha de uma das auxiliares de sala do CMEI em que realizamos a pesquisa.

Nas análises concluímos que a relação entre pensamento e linguagem, assim como na apropriação dos diferentes significados, deve ser estudada a partir da relação histórica dos sujeitos, em sua totalidade. Estas são categorias fundamentais nos estudos que se embasam no Materialismo Histórico-Dialético. Assim, enfatizamos que a linguagem oral, enquanto objeto de estudo de nossa pesquisa, nos instigou a buscar as associações e significações elaboradas pela criança a partir das relações estabelecidas por elas.

Observamos, dessa ótica, que a linguagem exerce uma função organizadora e planejadora do pensamento, é, por meio dela que a criança se apropria de conhecimentos sistematizados historicamente. O conjunto de apropriações mediadas pela linguagem permite e impulsiona a tomada de consciência, a qual, para Vygotsky, é fundamental para se conviver em sociedade. Mais que isto, o processo de tomada de consciência pela criança é fundamental para analisarmos os motivos de seus pensamentos.

> O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento... A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva [...]. (VYGOTSKY, 2001, p. 479-480).

Estudos do autor apontaram para a importância da motivação no percurso de apropriação da linguagem pela criança, pois, segundo ele, apresenta um aspecto fundamental para os estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem: a consciência. E, assim, conclui sua obra, de forma provocativa, sobre a construção do pensamento e da linguagem.

> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2001, p. 486)

O diálogo teórico nos possibilitou a compreensão sobre as diferentes situações nas quais as crianças do contexto de nossa pesquisa utilizaram a linguagem oral. O processo de análise dos motivos nos remete ao cuidado que devemos ter, enquanto pesquisadora, em não reduzir as conclusões acerca dos discursos infantis, ao considerar essencialmente as palavras proferidas pelas crianças, visto que fica claro para nós que para entender tais discursos é necessário compreender, também, o pensamento infantil, como algo peculiar da criança em um contexto com inúmeros determinantes.

Ademais, ao dialogar com Vygotsky, no que diz respeito a capacidade de classificação de objetos mediados pela organização do pensamento verbal, destacamos que as crianças em idade pré-escolar conseguem realizar generalizações a partir da capacidade de utilizar a memória. Quanto mais significativa for a vivência da criança em situações de linguagem, maior será sua capacidade de relacionar os diferentes significados atribuídos aos objetos e palavras do seu cotidiano. De forma fundamental, ressalta-se o papel das instituições educativas enquanto espaço privilegiado de apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Nessa tentativa de compreender a linguagem infantil na perspectiva dialética, buscamos, também, os estudos realizados por Bakhtin (2014). Este assinalou que a ideologia presente nos discursos infantis representa verdades construídas por meio de diálogos, afirmando que,

> É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem participação do discurso interior. (BAKHTIN, 2014, p. 38).

Segundo Bakhtin (2014), as palavras estão sempre carregadas da ideologia do cotidiano: nossas expressões são ideológicas, o sujeito do conhecimento é constituído a partir das relações ideológicas. Por isso, defendeu que a principal categoria para se conceber a linguagem é a interação verbal. Compreender a linguagem significa, para o autor, compreender o sujeito enquanto autor da palavra, o sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula e nem se desfaz.

A concepção de linguagem que permeia a corrente teórica de Bakhtin caracteriza-se pela análise linguística dos processos em movimento, em que a interação verbal permite a construção constante do *eu* e do *outro*, numa relação dialética e dialógica. Segundo o estudioso russo,

> O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (BAKHTIN, 2014, p. 109-110).

Bakhtin (2011) destacou em suas obras a importância de se compreender a palavra, incorporando o que ele conceituou como *enunciação.* O pensamento bakhtiniano se fundamenta nos princípios filosóficos de construção da linguagem e, nessa perspectiva, considera-se o seu percurso histórico. Em suas obras − e de autores do seu círculo −, Bakhtin destacou a relação entre palavras e significados, a partir da interação verbal e dialógica entre sujeitos. Estudando as palavras, em seus diferentes contextos, ressaltou que estas se relacionam ao enunciado, o qual, por sua vez, representa a complexa relação histórica da linguagem viva. Portanto, na sua conclusão:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua formação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Ao dialogar teoricamente com os dados empíricos da nossa pesquisa, ressaltamos o V 16, com o título “Recordando a história da gotinha” (Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/18ipwklo2ajeJsB6T3q_1pQ2qyc5t0E5m/view?usp=sharing) e o V8, com título "As gotinhas estão descendo" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FV-2otW0-FwSQaW84zhnwIb03cR2F4nW/view?usp=sharing), no qual as crianças e a professora dialogam sobre o processo de formação da chuva.

> Situação V16
> A professora inicia a atividade recordando a história da gotinha, pedindo a ajuda das crianças. Pergunta qual era o nome da gotinha, algumas crianças respondem, mas não acertam. A professora continua a história com a participação das crianças.
>
> Situação V8
> Conversa da professora com as crianças sobre a utilização da massinha em casa e seus cuidados. No decorrer da conversa começa a chover e uma criança diz "As gotinhas estão descendo", se remetendo a história da gotinha que ouviram em outro dia.

Nos vídeos, observamos que as crianças buscam relembrar informações significativas para responder as perguntas da professora, destacando elementos que fizeram parte de discussões anteriores na turma, com a mediação da professora. As palavras utilizadas por elas são expressas a partir de um contexto, como bem visualizamos no final do V8, no qual a criança afirma "As gotinhas estão descendo", numa situação em que o assunto abordado pela professora era sobre outra temática. Nesse caso, nota-se a tentativa da criança em descrever a chuva com elementos teórico-práticos (não necessariamente de cunho científico) apropriados em situação anteriormente experimentada.

Cabe aqui, para entender a manifestação oral da criança, retomar o pressuposto de Bakhtin (2014), para quem as palavras proferidas são produtos de uma interação que se estabelece entre locutores e ouvintes. Pelo que pudemos perceber, o que as crianças expressam é, necessariamente, a síntese elaborada, na relação entre pensamento e linguagem, a partir da reflexão construída no contexto em que as diferentes palavras foram utilizadas. Sobre essas questões, Bakhtin ressaltou a importância de compreender as palavras em seu complexo "auditório social" (BAKHTIN, 2014), afirmando que:

> Se, ao contrário, considerarmos, não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa. Deixando de lado o fato de que a palavra como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais... A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (BAKHTIN, 2014, p. 117).

É relevante destacar que no contexto social e histórico em que as crianças se inserem e se constituem enquanto sujeitos históricos e sociais, temos que considerar a ideologia do cotidiano, categoria bakhtiniana estudada para analisar a interferência ideológica na utilização das palavras, assim como nos diferentes enunciados. Então, em nossas análises de dados da pesquisa, tais contribuições são fundamentais, visto que as crianças do agrupamento observado se situavam em contextos sociais diversificados, apresentando em suas falas as diferentes relações que se estabeleceram no decorrer do percurso vivido por elas.

Ainda, dialogando com o autor, mencionamos que o indivíduo, para que se revele em seu contexto social e histórico, torna-se necessário que seja considerado o nascimento social de cada sujeito em seu momento e contexto histórico. Sobre a categoria dialogismo, Bakhtin (Ibid.) afirmou que ela remete à síntese de várias vozes de diferentes sujeitos, pois a linguagem se integra à totalidade humana. Para discutir esta categoria é necessário considerar, ainda, o conceito de enunciado, pois, para o autor as relações que se estabelecem entre os enunciados são mediadas pelos sentidos e, estes são constituídos pelos discursos dos sujeitos que representam a utilização de diversas palavras com diversos sentidos, numa relação dialógica.

De acordo com Bakhtin (2014), a enunciação é de natureza social e resulta da interação entre dois indivíduos, os quais, por meio de um contexto social, se apropriam das palavras para constituir os discursos do cotidiano.

Luria (1986) também apresentou uma discussão acerca do estudo da palavra e considerou o percurso da história da linguagem, denominado por ele por "história da emancipação da palavra". O destacado psicólogo russo afirmou que criança faz uso das palavras em diversos contextos, passando de uma estrutura "simpráxica" para uma estrutura "sinsemântica".

> Deste modo, a observação da ontogênese facilita-nos fatos complementares que permitem considerar que a palavra nasce de um contexto simpráxico , separando-se progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade (e mais adiante uma relação). É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua [...]. (LURIA, 1986, p. 31).

Um aspecto relevante em seu estudo diz respeito ao sentido e ao significado das palavras. Luria (Ibid.) destacou a origem das palavras em sua ontogênese e filogênese e compreendemos que tais conceitos colaboram no momento de análise do processo de constituição de conhecimentos e a apropriação da linguagem (oralidade/palavras) por parte da criança.

O estudo sobre as palavras, em sua ontogênese, considera que a partir do surgimento das primeiras palavras, o homem passou a organizar suas ideias para além da utilização de objetos palpáveis. Nessa perspectiva, Luria (1986) afirmou que:

> Graças as palavras, o homem podem operar com as coisas mentalmente em ausência destas, pode realizar ações mentais, experimentar mentalmente com as coisas...O homem pode fazer isto com a ajuda de todos os recursos comportados pela palavra. Finalmente, duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores [...]. (LURIA, 1986, p. 33).

Conforme anuncia Luria (1990), o domínio da linguagem representa para a história do desenvolvimento humano, de acordo com Luria (1990), uma conquista fundamental, mudando definitivamente o comportamento da espécie perante seu meio. É interessante destacar, também, que o estudioso russo, ao analisar suas pesquisas sobre o processo de apropriação da linguagem e a utilização das palavras, conclui que a instituição educacional contribui de forma significativa na mediação do conhecimento teórico (pensamento teórico), ampliando as possibilidades de resolver problemas cotidianos utilizando apenas o conhecimento prático (pensamento prático).

Sobre o uso das palavras pelas crianças em contextos diferentes, o estudioso reconheceu o acúmulo de conhecimentos que foram historicamente constituídos pela humanidade, afirmando que:

> As crianças assimilam a linguagem – um produto do desenvolvimento sócio-histórico – e usam-na para analisar, generalizar e codificar suas experiências. Elas nomeiam objetos, usando expressões estabelecidas anteriormente na história, enquadrando assim esses objetos em categorias e adquirindo conhecimentos... A linguagem, que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam além de seu significado, também unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. (LURIA, 1990, p. 24).

O uso das palavras pelas crianças denota os diferentes contextos em que elas são utilizadas. Daí a importância de se compreender o significado das palavras em sua estrutura, assim como a mudança em seu significado a partir do contexto. O significado é a unidade da palavra com o pensamento.

Luria (2016) traz suas contribuições no âmbito da função instrumental da fala e sua relação com o pensamento. Para o estudioso, a capacidade de pensar por categorias e utilizar as palavras para expressar o pensamento se amplia à medida que o ser humano se apropria do conhecimento teórico, na relação com o outro. Esse processo de apropriação pode ser observado

nos diversos contextos de utilização das palavras, suas abstrações e generalizações. Tal processo é definido por Luria (Ibid.) como a transição do pensamento abstrato (prático) para o pensamento teórico.

Ao dialogar com os autores sobre as questões relacionadas ao papel da linguagem no processo de construção de conhecimentos, Barbosa (1997) abordou a discussão acerca da formação de conceitos, e afirmou que:

> O processo de formação de conceitos conforme entendeu Vygotsky e seus colaboradores, bem como o próprio Wallon, não poderia ser analisado ou conhecido se não relacionado ao processo discursivo ou da linguagem. Isso porque, ao longo de seu processo de desenvolvimento, a criança se apropria de diversos instrumentos simbólicos-culturais que lhe servem de mediadores no processo de atividade e interação com o mundo transformando o seu comportamento e suas funções psicoemocionais [...]. (BARBOSA, 1997, p. 65).

Ressaltamos que a apropriação dos elementos simbólicos-culturais ocorre durante e por meio relações que a criança estabelece com o meio. Os autores que embasam nosso estudo apontam para a forma como as crianças utilizam a linguagem para expressar os conhecimentos historicamente elaborados por diversos grupos humanos e destacam que, àquelas que frequentaram espaços escolares formais fazem uso de categorias de análise que vão além da instrumentalidade prática ou situacional do objeto, ou seja, conseguem desenvolver o pensamento teórico (LURIA, 1990).

2.6 A relação entre oralidade e escrita: as crianças em contexto de linguagens na Educação Infantil

A importância da linguagem oral se traduz, especialmente, na capacidade de se utilizar as palavras e expressar o pensamento de forma elaborada e, ao mesmo tempo, remeter os conhecimentos que foram constituídos nas relações que a criança estabeleceu. Nas palavras, conseguimos expressar diversas situações vividas e, também, as sensações e emoções que não poderiam ser compartilhadas, em sua plenitude, por meio da linguagem escrita ou gestual, por exemplo. Sobre esta importância, Vygotsky (2001) afirmou que:

> É possível, como diz Dostoiévski, exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto só é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida [...]. (VYGOTSKY, 2001, p. 455).

Por meio da linguagem oral é possível observarmos o uso das palavras e seus significados, os quais, por sua vez, estão relacionados aos contextos particulares, singulares, que revelam a relação da criança com adultos e outros elementos constitutivos de suas aprendizagens. Inclusive nas palavras não ditas, nos silêncios e nas várias entonações utilizadas para exprimir o pensamento. Estudos realizados por Luria (2003) nos mostraram que o domínio da linguagem oral não é algo orgânico ou inato e, nesse sentido, seu processo de apropriação deve ser algo mediado. De acordo com o autor, o domínio da linguagem oral nos diferencia de outras espécies, pois:

> Os animais adquirem novas informações e novas capacidade unicamente através da interação direta com o ambiente; nenhum animal pode aprender dos seus antepassados como realizar ações, nem existem animais aos quais se transmita a experiência das gerações anteriores por meios distintos dos da herança direta ou a imitação imediata. O caso do homem é diferente. O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história. Quando o filho pergunta à mãe: "o que é isto?" e a mãe responde: "É um motor" e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações [...]. (LURIA, 2003, p. 79).

A linguagem oral é absorvida pela criança e tem significado à medida que suas funções psíquicas se desenvolvem, em meio às interações. Inicialmente, a relação da criança com a linguagem oral se caracteriza para mencionar lembranças imediatas de situações em que esteve envolvida. Nesse caso, a linguagem oral assume uma função organizadora do pensamento, colaborando na narrativa de fatos ocorridos.

Com o desenvolvimento da memória, enquanto função psíquica, possibilita-se uma relação ampliada da criança com a linguagem oral, pois ela passa a utilizá-la para narrar eventos que aconteceram, não somente àqueles imediatos, mas também outros em que esteve envolvida diretamente ou não. Ao analisar este processo Vygotsky (1998) afirmou que, para a criança, pensar significa lembrar.

> Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não e igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver a conexão íntima entre as duas funções psicológicas... Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nesta idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. Para as crianças pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar [...]. (VYGOTSKY, 1998, p. 66-67).

Tendo por base as contribuições de Vygotsky (2001), Bakhtin (2014) e Luria (1990), concluímos que a linguagem oral é uma categoria da linguagem tão importante quanto as

linguagens escritas e gestuais. A linguagem oral não é só uma forma de expressão da criança e de seus processos cognitivos e afetivos, ela que contribui efetivamente no processo de constituição de outros conhecimentos a partir de sua apropriação e, no estudo do objeto a que nos propusemos pesquisar, apontamos para a necessidade de se analisar tais processos em contextos de instituições de Educação Infantil, com crianças da pré-escola.

Além disso, consideramos as pesquisas realizadas por Marques (2012), Costa (2014) e Paiva (2016), ao afirmarem a necessidade do trabalho sistemático com a linguagem oral em instituições de Educação Infantil, apontaram que a linguagem oral ainda não é bem compreendida pelos professores, dificultando o planejamento de ações que contribuiriam para a sua aprendizagem pela criança. Em nossa pesquisa evidenciamos inúmeras situações de interação da criança com a linguagem oral.

O percurso de análise dos dados, a partir do diálogo teórico, nos motivou a refletir sobre elementos que estiveram presentes no período em que realizamos as observações no campo de pesquisa, nos revelando, de certa forma, as concepções enraizadas acerca da relação entre a linguagem oral e escrita. A preocupação das professoras de pré-escola, que atuam com crianças de cinco a seis anos sobre "o que ensinar na Educação infantil" e também sobre o processo de "alfabetização e letramento", já havia sido pauta de discussão em uma pesquisa desenvolvida anteriormente (AGUIAR, 2004). O destaque à escrita também apareceu em nossa investigação no município de Trindade, assemelhando-se a outras tantas pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, fato que se reproduz inclusive em documentos oficiais brasileiros e na criação de secretarias ou comissões especiais para tratarem da alfabetização (ou período preparatório) de crianças candidatas ao Ensino Fundamental. Ao ser questionada sobre os desafios para a realização do trabalho na Educação Infantil do município, a Secretária Executiva de Educação do município de Trindade (APENDICE K, Entrevista 2) esclareceu que:

> Secretária Ex.: E foi aí o nosso desafio, principalmente com a alfabetização, que é o meu xodó.
>
> Pesquisadora: Fala um pouquinho desse xodó. Quando a senhora falou do IDEB, dessa escola em especial, e que pode ser uma preocupação geral, depois da saída da escola e agora já se preocupando com a rede, saiu de um locus e agora, tem essa visão de totalidade. O que que a senhora considera que foi fundamental para o aumento desse IDEB neste local, o que que a senhora atribui?
>
> Secretária Ex: A primeira coisa que eu fiz foi ir até o CMEI que eu trabalhei um ano, foi até na verdade, eu pedi à diretora licença para a gente poder fazer uma parceria, uma parceria onde, aqueles alunos que estivessem alí, eles tivessem o processo de alfabetização de uma forma mais tranquila, de uma forma lúdica, com aprendizado

> que voltasse além do brincar, aprender, saber construir também, em parceria com a família, e foi justamente nisso aí que o nosso encontro deu "positivo", por que quando eu cheguei nos quintos e quartos anos na escola Professora Selma, que é do primeiro ao quinto, eu me deparei com alunos do terceiro ano sem saber ler e escrever, no quarto ano também e no quinto ano também, então o que que nós tínhamos que intensificar, começar do CMEI, esse processo de alfabetização, como uma forma mais tranquila, mas que desse resultado tanto para o aluno quanto para a família. E aí, nós começamos a fazer essa parceria, que foi muito importante, e nós fizemos um, vamos dizer, uma organização para que esses alunos do quinto ano, quarto ano, e terceiro, começassem a perceber a importância da leitura na vida dessas crianças, como que eu poderia pensar numa escola subir no IDEB sem eu atacar aquilo que estava ferindo os princípios, inclusive da lei de diretrizes e base da educação…
>
> Pesquisadora: Do direito?
>
> Secretária Ex: O direito da criança de aprender. Então foi aí que nós começamos com aulas diferenciadas, como? A gente conseguiu com a professora uma parceria, dela, tomar leitura da criança, levar para a sala de leitura, que não existia, mesmo pro laboratório de informática, que não funcionava, existia, e nós começamos a lhe dar com o processo de informatização, com o processo da leitura, e com os professores, ajuda de pais, as meninas da cozinha, das meninas da limpeza, eu estando na função de diretora, estar ao lado daqueles alunos que mais necessitavam da aprendizagem na doutrina. Foi assim professora que nós conseguimos, hoje, o IDEB dessa escola hoje... a escola continua subindo no IDEB.

Essa expectativa se faz presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil do Município. As professoras realizam seus trabalhos a partir das orientações que recebem da Secretaria de Educação, conforme observamos na Entrevista 3 (APÊNDICE L) por haver confusão quanto à função social da Educação Infantil, acaba-se cindindo atividades de cuidado e educação:

> Professora: As interações e as brincadeiras, elas acabam se dando de….(pausa) qualquer ponto de partida serve para uma brincadeira, desde de alguma atividade, como simplesmente "vamos brincar", ali já surge inúmeras possibilidades das próprias crianças, as vezes não precisa nem a gente dar uma sugestão, um início, falou "vamos brincar" e eles já se formam e já começam a brincadeira em si. O cuidar e educar, o cuidar, com o jardim 2, ele caba sendo mais restrito, é mais alimentação, higiene, que a gente trabalha assim, questão de projetos, que às vezes não são tão bem trabalhados, justamente por causa desse tempo de…"tem isso, isso…" desta rotina que tem que ser cumprida, mas, a gente tenta fazer, geralmente no início do ano. O educar eu acho que é o que está mais em ativo, vamos dizer assim, através das atividades, escritas, que é uma coisa que os pais cobram muito, eles questionam muito o "por que que não está fazendo tarefa, e quando vai o caderno com a tarefa, por que que não está fazendo isso, ou aquilo" e, por mais que a gente insista em explicar pra eles que a educação infantil não tem como cunho a alfabetização, eles querem o estudar em primeiro lugar, na educação infantil.
>
> Professora:... Por mais que a gente considere, os pais não consideram, então as vezes tem muita essa cobrança, a gente até tenta explicar, eu mesmo já conversei várias vezes essa semana com vários pais, "por que que meu filho não sabe ler ainda?", eu falei, "não está na época dele aprender a ler, ele vai aprender a ler a partir do primeiro

> ano", ele está aqui para ele socializar com as crianças, pra ele brincar, pra ele formar os valores, pra ele aprender isso, só que essa questão, os pais cobram muito, mas quanto ao cuidar, é mais essa questão, alimentação, é a higiene, é observar se a criança não está machucada, se não caiu, se não…

A relação da criança com a linguagem escrita em instituições educacionais, em grande parte, ainda se resume ao domínio de técnicas e à memorização de letras associadas ao som. O processo de leitura se revela como desafiador para a professora, que procura realizar seu trabalho cunhada na proposição de brincadeiras, mas, é cobrada pelas famílias sobre o domínio da leitura alfabética por parte das crianças.

No que diz respeito à linguagem escrita, Vygotsky (2015) nos provoca a pensar sobre a trajetória que a criança percorre para dominar os signos culturais e historicamente construídos e que não serão apropriados sem que se compreenda o seu significado. Segundo o autor, é necessário ampliar o universo cultural da criança, mais que ensinar mecanicamente a grafar letras. Assim afirma Vygotsky (2015):

> A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura é enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo. (VYGOTSKY, 2015, p. 1).

Para o autor, o desafio de ensinar o sentido e o significado da linguagem escrita por parte do professor ainda se revela com o ensino de grafemas e fonemas isolados para a criança dificultando a compreensão ampliada da linguagem como instrumento de organização do pensamento. A linguagem escrita é tratada como um fenômeno externo à criança, como uma habilidade motora de treino das mãos.

Entretanto, o domínio da escrita pela criança, na perspectiva de Vygotsky, nos ajuda a analisar as diferentes formas como a criança realiza sua interpretação do real. Além disso, ao se apropriar do símbolo escrito, por meio de signos, organiza suas ideias e seu pensamento utilizando o acúmulo de conhecimentos que conseguiu relacionar a partir de suas vivências com as diferentes formas de linguagem. Nessa ótica, concordando com o citado autor, diríamos que apesar de ser uma atividade originária no ato de invenção humana, portanto no âmbito histórico-social, no coletivo, e ser apreendida nas relações interindividuais e intersubjetivas, cada criança elabora a sua pré-história da linguagem escrita e constrói, a partir da mediação de adultos, e outros instrumentos mediadores, a sua própria linguagem escrita de forma significativa. Ou seja, não é possível, nessa perspectiva teórica, padronizar o ensino da linguagem escrita como

mera reprodução de letras, mas sim investigar os processos individuais de aprendizagem (apropriações) e desenvolvimento das crianças em diferentes contextos.

Vygotsky aborda também a importância dos desenhos infantis, assim como os gestos, as brincadeiras e os brinquedos. Para ele, estas são formas de expressão que as crianças utilizam para anunciar suas ideias. Tais signos instrumentos se tornam significativos, no percurso de desenvolvimento da linguagem escrita, à medida que são utilizados pela criança com um sentido cultural e historicamente construído. Para isso, a criança utiliza de processos psíquicos conscientes e recorre à memória. Sobre a importância do desenho, por exemplo, assim destaca Vygotsky (2015):

> Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. (VYGOTSKY, 2015, p.13) (...) Diferente da escrita, esta fase da linguagem é, além disso, simbólica em primeiro grau. A criança não representa as palavras, mas os objetos e as representações de tais objetos. No entanto, o próprio desenvolvimento do desenho infantil não é algo que se compreenda por si só, algo que se origine de maneira puramente mecânica. Há nele seu momento crítico, quando se passa do simples rabisco de lápis em papel à utilização de suas marcas como sinais que representam ou significam algo. (VYGOTSKY, 2015, p. 14).

No que diz respeito à brincadeira e ao brinquedo, Vygotsky (Ibid.) afirma que estes são utilizados pelas crianças durante atividades de brincar, de forma intencional e organizada, articulando diferentes linguagens que poderão ser compreendidas pelo "outro" a partir de relações concretas e significativas do cotidiano. Estas vivências contribuem no processo de constituição da linguagem escrita, à medida que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas e a organização do pensamento e da linguagem.

A apropriação consciente da linguagem escrita pela criança, a transição do estágio dos rabiscos para o domínio da escrita alfabética, apresenta-se quando observamos que o registro passa a ser um meio de transmissão do pensamento de forma elaborada, podendo ser relembrado mesmo após sua leitura imediata. Essa função da escrita é fundamental na discussão acerca da relação entre pensamento e linguagem assim como da linguagem escrita propriamente dita. É importante ressaltar que:

> A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra...a pré-história da escrita infantil descreve um caminho gradual de diferenciação dos símbolos usados. (LURIA, 2016, p.180)

Os fatores responsáveis pela mudança de um estágio de escrita para outro são considerados, na perspectiva histórico-cultural, determinantes na análise dos objetos e, por isso, nem sempre generalizáveis. Até porque, o domínio da habilidade gráfica da escrita não significa, necessariamente, que a criança compreenda o processo de construção da escrita. Os autores nos apresentam questões importantes para refletir, especialmente no que diz respeito às expectativas direcionadas às crianças menores de sei anos com relação à apropriação da linguagem escrita.

Na obra dos estudiosos soviéticos, publicada pela Biblioteca de Psicologia Soviética (1987), Luria reafirma que a história da escrita na vida da criança se inicia muito antes dela entrar na escola e segurar no lápis. Afirma, ainda, que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita está relacionado ao das funções psicológicas superiores.

Em sua pesquisa realizada com crianças em idade pré-escolar, Luria (1987), observou e concluiu que a função da escrita relacionada ao processo de memorização de fatos ou situações, assim como a função de recordar as palavras que foram verbalizadas por meio de pequenos textos, não é um mecanismo que a criança consegue absorver com facilidade. Além disso, as formas de escrita que utiliza remetem a imitação da escrita dos adultos. Em suas conclusões, ressaltou que crianças com idade entre três a cinco anos ainda não são capazes de utilizar a escrita como instrumento de mediação da fala. Assim podemos analisar suas contribuições para compreender melhor este processo,

> *Los ninõs de 4-5 anos aparentemente no compreenden em absoluto nuestras instrucciones. Sin embargo, um análisis más detallado muestra que el material <<negativo>> obtenido caracteriza, em realidade, um rasgo essencial, fundamental: os pequenos de 3-4-5 anõs (no pueden fijar com más precisión los limites de edad, por cuanto dependen de decenas de condiciones dinâmicas, ligadas a su desarrollo cultural, el médio circundante, etc), aún no son capaces de relacionarse com la escritura com com um instrumento, um médio. Ellos captan las formas externas de la escritura, vem como escriben los adultos, los imitan, pero aún no están de ninguna manera em condiciones de assimilar aquellas particularidades psicológicas específicas que debe tener toda acción utilizada como instrumento auxiliar*. (LURIA, 1987, p. 47-48)

O registro de situações em que as crianças imitam a escrita dos adultos, assim como, inclusive, a linguagem oral da professora, e ainda o registro da escrita − a partir da utilização de instrumentos mediadores para copiar as letras e formar seus nomes e ao reconhecimento de letras do alfabeto −, foi algo que nos chamou a atenção durante o período de observação no agrupamento de cinco anos do CMEI, em que realizamos a pesquisa de campo. Ao retomar os dados do V7, com título “Escrita com crachá no livro” (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GXoPaEuK3IZOASMWiuHu8upO2Cc5SEGq/view?usp=sha

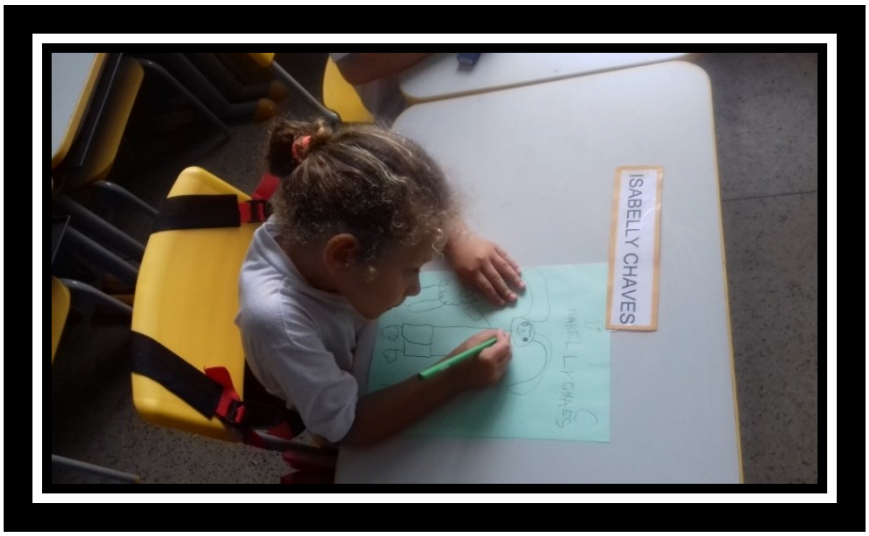
ring), observamos a intencionalidade do ensino da grafia das letras por parte da professora e do seu reconhecimento por parte das crianças.

> Situação V7
> A professora utiliza os crachás das crianças e orienta para que elas escolham e tentem descobrir qual o nome do crachá para depois escrever. Ao final pergunta para as crianças: Que nome você acha que escolheu?

Essa concepção que permeia o contexto da Educação Infantil está relacionada aos processos históricos de preparação da criança para a escola do Ensino Fundamental, muito comuns na história da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que vemos tal preocupação por parte dos sistemas de ensino, ainda existe uma lacuna sobre os processos de aprendizagens infantis, próprios da criança menor de seis anos.

Outras possiblidades de trabalho com a linguagem escrita também foram observadas, como àquelas que se utilizam do desenho livre, conforme indica *Figura 10*.

Figura 10 – Desenho livre.



Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

A discussão acerca da especificidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças na Educação Infantil é fundamental para se analisar as propostas curriculares que se materializam no cotidiano educacional. É preciso considerar, ainda, o interesse das crianças pela aprendizagem de conhecimentos sistematizados, respeitando a motivação demonstrada por elas em relação aos de ensino próprios de cada etapa. De acordo com Talizina (2000), existem

particularidades nas atividades realizadas com as crianças na Educação Infantil que não se estendem ao meio escolar.

O referido autor afirma que a entrada da criança na escola representa, muitas vezes, a ruptura com os processos vividos por ela na Educação Infantil e, por esta razão, além de outras, não devemos antecipar essa transição com atividades preparatórias, visto não ser apenas o domínio cognitivo que irá determinar a mudança de etapa de ensino, conforme destaca o autor (Ibid.):

> *Así, la presencia de conocimientos y habilidades concretas em el niño, no puede servir como criterio para la preparación para la escuela. La aproximación más adecuada hacia el establecimiento de la preparación del niño para la escuela consiste em la verificación del grado de desarrollo de las funciones psicológicas básicas: percepción, memoria, atención, voluntad, etc*. (TALIZINA, 2000, p. 40).

Tais considerações apontadas pelo autora foram observadas durante nossa pesquisa com as crianças do agrupamento de cinco anos. Vimos que as relações que elas estabelecem enquanto brincam com brinquedos ou enquanto interagem nos momentos livres em sala, ou no pátio, demostram as diferentes possibilidades de aprendizagem mediadas pela linguagem. São apontamentos que merecem nossa atenção, visto que o trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos deve considerar as categorias de aprendizagem abordadas anteriormente e, ao se pensar propostas pedagógicas para a Educação Infantil, não buscar adaptações que se vinculam a modelos escolares tradicionais.

As propostas de leitura e escrita que objetivam a ampliação do repertório linguístico, valorizando a linguagem que culturalmente se constituiu no contexto histórico das crianças, serão fundamentais no percurso de construção da pré-história da linguagem escrita, o qual se consolidará a partir de vivências e mediações, e não de treinos de habilidades gráficas, até porque, de acordo com os estudos realizados por Vygotsky (2015) e Luria *et al.* (2016), o domínio da escrita pela criança não se consolida por meio de hábitos de escrever.

Os processos de apropriação da linguagem oral e escrita devem ser mediados a partir de elementos que compõem o trabalho pedagógico em sua totalidade. Ressaltamos que as orientações curriculares que são disponibilizadas aos professores devem ser analisadas com este olhar crítico sobre a concepção sociedade, criança e Educação Infantil.

Sobre este aspecto, ressaltamos a nossa leitura acerca das orientações curriculares expressas no documento final da BNCC para a Educação Infantil, e apontamos para uma crítica sobre o processo político que se instalou em nosso país, a partir do final do ano 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Nessa ocasião, vivemos a implementação de

políticas de controle social. A mesma lógica chegou até aos sistemas educacionais em forma de materiais didáticos e curriculares, com cursos aligeirados de formação de professores com soluções imediatistas para a questão da aprendizagem das crianças e a afirmativa da falta de qualificação dos professores para lidar com tais problemas. Sobre esse contexto político, apresentou criticamente o Editorial da Revista Educação e Sociedade (2016):

> Diante disso tudo, são muito preocupantes as perspectivas para o futuro da Educação do País. Temores vão se confirmando em sucessivos sinais emitidos pelo governo interino como, por exemplo, o ocorrido no último dia 31 de maio, na Audiência Pública sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dava destaque à posição de movimento conservador, em organização desde 2004, promovido pela Comissão de Educação da Câmara Federal sob a coordenação dos deputados Maria Auxiliadora (Dorinha) Rezende e Rogério Marinho. Foram excluídas importantes entidades de Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da. Educação (ANFOPE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outras, historicamente representativas e articuladoras das discussões e dos posicionamentos dos educadores da educação básica. Observou-se, nas manifestações por parte dos participantes desse evento, o objetivo de impor as BNCC como uma das principais políticas de Estado. Também ganhou espaço no núcleo dirigente do MEC, fortalecendo o Movimento pela Base Nacional Comum, que propõe definir o conteúdo da educação básica brasileira em uma base comum, série a série, na forma de padrões para todas as áreas definidas pelo MEC, com o objetivo de promover o processo de avaliação e controle em larga escala. (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2016, p. 331).

Com relação a estas questões, Barbosa (2019) ressalta sobre os princípios que nortearam a BNCC para a Educação Infantil − em texto apresentado na ANPEd – GT 07, em 2019, como sessão especial:

> Queremos analisar, portanto, essa dinâmica e complexa relação da criança com a sociedade e a cultura, como mote imprescindível na proposição de outro projeto educativo, de tal forma que se admita a incoerência em se propor uma Base ou um currículo único para promover as aprendizagens infantis, favorecendo daí novos níveis de domínios socioculturais e de mediações no seu processo de desenvolvimento. Como tão bem já haviam assinalado Marx e Engels (s.d), assim como indicado em obras de autores como Vigotski (2001; 2012; 2008), Leontiev (2004) e Wallon (1975), a criança deve se educar com base no princípio da multirateralidade, articulando conhecimentos da do campo científico, da arte e da tecnologia e técnica. Supera-se, desse modo, a ideia de treinamento artificial e aparentemente desinteressado para defender-se uma educação interessada e democraticamente vivenciada por crianças e professores (BARBOSA; SOARES, 2018). Educação emancipatória que admite que a apropriação da cultura envolva mais do que direitos de caráter subjetivo circunscrito à esfera imediata e individual, apresentando-se como um direito sistêmico e sustentado apenas na relação eu-outro vivenciada em meio restrito, como nos leva a pensar a BNCC. Eis, pois, uma pauta para que nós pesquisadores nos debrucemos, de modo a reagir e resistir aos desmandos e retrocessos que já estão ocorrendo na educação de crianças de zero até seis anos, que desqualifica o trabalho dos professores e professoras e que tem seguido uma agenda desmobilizadora da crítica durante o processo de implantação da Base [...]. (BARBOSA, 2019, n.p.).

Reafirmamos, a partir do diálogo suscitado anteriormente, as preocupações com as crianças e a garantia de seus direitos, assim como a postura crítica diante aos fatos históricos que caracterizaram o cenário político brasileiro nos últimos anos. Nota-se como as concepções neoliberais de educação se materializam no contexto educacional, objetivando o desmonte da escola pública e a desconstrução em série dos processos democráticos de participação popular, constituídos no decorrer da história de nosso país. Como professora e pesquisadora não podemos nos silenciar, tampouco desistir de manter os princípios que sempre fizeram parte de nossa trajetória: o conhecimento e a formação qualificada, além da inserção nos debates acadêmicos e de movimentos sociais.

Ao expressar nossa defesa sobre os direitos das crianças, não negamos o seu direito pelo acesso à linguagem escrita, pois a consideramos fundamental no contexto formativo da criança, em meio ao processo de apropriação das diversas linguagens. Entretanto, afirmamos que é necessário repensar o trabalho realizado nas pré-escolas, compreendendo os sentidos e significados que são atribuídos ao domínio técnico da escrita alfabética, numa perspectiva preparatória mecanicista.

3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PESQUISA: EXERCÍCIO INTERATIVO E PARTILHADO

Esta etapa da pesquisa consistiu numa busca sistemática de informações que foram analisadas na perspectiva de explicar a problemática de pesquisa. As demais etapas, indissociáveis, colaboraram para compreender a totalidade do campo, além de favorecer o levantamento de dados que estão inter-relacionados ao estudo do objeto proposto. Ressaltamos que, numa perspectiva dialética, é necessário procurar a explicação dos fenômenos, para além de sua aparência. A realidade empírica e sua materialidade possibilita a análise da essência do real concreto e suas determinações, as quais, para além da visibilidade imediata, que podem se apresentar de formas sutis, e se organizar, posteriormente, como sínteses, constituindo o que Marx (2012) conceitua como concreto pensado.

O conjunto dessas premissas norteou nossas reflexões expostas nesta quarta e última sessão do trabalho dissertativo, na qual optamos por expor elementos que perseguimos ao longo de nossa investigação, na qual a criança foi considerada importante participante. Delineamos, assim, novas perspectivas no entendimento do conhecimento e de sua constituição, ambos entendidos como partes de um processo sempre inacabado e vivo.

3.1 Elementos constitutivos da pesquisa com crianças

A etapa da pesquisa empírica teve um significado que foi construído ao longo do processo em que estivemos na instituição, com as crianças e com os demais sujeitos que fizeram parte do cotidiano da pesquisa. Permanecemos no campo de pesquisa durante o período de 11 meses. Já nos primeiros dias, quando chegávamos ao CMEI, percebíamos a receptividade das professoras, auxiliar de secretaria, coordenadora e diretora, sempre abertas para qualquer demanda relacionada ao nosso trabalho como pesquisadora e membro de um núcleo reconhecido por suas inserções no campo da Educação Infantil.

Realizamos observações sistemáticas com as crianças do agrupamento de quatro a seis anos (Jardim I/II) do turno matutino, utilizando diferentes instrumentos de construção de informações e para formulação de dados, nessa etapa da pesquisa: o registro fotográfico, o vídeo e o caderno de campo. Ademais, realizamos a análise documental do planejamento semanal do agrupamento (elaborado pela professora), do Projeto Político Pedagógico da instituição e dos documentos de orientação encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação de Trindade-GO.

Para nos apresentar às crianças planejamos previamente, juntamente com a instituição, momentos de conversas com a equipe de servidores do CMEI (de forma coletiva), conversa com a professora da turma do Jardim I e Jardim II[27] (individual), conversa com o coletivo de crianças e conversa com as famílias das crianças do CMEI (individual). Este procedimento visou garantir a ética na pesquisa e o respeito aos sujeitos pesquisados, com o objetivo de esclarecer e buscar a anuência para a realização da pesquisa no campo.

Os Termos de Consentimento de Livre Esclarecido (ANEXO D) foram assinados por professoras do agrupamento pesquisado. Nos referidos termos, apresentamos resumidamente o projeto de pesquisa e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos no decorrer da realização da investigação. As famílias foram consultadas por meio do Termo de Autorização dos responsáveis pelas crianças; momento em que foi possível esclarecer individualmente para as famílias sobre o processo de observação e registro dos dados.

Esse momento foi agendado previamente com a direção, coordenação pedagógica, professora do agrupamento e auxiliar de secretaria do CMEI, responsáveis por mediar o contato com as famílias por meio de comunicado verbal. Utilizamos o horário de entrada e saída das crianças para conversar individualmente sobre as dúvidas referentes à pesquisa. Não houve resistência ou impedimento para efetivar o trabalho, seja por parte da instituição, seja por parte das famílias e crianças. Pelo contrário, percebemos a confiança direcionada à Universidade, como espaço de estudos e pesquisas.

A conversa com as crianças foi realizada com a participação da professora, a qual disponibilizou um tempo para explicar a elas sobre os procedimentos da pesquisa. Procuramos mencionar que iríamos permanecer em observação por vários dias e que precisaríamos, também, da permissão delas. A conversa ocorreu no início da manhã, quando a professora autorizou a entrada da pesquisadora. Durante a conversa as crianças ficaram atentas, sem perguntas sobre o assunto. Apenas indagaram se a pesquisadora seria a professora delas. Após esclarecer as crianças sobre o papel da pesquisadora, explicando que permaneceria observando a turma para fotografar e filmar as atividades realizadas, além de participar dos momentos propostos pela professora e estudar sobre estas atividades, as crianças compreenderam melhor a dinâmica investigativa.

[27] Iniciamos as observações no dia 21 de novembro de 2017. Naquele momento, as crianças frequentavam o agrupamento do Jardim I. Continuamos a observação, acompanhando o mesmo grupo. Em 2018, o agrupamento passa a ser identificado como Jardim II. Ressaltamos que esta escolha cumpriu com o objetivo de acompanhar o percurso das crianças até o período de conclusão da etapa da Educação Infantil. Permanecemos no campo, observando a mesma turma de crianças, até dia 11 de outubro de 2018.

Ressaltamos que durante o período de observação apresentamos a elas algumas imagens, dialogando sobre parte do trabalho realizado. Em tais momentos as crianças ficaram curiosas, por assistirem suas próprias atividades, se reconhecendo nas imagens apresentadas. Ao final do período de observação, conversamos sobre a etapa que seria realizada, indicando que a análise dos dados e escrita da tese não seria mais no CMEI. Neste dia, houve uma fala que foi significativa para nós, quando uma das criança disse: "Essa parte é fácil!"

Dessa forma, afirmamos que houve um envolvimento significativo das crianças e a adesão ao trabalho investigativo proposto. O agrupamento era composto por vinte e quatro crianças, em 2017, e vinte quatro, em 2018. Elas permaneciam no CMEI de 7h até 11h20, de segunda a sexta-feira, conforme o calendário letivo da instituição.

Salientamos que esta escolha metodológica, de diálogo com as crianças, vem ao encontro da nossa concepção de criança numa perspectiva histórico-cultural, compreendendo-a como sujeito histórico e concreto, que não pode ser considerada como "coisa", indicando que suas vozes são significativas para o desenvolvimento da pesquisa, como assim afirma Benedict (2012),

> Diante disso, destaco a dimensão dialógica da pesquisa, que não compreende os sujeitos pesquisados como objetos de pesquisa "coisificando" o "outro", mas sujeitos que falam e que podem abrir a possibilidade de ouvirmos as suas vozes na investigação interpretativa [...]. (BENEDICT, 2012, p. 171).

O período de atendimento parcial, para crianças de quatro a seis anos, foi estabelecido como normativa no município de Trindade, a partir de 2017. Essa nova organização, segundo a SEMEC, visou a ampliação do número de matrículas para essa faixa etária, considerando-a como obrigatória a partir da alteração da LDB/96 e pela Lei n. 12.796/13.

As professoras do agrupamento do Jardim I (2017) e II (2018) demonstraram abertura para permitir as observações e registros, se colocando à disposição para o levantamento de dados das crianças. A insegurança das professoras nos dias de observação foi visível, sendo respeitada por parte da pesquisadora. Isso ocorreu nos primeiros momentos de permanência junto às crianças e, especialmente, com a utilização da câmera de filmagem. De forma processual, a relação de confiança foi estabelecida e as observações se tornaram parte do cotidiano das crianças e adultos. A coordenação pedagógica, direção e auxiliar de secretaria também foram colaboradoras da pesquisa, as quais, em vários momentos, foram consultadas para esclarecimentos inerentes ao trabalho de investigação.

Tornou-se desafiador o momento das observações sistemáticas no campo, considerando-se o contexto da Educação Infantil, caracterizado pela sua complexidade nas ações dos adultos e crianças, assim como na organização do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais. Além disso, as formas exigidas (enquanto pesquisadora) de exercitar o "estranhamento" − colocando-nos na posição de quem conhece e se apropria desta especificidade do trabalho pedagógico e de suas dificuldades reais e concretas −, cuidando para não haver sobreposição do olhar investigativo, decorreu por ser, também, professora da Educação Infantil. Foi preciso retomar a centralidade do trabalho para conseguir nos *despir* do papel de professora e, ao mesmo tempo, sem o distanciamento da realidade e dos sujeitos, até porque não este seria possível num campo repleto de vínculos construídos diariamente.

Assim, a clareza dos procedimentos metodológicos e do objeto de pesquisa foi indispensável durante o período de observação. O CMEI caracterizou-se por sua dinâmica no cotidiano, demarcada pela organização do tempo e das atividades por parte da professora. A chegada de uma pesquisadora provocou, inicialmente, o *repensar* sobre esta organização. Isso ocorreu quando apresentamos o objeto de pesquisa. Uma das perguntas da equipe de professoras foi: "Mas a sua pesquisa será sobre a prática dos professores?" (CADERNO DE CAMPO, novembro de 2017).

O questionamento citado se apresenta para nós, pesquisadores da educação, como um momento de se pensar sobre a prática investigativa, pois, de certa forma, se sentir observado, avaliado, por outro sujeito que não faz parte do contexto institucional gera incômodo. Suspeitou-se que as atividades planejadas seriam avaliadas pela pesquisa, numa compreensão de que poderia gerar um mal estar coletivo. Foi necessário esclarecer que estávamos, naquele momento, em uma posição de investigação acerca da linguagem oral e o processo de constituição de conhecimento pela criança. Entretanto, seria contraditório observá-la sem considerar o contexto que está inserida. A partir daí, numa relação respeitosa, mas imbuída de elementos teóricos, as análises de dados seriam realizadas com o objetivo de problematizar e compreender a realidade concreta e os determinantes que foram expressos durante o período observado.

A pesquisa com crianças tem características próprias e provoca no pesquisador uma mudança de postura. Isso foi marcante no decorrer do período em que estivemos com as crianças. Tais características se apresentam no cotidiano das observações realizadas. No terceiro dia de observação, quando chegamos, no início da manhã, para realizar o trabalho de campo uma das crianças se aproximou, com os olhos cheios de lágrimas e, ao ser perguntada: "O que houve?", ela chorou e respondeu: "Colocaram meu pai num buraco e depois jogaram

terra nele...e agora ele não vai voltar... (CADERNO DE CAMPO, 04/12/2017). Ouvi a criança e ofereci um abraço enquanto ela chorava tristemente. Perguntei se a professora sabia de algo, ela disse que desconhecia. Me voltei para a criança e deixei-a falar sobre o assunto, ela repetia, chorando, a situação da morte do pai que havia ocorrido na noite anterior. Pedi autorização da professora para levá-la até a diretora e buscar investigar o que havia acontecido. A diretora ouviu a criança, a acalentou e, posteriormente, entrou em contato com a família para verificar o fato narrado, a família confirmou então o falecimento do pai.

A criança passou o restante da manhã na instituição, organizamos um local para que ela pudesse descansar e conversar, caso sentisse vontade. Não retornou para o agrupamento. Nos dias seguintes de observação vimos que ela participou das atividades propostas e não falou mais sobre o assunto, que também não foi pauta de conversa com a turma.

Como negligenciar estas relações que se estabelecem durante o período da observação? Seria possível permanecer com o olhar voltado para as atividades que foram propostas neste dia e não ouvir a criança? O assunto expresso por ela, de forma singela e voluntária, sentindo a segurança em procurar a pesquisadora, com a cumplicidade que aquele momento exigia, demonstra que precisamos estar atentos ao que acontece com as crianças e o que elas têm a dizer.

Devido a organização do tempo demarcada por atividades livres e direcionadas, será que esta atenção individualizada se faz presente no cotidiano? É preciso compreender a criança na sua totalidade, pessoa que tem alegrias e tristezas, emoções que compõem seu universo perceptivo, emocional e de conhecimentos. Nesse caso, tanto a pesquisadora quanto a professora devem manter-se sensíveis aos campos emocionais (WALLON, 1975), os quais se constituem no cerne das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos.

E são essas, e outras, características que se revelam neste cotidiano que constituem a especificidade e imprevisibilidade dialética do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A pesquisa objetiva não pode retirar do pesquisador a sensibilidade do outro, às crianças. Ao contrário, deve-se abrir ao imprevisto e aos riscos, às reflexões. Além de compreendê-las, faz necessário ressignificá-las a partir de um projeto político pedagógico planejado coletivamente e que represente a comunidade educacional que é particular daquele local. Nesta ótica, entendemos que, tratar de questões pedagógicas na Educação Infantil, vai além de planejar atividades que visam a apreensão de conhecimentos curriculares que são estabelecidos por sistemas de ensino.

Obviamente os conhecimentos são fundamentais para a ampliação do universo cultural das crianças, entretanto, em se tratando de conhecimentos em rede de significados (BARBOSA,

1997), estes devem ser trabalhados aproximando-se do contexto real e concreto da criança, supondo-os sempre em movimentos. Assim, nos perguntamos, o que é considerado conhecimento?

3.2 A crianças no contexto do CMEI: a linguagem oral em situações com brinquedos

Ao retomar os registros de vídeos, percebemos como as crianças revelam suas vivências durante as brincadeiras de faz de conta. Tais vivências também nos mostram situações diversas de cuidado e de educação advindas do convívio familiar. No décimo dia de observação, registramos as crianças com brinquedos variados na brinquedoteca do CMEI. Nesse dia, como podemos observar no V3, com o título "Falas das crianças na brinquedoteca" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15qoYc_U0ZageS0FNMM6ew7JUzPn-dLrg/view?usp=sharing), uma das crianças se preocupa imensamente em deixar a *"casa organizada"* e diz: "Nossa! Que bagunça!". Da mesma forma, podemos constatar no V9, com o título "Cuidando da filha" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1USAw9fo-N-p1m1nYgSfK11OcvkVySm_d/view?usp=sharing), em que as crianças brincavam livremente no parque do CMEI e uma delas brinca de mãe e filha. Ela dizia: "Filha, vem cuidar da sua irmã!"

> Situação V3
> As crianças estão reunidas para brincar no espaço da brinquedoteca do CMEI. Elas escolhem seus brinquedos em pequenos grupos e organizam seus espaços. Durante a organização conversam entre si estabelecendo as regras.

> Situação V9
> No parque, área verde do CMEI, as crianças brincam de mãe e filha, estabelecendo troca de papéis, interagindo no espaço e estabelecendo as regras para brincar.

Esse contexto revela as dimensões do trabalho com a criança na instituição de Educação Infantil. Percebemos que estas situações ocorrem, principalmente, em horários de atividades consideradas "livres" ou que não estão listadas no planejamento como partes integradas aos eixos do currículo. A apropriação da linguagem oral pela criança possibilita a elaboração do pensamento de forma organizada, sendo, nesse sentido, um conhecimento a ser trabalhado sistematicamente pela instituição.

Situações em que as crianças brincavam em sala com brinquedos foram constantes no período que realizamos as observações. Esta interação com o objeto possibilitava a interpretação de papéis, a organização do ambiente pela criança e a criatividade. Por mais que

o cotidiano exigisse das crianças uma postura previsível diante das atividades propostas, vimos que na interação com os brinquedos esta postura se modificava, demostrando a importância destes momentos para a apropriação de novos conhecimentos. Na *Figura 11* vemos a forma como as crianças se organizam para brincar em sala:

Figura 11 – Organização do ambiente para brincar.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

De acordo com Vygotsky (1998), as situações de brincadeiras com brinquedos se diferenciam de outras atividades realizadas por crianças, pois, segundo o autor, em tais situações a criança se comporta de forma diferente a partir da relação estabelecida com o objeto. Nessa perspectiva, o autor destaque que:

> No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa agir independentemente daquilo que vê... a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo seu significado dessa situação [...]. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

A etapa de observação nos possibilitou perceber que a participação das crianças no processo de investigação contribuiu com algo além do que prevemos em nossos projetos de pesquisa. Chegamos até a instituição com o objeto definido, questão norteadora elaborada e objetivos estabelecidos. Porém, ficou evidente, que não estamos no campo para “colher

informações ou dados" para a pesquisa, mas sim, analisar diferentes determinantes que estão também presentes no contexto investigado. Em uma das conversas com a orientadora, foi possível perceber que o campo não nos apresenta dados ou situações para que possamos alinhar as nossas análises acerca do objeto. O campo é concreto e real, e na sua complexidade pode possibilitar nossa compreensão do objeto a partir de alguns marcos definidos.

Ao pesquisar sobre a linguagem oral procurávamos as situações em que as crianças utilizavam da oralidade e, ao mesmo tempo, expressavam seus conhecimentos. Concluímos, no entanto, que não é possível observar apenas tais situações − como se fossem estáticas ou isoladas −, precisaríamos observar a totalidade que constituía o cotidiano e a rotina das crianças no campo pesquisado.

Após a realização dos registros do dia (em cada visitação), fizemos outra seleção de cenas que seriam utilizadas para análise. Os recortes para pesquisa, em trabalhos com a participação de crianças, não podem desconsiderar, em suas análises teóricas e conceituais, os contextos reais em que as situações foram registradas. Por este motivo, optamos por não trabalhar apenas com transcrições das falas (diálogos) das crianças nas situações registradas nos vídeos. Em certos momentos, por mais que fizéssemos a transcrição das falas na sua integralidade, não seria possível apresentar os demais elementos presentes no registro e que compõem o contexto de análise do objeto.

Convidamos, então, ao exercício de assistir os vídeos selecionados em sua integralidade, conforme disponibilizamos nos *links* de acesso. Ressaltamos, conforme nos auxilia Luria (1986), que as palavras estão imbuídas de sentidos e significados, além do próprio *tom* em que são pronunciadas e, por isso, devem ser analisadas em seus diversos contextos. Essa perspectiva teórico-prática se inspira também em Bakhtin (2011, 2014), que nos chama a atenção não apenas para a fala em si mesma, mas para o conteúdo da enunciação, ou seja, dos motivos para quem o indivíduo fala, para quem fala e por quem fala.

As observações realizadas nos possibilitaram, ainda, a compreensão da organização da instituição acerca da rotina das crianças, destacando-se, outros elementos do cotidiano. Esse movimento se tornou fundamental no estudo realizado, visto que não se trata apenas de observar as atividades e o momento de sua execução. A proposta de atividades na Educação Infantil pode revelar as escolhas possíveis que a professora faz para alcançar objetivos planejados, suas concepções. Assim, além de optarmos por certas atividades e redigir um planejamento, afirmamos que é necessário pensar nos pontos e dimensões que compõem a organização do tempo e das atividades propostas para as crianças, bem como na participação dessas no processo.

Sobre a relação das crianças com os brinquedos, observamos que havia uma expectativa pela chegada do horário para brincar. As formas como elas se agrupavam, se organizavam e as regras estabelecidas para brincar, se apresentaram como elementos constitutivos destes momentos. Se, para a professora a atividade foi definida como “brinquedos livres em sala”, para as crianças se tornava uma atividade que favorecia as interações, visto que o brinquedo assumia papéis diversificados, a partir da organização proposta por elas. Estudos realizados por Vygotsky (1998) ressaltaram que a criança ao brincar estabelece novas relações com o meio. O comportamento delas diante do brinquedo se diferenciava, os conflitos estiveram presentes, especialmente quando não conseguiam dividir o mesmo brinquedo ou quando não permitiam a participação de alguma criança no grupo.

Observamos que a linguagem oral, nas relações descritas com os brinquedos, possibilitava a organização do pensamento e das ações, enquanto sua apropriação demostrava o sentido que as palavras assumiam no contexto de interação. Esse processo interativo com brinquedos permitiu, de acordo com nossas observações, que as crianças elaborassem e construíssem conhecimentos mediados pela linguagem oral assumindo, ao mesmo tempo, novas relações com os objetos. Quando compreendemos este processo, ou seja, para além de ser considerada uma atividade lúdica, deve ser compreendida como esforço fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas e da tomada de consciência.

3.3 A linguagem oral durante as brincadeiras e no recreio das crianças

Com relação a este aspecto, nos chamou a atenção os elementos relacionados à organização do tempo e cotidiano, por parte da professora. Em algumas situações, vemos que as crianças eram convidadas a participar de brincadeiras e se envolviam com interesse nas atividades. Porém, devido a organização do tempo, a professora conduzia o processo em função de outra atividade permanente, considerada pela instituição como parte de uma “rotina” obrigatória, como a refeição, por exemplo. Nesse caso, a brincadeira se tornava um meio utilizado para dinamizar o tempo do dia, mas sem possibilitar a participação efetiva das crianças, assim como a movimentação livre pelo espaço da instituição. A intencionalidade para propor novas ações é eminente, mas evidenciamos, ainda, o limite em realizá-las com liberdade, chegando-se a suprimir o direito à fala por considerá-la dispersiva ou sem importância para a formulação de uma ideia, pensamento ou conceito. Certamente, a preocupação em manter as crianças organizadas fora do espaço da sala de atividades, assim como o barulho provocado por

elas no espaço externo, também influenciou na escolha da metodologia utilizada pela professora, para evitar desconfortos na instituição.

Vimos também propostas que rompiam com a formalidade comum e naturalizada da rotina. No V11, com o título "Atividade pé com pé" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KpUWHosjF682_8UV4gFHnk7HaYHriezC/view?usp=sharing), observamos a materialização de uma metodologia que possibilitou a interação das crianças no espaço do pátio externo.

> Situação V11
> Ao início da manhã, as crianças foram convidadas para realizar a atividade no pátio. A professora já havia organizado previamente os materiais e conduziu sem se preocupar com o tempo. As crianças ouviam a música (do grupo Palavra Cantada) e pintavam com tinta, utilizando os pés, um quadro coletivo.

Atividades iguais a essas possibilitam trocas entre as crianças. Percebemos no vídeo, a postura cooperativa das crianças, as quais respeitavam o espaço sem provocar conflitos, mesmo este sendo pequeno, se considerarmos o quantitativo total de crianças. Além disso, foi possível verificar as crianças colaborando na organização, carregando as vasilhas com tintas sem a solicitação da professora, ou seja, um princípio colaborativo que foi aprendido nas relações e trocas vivenciadas pelas crianças (dentro e fora do CMEI). Como podemos observar na *Figura 12*.

Figura 12 – Cooperação das crianças.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Nesta atividade, observamos, ainda, que algumas crianças expressaram suas leituras sobre a pintura, dizendo que formou a cor laranja. A professora, ao mediar a participação da criança, questiona: *como será que formou esta cor*? E a criança responde: "*Foi vermelho com amarelo*".

As observações realizadas contribuíram para analisar a proposta de trabalho planejada pela professora. Nos primeiros dias de inserção na turma, percebemos que ela seguia um roteiro de trabalho semanal, o qual contemplava momentos de contação de histórias, atividades com brinquedos em sala, modelagem com massinha, sessões de filmes infantis, leitura de livros literários e reconto de histórias, desenho livre no rabiscário, brincadeiras no parquinho (recreio), brincadeiras com músicas, tarefas na apostila, além das atividades fixas diárias/permanentes da rotina das crianças, tais como: café da manhã e almoço. As crianças permaneciam no CMEI no período matutino, das 7 às 11h20, e não estava previsto na rotina horários para banho e descanso.

Entre 9h e 9h15, as crianças tinham um horário denominado de recreio. No período do recreio a professora do agrupamento não acompanhava as crianças, era o momento do intervalo. Quem mediava o trabalho com as crianças era a coordenadora pedagógica. No horário previsto para o recreio, a coordenadora chegava até a porta da sala e convidava as crianças para sair e brincar no pátio. Era um momento muito esperado pela turma. O recreio caracterizava-se por atividades consideradas livres. A coordenadora observava as crianças e procurava resolver situações de conflito que às vezes ocorria. Observamos que as crianças corriam livremente pelo espaço de área verde, procuravam brinquedos do parquinho, jogavam bola, realizavam brincadeiras faz-de-conta e ressignificavam objetos disponíveis no pátio, especialmente aqueles do ambiente natural, como folhas, galhos secos, pedrinhas e insetos.

Ressaltamos que na dinâmica do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil em CMEIs, a proposta de estabelecer o tempo de recreio para crianças e professores é recente. A nomenclatura recreio é própria da organização pedagógica de escolas de Ensino Fundamental e Médio, sendo caracterizado por ser um momento de intervalo para os professores, lanche e socialização dos estudantes. Essa inserção do momento de recreio no CMEI nos revela a possível adequação das metodologias de trabalho com as crianças menores de seis anos, tendo como referências as organizações escolares.

Podemos afirmar que, neste momento, em que as crianças brincavam no espaço da área verde, muitas situações vivenciadas por elas são importantes e poderiam ser observadas pela professora. No recreio, observamos o movimento das crianças em espaços amplos, permitindo a utilização de brinquedos do parquinho, como, também, a realização das brincadeiras de pique-

pega, escorrega, chutar bola, faz-de-conta e jogo de papéis. As *Figuras 13 e 14* nos ajudam a visualizar tais momentos.

Figura 13 – As crianças brincando no parquinho.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Figura 14 – As crianças brincando no parquinho.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Como pesquisadora, ao acompanhar e observar situações de recreio, vimos como as crianças se movimentavam pelo espaço aberto, criavam possibilidades de brincadeiras, se

organizavam em pequenos grupos e vivenciavam situações de aprendizagem. Sabemos, a partir de estudos realizados por Vygotsky (2008), que as brincadeiras favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, além de expandir a capacidade de organização do pensamento e da linguagem, por meio de ações que desafiam as crianças no processo de tomada de consciência. Nas brincadeiras, as crianças nunca estão sozinhas e ao brincar encontram possibilidades de realizar suas ações em situações imaginárias. Assim, afirma Vygotsky (Ibid.):

> A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação [...]. (VYGOTSKY, 2008, p. 30).

As brincadeiras infantis são atividades fundamentais no contexto de instituições de Educação Infantil e poderiam ser realizadas a partir de uma proposta intencionalmente pedagógica, ou seja, planejada, organizada e mediada, sendo compreendida como elemento constitutivo de interações e aprendizagens. No que diz respeito ao estudo sobre a linguagem oral, o autor (Ibid.) afirma que durante as brincadeiras as crianças substituem objetos por palavras, atribuindo sentidos e significados de acordo com o contexto imaginário e com os papéis que cada criança representa nas situações.

As observações realizadas nos permitiram compreender estas situações, em que a linguagem oral foi utilizada como reguladora de comportamentos infantis, durante brincadeiras de faz de conta assim como para expressar conhecimentos acerca da realidade. Além dessa consideração, apontamos que a criança, ao brincar, organizava mentalmente suas ações para executá-las e, dessa forma, apropriava-se da realidade ao seu modo, a partir das relações estabelecidas com o meio. Sobre esse aspecto é necessário considerar que as apropriações realizadas pela criança, acerca da realidade, resultam de uma relação dialética com o meio e, nesse sentido, não podem ser analisadas como algo natural do desenvolvimento infantil. Daí a importância das mediações no campo educacional, ou seja, brincar é uma atividade apreendida e, dessa forma, como afirma Martins apud Arce e Duarte (2006), indica que:

> A brincadeira de papéis não é uma atividade natural e espontânea, mas profundamente marcada pelas condições de vida da criança...O desenvolvimento promovido no jogo de papéis não é um produto de forças interiores naturalmente presentes na infância, mas resultado da influência educacional disponibilizada. Esta concepção exige mudanças radicais no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista a superação da compreensão naturalizante pela qual o brincar encontra-se revestido [...]. (MARTINS apud ARCE; DUARTE, 2006, p. 48-49).

Todas as reflexões apresentadas nos motivam a buscar novas formas do trabalho com a brincadeira na Educação Infantil, considerando sua relevância, no que diz respeito a formação das crianças e, além disso, por ser um componente histórico e cultural da humanidade.

3.4 A linguagem oral em situações mediadas ou planejadas pela professora

A proposta de realização de atividades diárias para as crianças, pela professora, considerava a disponibilidade dos espaços do CMEI, além da sala do agrupamento. Visando organizar a utilização dos espaços, por todos os agrupamentos, o CMEI sistematizou um quadro de horários, a fim de possibilitar o planejamento para o trabalho nos seguintes espaços coletivos: brinquedoteca, sala de vídeo e rabiscário. Tais espaços poderiam ser utilizados uma vez na semana, com horário fixo. As crianças poderiam ir mais de uma vez a esses espaços, se eles estivessem disponíveis. Dentre os espaços citados, destacamos a ida à brinquedoteca.

Durante o período em que as crianças brincavam na brinquedoteca, observamos as interações e brincadeiras de faz de conta. Esse local possuía brinquedos diversos − carrinhos, bonecas, casinha de bonecas, ferramentas, máscaras −, os quais possibilitavam a apropriação de diferentes forma de brincar pela criança. Os momentos eram planejados pela professora, que permanecia no local observando as crianças, mas sem interferir nas propostas organizadas por elas.

Em sala, a professora conduzia o trabalho, a partir de uma metodologia que ora priorizava a escuta das crianças e explicações das atividades que seriam realizadas, ora momentos de interações entre elas. No momento em que ocorria a explicação (da atividade ou dos assunto/tema), era solicitado o silêncio e a atenção das crianças. Ao tratar de conhecimentos acadêmicos, procurava apresentar perguntas para conduzir a participação das crianças e, no momento em que elas brincavam entre si, a professora organizava os materiais didáticos.

Verificamos, entretanto, a organização permanente das carteiras em pequenos grupos (duplas, trios ou quartetos), sendo que estas eram dispostas voltadas para a lousa, à frente da sala. Dependendo da organização escolhida pela professora, algumas crianças ficavam de costas para a frente da sala, dificultando a atenção para as exposições realizadas.

Figura 15 – Exposição da professora.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Figura 16 – Atividade sobre as vogais.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

A forma de organização exposta na *Figura 15* se aproxima das propostas realizadas em escolas do Ensino Fundamental, demonstrando a concepção de criança e educação preparatória, por meio de “aulas expositivas”, nas quais a professora explica os “conteúdos” e as tarefas dos livros. Se considerarmos, novamente, o contexto de implementação da BNCC/2018, vemos que

a naturalização da perspectiva escolar na Educação Infantil (pré-escola) se materializa no cotidiano das instituições. Enquanto pesquisadoras da primeira etapa da Educação Básica, reiteramos a luta em defesa da Educação Infantil sem o caráter de promoção ou preparação para as demais etapas de ensino.

Em outro momento da rotina, podemos visualizar por meio do V6, com o título "Quantidades com tampinhas" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13CvAXlYqMaeBlW2Y8AbEbE8OO1iT0eGf/view?usp=sharing) que as crianças e a professora sentam-se no chão e iniciam uma atividade.

> Situação V6
> A professora organiza as crianças sentadas no chão, em roda, para propor uma atividade que utiliza tampinhas de garrafas pets com o objetivo de trabalhar quantidades. Ela convida a criança para pegar a quantidade de tampinha conforme sua orientação. Pegar e contar. Quem não conseguia a professora ajudava.

O planejamento desta atividade foi elaborado previamente, sendo que a seleção de materiais e a organização do espaço foi fundamental para sua realização. Ao mesmo tempo em que é perceptível a intencionalidade de promover atividades diferenciadas com as crianças, sem se prender nas tarefas do livro didático, vemos que as crianças não participam integralmente e, por vezes, permanecem em silêncio. O que dizer sobre o silêncio das crianças? O silêncio expressa o receio de não acertar a resposta esperada? Ou da necessidade de novos momentos de escuta? Outras atividades possibilitam a participação efetiva da criança? As questões apresentadas às crianças provocam reflexões e desafios?

Nos momentos em que as crianças utilizavam brinquedos, observamos a interação e novas formas de organização para o brincar, tal como vemos nas *Figuras 17* e *18* , situação em que a professora disponibilizou brinquedos diversos e as crianças formavam grupos ou brincavam livremente pelos espaços da sala:

Figura 17 – Crianças e apropriação do espaço.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Figura 18 – Crianças e apropriação do espaço.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Situações como aquelas expressas nas *Figuras 17* e *18* ocorreram várias vezes durante o período de observação. Mesmo sem constar no roteiro de planejamento da professora como atividade relacionada aos eixos curriculares, notamos que fazia parte da rotina, especialmente quando as crianças perguntavam: *"Vamos brincar com os brinquedos hoje?"* e a professora respondia: *"Vamos sim, daqui a pouco!"*. Ainda, sobre a utilização de brinquedos em sala, observamos a criatividade e imaginação na representação simbólica de vivências do cotidiano dos adultos, contudo, em atividades de faz-de-conta, as crianças assumiam os papéis destes, como podemos visualizar na *Figura 19*:

Figura 19 – As crianças e as brincadeiras.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Ressaltamos que o trabalho pedagógico na Educação Infantil se caracteriza por sua dinamicidade, na qual o tempo, muitas vezes, se torna relativo, pois as crianças podem demonstrar interesse ou não pela atividade proposta. Da mesma maneira, a flexibilização da rotina se torna fundamental para permitir a vivênvia da criança e a formação de conhecimentos. Em momentos destinados ao uso de brinquedos, o tempo era sempre menor do que as crianças queriam, mas devido ao horário das refeições, nem sempre era possívelampliá-lo.

Chamou-nos a atenção o interesse das crianças em organizar o espaço da sala, adequando-o para brincar com os brinquedos disponibilizados. As brincadeiras de faz-de-conta com casinha de bonecas estiveram sempre presente nesses momentos. No V_4, com o título

“Organizando a casa de bonecas” (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12_Mogen1-qankgOwbRNMFw6j0QFZzhki/view?usp=sharing), podemos observar esse contexto.

> Situação V4
> As crianças brincam em sala utilizando briquedos diversos. Elas organizam o espaço da sala para a brincadeira de casinha.

Observamos como as crianças distribuem os brinquedos pela sala e como estabelecem as trocas verbais para brincar e expressar suas ideias e resolução de situações, o que denota as escolhas realizadas entre elas. A organização do espaço pelas crianças denota o processo de contrução de sentidos e significados atribuídos por elas, a partir da relação que estabelecem com os objetos, como vemos nas *Figuras 20* e *21*.

Figura 20 – Organização dos objetos e do espaço.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Figura 21 – Brincadeira de faz de conta com brinquedos.

Fonte – Acervo da pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Os planejamentos da professora eram sistematizados e entregues à coordenadora pedagógica, semanalmente, nas segundas-feiras. Percebe-se que o planejamento se caracteriza por um roteiro de atividades − com objetivos selecionados e com a descrição resumida da metodologia da atividade principal do dia. No planejamento, as atividades estavam relacionadas aos eixos do currículo: artes visuais, natureza e sociedade, música, linguagem oral e escrita, movimento e matemática (ANEXO E).

Como mencionamos, a organização do espaço para a realização das atividades foi algo que observamos. As crianças, diariamente, chegavam ao CMEI e se dirigiam até a sala do agrupamento, colocavam suas mochilas ao lado de suas cadeiras e mesas individuais. Essa organização da sala se alterava à medida que a professora direcionava as atividades. Entretanto, durante o período em que realizamos as observações, a organização descrita anteriormente foi privilegiada. Algumas atividades eram propostas a partir de rodas com as crianças sentadas ao chão (como a atividade que mencionamos no V_6).

Nas atividades planejadas e relacionadas aos eixos do currículo. propostas pela professora, eram previstas a utilização de tarefas xerocopiadas e da apostila da Coleção “Buriti Mirim”[28]. Tais atividades se caracterizaram pela intencionalidade na aproximação da criança com a linguagem escrita por meio de incentivo, por parte da professora, na reprodução ou reconhecimento de letras do alfabeto e/ou de numerais.

[28] Como anunciamos anteriormente, as crianças do Jardim I e II utilizam o material didático da Editora Moderna “Coleção Buriti Mirim”. Este material é adquirido pelo Município e disponibilizado às crianças.

Figura 22 – Atividade de reconhecimento das Vogais.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

As tarefas xerocopiadas ou da apostila eram realizadas pelas crianças em folhas individuais e, quando não conseguiam realizar a proposta, ouviam o incentivo da professora: *"Faça do jeito que você conseguir"*.

É possível notar a preocupação da professora em trabalhar a escrita em vários momentos da rotina, possibilitando os registros por meio de desenhos. Por isso, podemos afirmar que era visível a orientação curricular, no que diz respeito ao letramento e alfabetização na Educação Infantil do Município pesquisado, como constatamos na entrevista realizada com a assessora do Secretário de Educação, professora Magda Margarida – APÊNDICE K. A professora do agrupamento, por sua vez, buscou o equilíbrio entre este objetivo e a garantia das especificidades da Educação Infantil, destinando tempo às brincadeiras e interações. Na entrevista realizada com a professora Alice, foi afirmado que: "Tenta fazer um trabalho diferente com as crianças" (APÊNDICE L).

Observamos, durante a realização da pesquisa, que a professora planejou e realizou atividades que possibilitavam o acesso da criança à linguagem escrita por meio de materiais diversos, entretanto, com a inserção da Coleção "Buriti Mirim", tais atividades foram se tornando menos frequentes, pois, segundo a professora, era necessário concluir a utilização do livro adotado pelo Município.

Figura 23 – Atividades de leitura e escrita.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Figura 24 – Atividades de leitura e escrita.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

A utilização da Coleção “Buriti Mirim” teve um significado social para a Educação Infantil do município de Trindade. A ideia de iniciar a preparação das crianças da pré-escola para a aquisição da linguagem escrita (alfabetização) se materializou na implementação de um projeto curricular que aderiu ao apostilamento na Educação Infantil. Ressaltamos que, durante o período da realização da pesquisa, concomitantemente, o Município foi assessorado pela professora Ivone Garcia Barbosa, com a presença e participação contínua da pesquisadora desta

tese. Durante as reuniões com a assessoria sempre se evidenciava sobre o impacto do apostilamento na Educação Infantil e sobre a importância do Município construir sua proposta curricular, a partir de sua realidade, com a participação das professoras, coordenadoras e gestoras.

Por fim, vimos que a organização do tempo e do espaço na instituição previa momentos de atividades coletivas entre os agrupamentos. Estas foram acompanhadas por nós, em dias de apresentações culturais (propostas semanalmente), nas quais, cada professora, juntamente com "seu" grupo de crianças, planejava uma atividade que se caracterizava, ora por apresentações teatrais, ora por apreciações musicais. Para esse dia o espaço do refeitório era organizado, a fim de situar a atividade proposta.

Figura 25 – Teatro para as crianças.

Fonte: Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Consideramos que a realização de atividades diversificadas com as crianças, de forma coletiva, tinha o objetivo de apreciação e vivência de atividades artísticas e culturais planejadas pelas professoras. Esta intencionalidade se materializava na condução das ações, visando o envolvimento das crianças, seja como protagonista, seja como plateia. As crianças do Jardim II demostravam interesse pelas apresentações musicais e pela apresentação teatral de histórias.

Ressaltamos que tais momentos poderiam compor o cotidiano de trabalho com as crianças, em maior frequência, se considerarmos a relevância de se trabalhar com as diferentes linguagens na Educação Infantil.

3.5 A linguagem oral e a interação com livros literários e desenhos infantis

A leitura de livros literários também compôs a rotina, juntamente com o reconto das histórias e o desenho no rabiscário[29]. Esses momentos ocorreriam com o convite para escolher os livros na caixa literária e posterior reconto. As crianças se envolviam com a leitura das histórias e com os desenhos que faziam posteriormente. Já no reconto, nem todas as crianças se sentiam à vontade para ficar à frente e expor sua (re)leitura. No V_1, com o título "Contando história" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1dyKJucnOP2-hlw02pyfsPWLe62OQrDEC/view?usp=sharing), registramos um desses momentos em que a criança não só recontava como interpretava a história lida.

Figura 26 – Contação de história após o Recreio das crianças.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Foram vários os momentos que observamos o reconto de histórias pelas crianças, assim como a contação de histórias pela professora, que ocorria após a chegada das crianças do recreio. Entretanto, embora tenha sido uma ação consolidada, vemos que ocorria de forma aligeirada, devido as outras atividades que eram priorizadas no cotidiano e a falta de tempo para

[29] O rabiscário é um quadro-giz situado na parede da área externa do CMEI e utilizado pelas crianças para desenhar livremente.

a escuta de histórias, visto que esta atividade demandaria um tempo prolongado, para garantir a participação de toda a turma. Tal situação nos levou a indagar: como criar este tempo, possibilitar as criações e mediar a capacidade imaginativa durante atividades com livros de histórias? Se existe o interesse das crianças e a tentativa da professora em propor novas metodologias de trabalho, como romper com a rotina e buscar novas possibilidades de aprendizagem?

Observamos também as idas das crianças ao rabiscário. Nesse local situado no pátio, em uma parede destinada às produções escritas das crianças, estas se expressavam livremente, por meio de desenhos com giz, suas diferentes leituras do cotidiano. Representavam situações vividas, assim como conhecimentos apreendidos na instituição de Educação Infantil. A professora respeitava as formas de registro escolhidas por elas e perguntava: "O que você desenhou? ou "O que você escreveu?". Podemos visualizar o momento da participação das crianças, nessa atividade, a partir do V10, com o título "Desenhos no Rabiscário" (Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MPDfT_AjvfIscZ8sVRNx1Q1-pPnfSw-P/view?usp=sharing).

> Situação V10
> As crianças estão no espaço externo do CMEI, na área verde, local onde encontra-se o rabiscário. Elas se organizam para desenhar livremente indicando o local para cada uma desenhar. A mediação da professora ocorre perguntando o que a criança desenhou, quando demonstram desinteresse pela atividade ou quando ocorre algum conflito entre elas.

Figura 27 – Rabiscário do CMEI Wilma Soares de Paula.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Os desenhos infantis fizeram parte do cotidiano das crianças e foram planejados pela professora, sendo definidos como momentos de desenho livre ou como registros realizados durante a leitura de livros literários. Os momentos aconteciam em sala, com as crianças em seus espaços individuais com os livros, papéis e lápis de cor e no rabiscário, utilizando giz branco ou colorido. Nos dois momentos, observamos a elaboração das crianças em seus desenhos e as diferentes formas de registrar suas ideias e interpretações das histórias infantis. Ressaltamos que a liberdade de escolha dos livros, assim como a possibilidade de ler e escrever, ao seu modo, contribuía para a expressividade e criatividade das crianças.

Figura 28 – Desenho Livre.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Analisando a totalidade de informações a que tivemos acesso, podemos afirmar que a leitura e a escrita na Educação Infantil são fundamentais, tais como outras linguagens, no entanto, os processos metodológicos e ideológicos que permeiam este trabalho com as crianças devem considerar as especificidades da criança menor de seis anos, ou seja, que elas se aproximam das linguagens apropriando seus sentidos e significados construídos historicamente e, ao mesmo tempo, constroem novos sentidos a partir dos contextos vivenciados por elas.

No que diz respeito a linguagem oral, as relações estabelecidas pelas crianças, em situações de desenhos, nos ajudaram a compreender que a criança desenha objetos e, também, a sua fala. De acordo com Vygotsky (1998), a transição da representação de objetos para a representação da fala é fundamental para se compreender a constituição da linguagem escrita pela criança.

Figura 29 – Atividade com livros literários.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Quanto ao trabalho com a literatura infantil, apontamos uma reflexão para a necessidade de possibilitar o acesso da criança a um acervo literário ampliado e de qualidade textual e estética, na perspectiva de trabalhar com a formação de leitores em potencial. Os livros infantis são meios privilegiados de conhecimentos e informações que podem ser dialogadas no cotidiano, considerando temáticas que provoquem problematizações e ampliem a criação e a imaginação infantil. É importante ressaltar que não basta disponibilizar uma vasta quantidade de livros sem considerar seu conteúdo em sua totalidade.

Durante a pesquisa, observamos que as crianças, em atividades com livros literários, escolhiam os livros de acordo com seus interesses e desejos. Algumas escolhiam os livros coloridos, outras pela imagem da capa, outras por reconhecer a história já contada pela professora. A partir dessa observação, destacamos que a instituição de Educação Infantil, enquanto espaço privilegiado de mediação do conhecimento, deve expandir seu trabalho com a literatura, vislumbrando a ampliação dos conhecimentos das crianças. Além disso, analisamos que a leitura de livros infantis deveria ser uma prática consolidada no cotidiano de instituições educativas, tanto por parte da criança, como por parte de professores, com o objetivo de formar leitores, mas não apenas leitores silenciosos, tendo a literatura como modo de comunicação e formação de conhecimentos existentes e, simultaneamente, produzidos pela própria criança, à

medida que se pode favorecer o desenvolvimento da imaginação e apropriação de meios para a expansão e sistematização desta.

3.6 A Educação Infantil e seu cotidiano: ampliação do olhar de pesquisadora

Os diferentes momentos do cotidiano das crianças possibilitaram a nossa visualização acerca da dinamicidade do trabalho realizado pela instituição de Educação Infantil, assim como a necessidade do planejamento prévio para o seu desenvolvimento. Vimos, por exemplo, as atividades realizadas com as crianças, sob a mediação da professora, que utilizaram a música e a expressão artística, com o manuseio de tintas (como observamos no V11). Para a realização daquela atividade as crianças saíram do espaço da sala do agrupamento e foram para o pátio (área verde), próximo ao parquinho (*Figura 12*). Naquele local, estava disponível no chão vasilhas com tintas e um pedaço de tecido.

A professora orientou sobre a proposta de atividade e, ao som da música, caminharam e dançaram sobre o tecido com os pés molhados com tintas de cores variadas, produzindo uma pintura coletiva, a qual foi exposta, posteriormente, para as crianças do CMEI. Ao final, a professora fez um convite para que lavassem os pés utilizando a mangueira com água que se encontrava no pátio. Esse foi um momento de trocas entre as crianças que nos convida a repensar as diferentes possibilidades de trabalho na Educação Infantil, rompendo com as práticas conservadoras como observamos na *Figura 30*:

Figura 30 – Lavando os pés após a atividade com tinta.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2018) − Banco de dados NEPIEC.

O período de observação nos motivou a reflexão sobre as possibilidades singulares de proposições intencionais que podem compor o cotidiano das crianças em instituições de Educação Infantil. Consideramos que tais proposições devem ser avaliadas e planejadas conforme o contexto objetivo concreto de trabalho, respeitando os inúmeros determinantes que dificultam a sua materialização. No entanto, apontamos para a relevância de buscar alternativas que rompam com a dinâmica aparentemente imutável, que promovam as interações entre as crianças, a criatividade e a imaginação em meio às brincadeiras.

Ressaltamos, ainda, que as crianças da instituição observada, durante as situações de brincadeiras livres em sala − com a utilização de objetos variados, como brinquedos e massinhas −, procuravam interagir, brincar, criar e imaginar aos seus modos. Conforme vimos, mesmo sendo um espaço mais reduzido que dificultava movimentos amplos, surgiam brincadeiras de roda como elementos constitutivos do cotidiano infantil, como vemos na Figura 31:

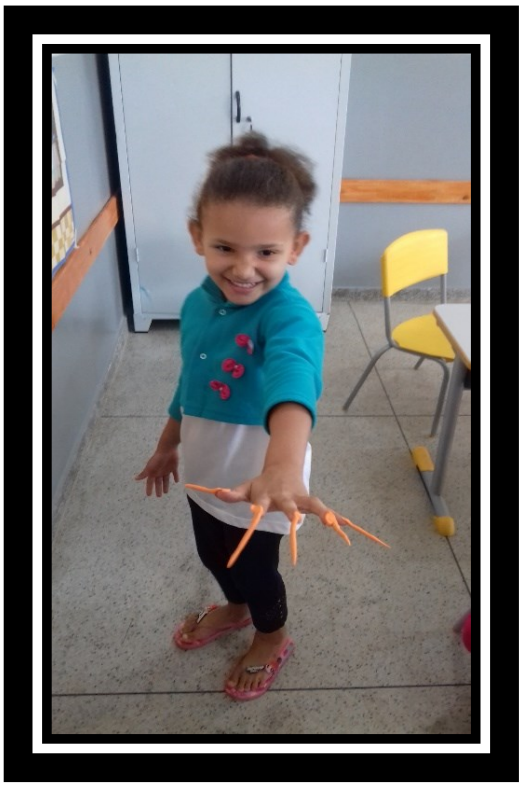
Figura 31 – Brincadeira de Roda em Sala.

Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

Em atividades com o manuseio de massa de modelar, normalmente realizadas antes do horário de sair para o refeitório para almoçar, as crianças representavam situações variadas de suas vivências, assim como interpretavam papéis que sinalizavam a compreensão do real e a brincadeira de faz de conta. Além de brincar, gostavam, também, de contar o que faziam e sobre

o quê brincavam, narrando suas ideias e proposições para aquele momento de trocas que possibilitava a apropriação da linguagem oral no contexto de brincadeira.

Figura 32 – Brincando com massinha.



Fonte – Acervo de pesquisa (2018) − Banco de dados NEPIEC.

A mudança de olhar para o cotidiano foi fundamental durante a realização da pesquisa. As relações estabelecidas com as crianças e a construção dos vínculos afetivos no contexto da instituição de Educação Infantil foi algo que caracterizou esse percurso, no sentido de se considerar e respeitar as especificidades das pesquisas com crianças. Ou seja, ressaltamos que o nosso objeto esteve entrelaçado ao contexto e ao cotidiano em que estávamos inseridas. Por várias vezes, durante as brincadeiras com massinhas, por exemplo, as crianças se direcionavam à pesquisadora para mostrar suas produções, como vemos na *Figura 32*.

No decorrer da pesquisa dialogamos teoricamente com os dados e, a partir das análises, apresentamos os elementos que se evidenciaram, no que diz respeito ao objeto investigado. Destacamos que todas as etapas estão interligadas, especialmente no aporte teórico que orienta o nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES

A apresentação de apontamentos conclusivos nos exige o exercício de síntese sobre as análises que realizamos no decorrer do texto deste trabalho. É neste movimento que apresentamos possíveis elementos finais que poderão colaborar com futuras pesquisas e/ou estudos para a área da Educação infantil.

O estudo proposto contribuiu para a análise do processo de apropriação da linguagem oral e a constituição de conhecimentos pela criança a partir de elementos que foram elaborados no decorrer do trabalho de pesquisa. O esforço em buscar elementos que compõem o corpo de análise proposto em nosso estudo, representou para nós um processo de construção de um percurso metodológico, numa perspectiva dialética, sobre como se desenvolver investigações que envolvem as crianças como participantes da pesquisa, especialmente àquelas de cinco a seis anos. Provocou diálogos sobre os caminhos que seriam trilhados em conjunto com a orientadora e demais pessoas que fizeram parte de nossa pesquisa, além de suscitar ao Núcleo de Pesquisa a relevância de se pensar novas temáticas investigativas.

Sobre o nosso objeto de estudo concluímos e afirmamos, em nossa tese, que a oralidade é uma categoria da linguagem que compõe o conhecimento histórico e cultural da humanidade e que deve ser trabalhada intencionalmente pelas instituições de Educação Infantil. Essa categoria é fundamental para se compreender os processos de apropriação de conhecimento pela criança e merece uma atenção especial dos(as) pesquisadores(as). Tal afirmativa se expressa no decorrer de nossas análises, seja no momento do trabalho de revisão bibliográfica, seja na etapa empírica, em que realizamos o trabalho de observação no campo. Isso significa afirmar que é necessário uma maior apropriação deste conhecimento por parte de professores que trabalham com as crianças na Educação Infantil, seja na formação inicial e/ou continuada.

Ressaltamos que o objeto de investigação do nosso trabalho se apresenta como fundamental para se analisar a complexidade dos estudos sobre a linguagem como constituidora do ser humano. Entendendo-o como algo que merece atenção de docentes, visto que a linguagem oral não pode ser considerada como um domínio que a criança adquire de acordo com seu desenvolvimento orgânico, mas sim um conhecimento que se apropria nas relações intencionais de aprendizagem.

A análise das produções bibliográficas do campo, nos permitiu identificar que as pesquisas se pautaram em metodologias de abordagens qualitativas. Sobre essa escolha metodológica, destacamos que a análise qualitativa contribui para a compreensão dos objetos numa perspectiva ampliada, partindo de elementos concretos para se investigar o real, em sua

complexidade e totalidade, para além de descrições. Com base em nosso estudo de dissertações e teses encontradas nos bancos de dados investigados, assim como nas produções da área publicadas por pesquisadores(as), podemos afirmar que a teoria histórico-cultural e sócio-histórica dialética têm muito a contribuir nos estudos e análises sobre a linguagem. A escolha pela teoria histórico-cultural se torna fundamental, assim como a contribuição dos autores Lev S. Vygotsky, Alexander Luria e Mikhail Bakhtin para a análise de dados sobre a linguagem oral no contexto da Educação Infantil. Dessa ótica, apontamos, ao mesmo tempo, para a necessidade de se analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, enfatizando, dentre elas, a atividade, a mediação, a totalidade, a historicidade, a contradição e o movimento.

Todo o processo de realização da etapa empírica de observações, associado às leituras e análises realizadas, apontou para a importância de se compreender a linguagem oral − a partir de um contexto histórico, social e cultural da criança −, sendo que este revela as diferentes formas de apropriação desta categoria de conhecimento. Assim, destacamos o papel da instituição educacional e da mediação pedagógica dos(as) professores(as) como meios privilegiados para se possibilitar a ampliação dos conhecimentos a partir de atividades intencionalmente planejadas.

Ao compreender que as crianças possuem um acúmulo de conhecimentos construídos na relação com o outro, reafirmamos a necessidade de se oportunizar atividades que favoreçam a criatividade e a imaginação, especialmente àquelas que ocorrem durante as brincadeiras e jogos de papéis, com a utilização de objetos diversificados e que permitam as interações em grupo. Percebe-se, nessa análise, que a historicidade e a mediação, enquanto categorias para se pensar os dados da pesquisa, nos ajudam a concluir que os processos de aprendizagem infantis são construtos individuais e coletivos, pois denotam as relações com o outro.

Ao retomar a problemática e o objetivo da pesquisa, qual seja, de investigar como ocorre o processo de apropriação de conhecimentos pela criança de cinco a seis anos mediado pela linguagem oral, mencionamos uma inquietação que se fez presente no percurso do trabalho e que se expressa na preocupação em se considerar a pesquisa com crianças uma escolha metodológica desafiadora. Foi com essa preocupação que, ao buscar compreender nosso objeto investigativo, tivemos que (re)ver nosso papel de pesquisadora. Não no sentido de desconsiderar as leituras e conhecimentos acerca da metodologia de pesquisa em educação, mas no sentido de sensibilizar-se com as questões que surgiam no cotidiano e que teríamos que possibilitar a visibilidade em nossas análises.

Nossos anseios como pesquisadora foram se reconstruindo no decorrer do processo em que a pesquisa foi se materializando, visto que, foram muitas situações que nos fizeram repensar a relação com o objeto, assim como o movimento característico do cotidiano na Educação Infantil, suas singelezas e contradições, conforme apresentamos no texto da tese. Dentre elas, destacamos a nossa conclusão de análise, acerca da linguagem oral, enquanto um conhecimento a ser apropriado pelas crianças a partir da mediação pedagógica dos professores, ou seja, considerar esse processo como social e historicamente elaborado, necessitando de intervenções do meio para que ocorram novas aprendizagens, visto que estas não são organicamente determinadas. Embora seja uma linguagem que a criança utiliza no cotidiano de forma aparentemente natural, nossa pesquisa nos mostrou que a oralidade, assim como outras linguagens, se aprende na relação com o outro, a partir de interações e mediações.

Estudos realizados por Barbosa (1997) concluíram que as crianças utilizam uma *linguagem metafórica* em suas brincadeiras do cotidiano e que, segundo a autora, merecem maior atenção de pesquisadores, visto que são elementos que podem nos ajudar a compreender o processo de apropriação dos conhecimentos. Sobre esta afirmativa, destacamos a contribuição da investigação que realizamos, pois vimos, durante o processo de observação, que as crianças utilizaram a linguagem oral em situações de interações que revelaram as suas formas de compreender o real, a organização do pensamento e da linguagem, assim como os conhecimentos científicos e cotidianos. A necessidade de observar o contexto de linguagem em que estão inseridas e, além disso, as diversas vivências infantis que ocorrem no cotidiano institucional ou as experiências externas, também possibilitam a melhor análise dos processos de apropriação e significação identificados.

A linguagem oral expressa por meio das palavras será um dos meios de comunicação, da síntese das ideias organizadas pela criança, da sua forma peculiar de pensar e compreender o mundo que a cerca. Esta abstração ocorre a partir das diferentes relações que se estabelecem entre a criança e o meio, mesmo aquelas que, aparentemente, não estão interligadas por contextos significativos. A criança, ao seu modo, elabora e reelabora os conhecimentos e informações, pois suas conclusões representam a singularidade do olhar que cada uma possui sobre o real. Tal afirmativa é relevante em nosso trabalho, visto que, numa perspectiva dialética e dialógica, o domínio da linguagem vai possibilitar uma relação ampliada dos homens com os diferentes elementos culturais que estão presentes em seu contexto.

Nessa perspectiva, de acordo com as contribuições teóricas de Bakhtin (2014), concluímos que a utilização das diferentes palavras pelas pessoas em ocasiões de diálogo só pode ser compreendida se considerarmos que toda palavra traz consigo seu caráter ideológico

e, por sua vez, remete os diversos "outros" que a constituíram. As palavras utilizadas pelas crianças, em situações observadas durante a pesquisa, apresentaram os diversos contextos em que elas vivenciaram suas experiências com a linguagem oral, sejam em trocas com adultos, ou com outras crianças, ou com objetos que fizeram parte da realidade. Ou seja, são palavras que representam o aspecto interacional da língua, sendo fundamental no processo de apropriação de conhecimentos.

Os referenciais teóricos estudados nos ajudaram a concluir que a linguagem é uma categoria constitutiva do ser humano. A partir do domínio da linguagem, nos diferenciamos de outras espécies animais e, ao mesmo tempo, passamos a nos relacionar de diferentes formas com o meio em que vivemos. Portanto, é fundamental considerar que o domínio da linguagem possibilita novas aprendizagens e, especialmente, ao processo de tomada de consciência, estudado por Vygotsky (2001). Esse autor ressaltou, em seus estudos, a importância de se considerar os aspectos sociais, históricos e culturais como elementos que interferem no processo de aprendizagem das crianças. Com relação à linguagem, Vygotsky enfatizou que esta tem um papel fundamental na organização do pensamento (Ibid.). A teoria de Vygotsky contribuiu para a análise de outros pesquisadores de sua época, os quais buscavam compreender a relação entre pensamento e linguagem numa perspectiva histórico-cultural, dentre eles, destacamos os estudos realizados por Luria (2016).

Luria (Ibid.) nos apresentou uma questão importante para nossas análises e conclusões, que diz respeito à utilização das palavras e as relações com as novas apropriações que são consolidadas na relação com o meio. De acordo com o estudioso, na medida em que se aumentam as vivências dos diferentes sujeitos sociais, estes passavam a se apropriar da linguagem de formas abstratas, ou seja utilizavam o pensamento teórico para solucionar problemas do cotidiano. Em sua pesquisa, afirmou que o processo de apropriação do conhecimento e de abstração é maior e mais significativo, à medida que somos educados na relação de trocas, sendo que estas possibilitam as diferentes formas de interpretação e expressão do real.

Tal afirmação colaborou para que concluíssemos sobre a importância da mediação pedagógica dos(as) professores(as), no que diz respeito ao trabalho sistemático e intencional da linguagem oral com crianças no contexto da instituição de Educação Infantil. A nossa pesquisa apresentou situações em que as crianças realizavam atividades, sem a participação da professora, favorecendo a apropriação da linguagem oral quando estas estavam em interação com ouras crianças e objetos disponíveis. Entretanto, tais atividades foram consideradas "livres". Chamou-nos atenção o fato de que nos momentos de atividades "livres" as crianças

utilizaram a linguagem oral para organizar suas ideias e materializá-las em ações durante as brincadeiras de faz de conta e jogos de papéis.

Assim, após as observações e leituras realizadas, afirmamos que a mediação da professora em situações de brincadeiras livres, como participante ou observadora intencional do jogo de papéis, contribui no processo de apropriação da linguagem oral pela criança, assim como de outros conhecimentos, atribuindo, juntamente com elas, novos sentidos e significados para as palavras utilizadas, visto que a professora se torna o "outro" mais experiente e com maior acúmulo de conhecimentos historicamente elaborados. Sabemos que sua presença em sala, mesmo sem participar diretamente da brincadeira com as crianças, possibilitava uma organização intencional da proposta. Essa afirmativa partiu de observações de situações em que a professora teve que se ausentar por alguns instantes da sala e as crianças mudaram o comportamento entre elas.

Afirmamos, ainda, que o diálogo entre crianças e professores se torna fundamental nesse processo. Sobre essas considerações, Barbosa (1997) afirmou que os adultos experientes podem ajudar a criança a compreender melhor seu *"mapa-mundo"*, a partir de uma colaboração interpretativa da realidade, tornando-se um mediador que problematiza elementos que foram construídos historicamente e que podem ser transformados e ressignificados. Os conhecimentos mediados poderão ser ampliados à medida que se tornam parte do contexto de aprendizagem, à medida que se aproximam do real concreto.

Nessa perspectiva, nossos estudos apontaram que a teoria histórico-cultural e sócio-histórico-dialética, fundamentada em aportes teóricos marxistas, se apresenta como possibilidade de ampliar a leitura do professor acerca dos processos pedagógicos e científicos, visando romper com a lógica pragmática e positivista, presente no cotidiano educacional, resgatando a função do docente no processo de produção de conhecimentos. Tais teorias contribuem para a transformação do contexto educacional, a partir da apropriação do conhecimento teórico por parte do professor. Este, ao compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento sob outra concepção de sujeito/criança, poderá organizar intencionalmente uma metodologia de trabalho que favoreça a mudança da prática docente, ressignificando os sentidos das atividades realizadas.

Ao mudar a visão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, o professor compreenderá que o motivo que impulsiona as crianças a aprender conhecimentos novos perpassa por necessidades reais e concretas, sendo mediado por elementos significativos históricos, sociais, biológicos e emocionais. Nesse percurso complexo e contraditório, a atividade, como categoria importante para compreender a perspectiva materialista-histórica,

representa a síntese de múltiplas determinações que são organizadas a partir de um contexto histórico-concreto para sujeitos histórico-concretos.

Sobre o processo individual de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, destacamos a necessidade de verificar os fatores que contribuíram neste processo. E de que a linguagem é uma categoria fundamental para a análise dialética no método proposto por Luria e Vygotsky. Enquanto muitas teorias, de cunho subjetivistas, procuravam explicar os fenômenos por eles mesmos, a fim de chegar a conclusões generalizantes sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, os autores estudados nos colocam outro foco de análise dos processos em movimento.

Outro elemento que podemos apresentar como síntese da investigação realizada e que nos indica a relevância da pesquisa, diz respeito ao processo de construção dos dados por meio de aproximação do campo de pesquisa e o rigor metodológico. Ao escolher o objeto e a problemática do trabalho foi necessário situar o campo, desvelar suas características, para além da aparência. Quanto a isso, destacamos a seriedade do trabalho do Núcleo de Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), o qual vem desenvolvendo investigações sobre a Infância e a Educação Infantil no Estado de Goiás e contribuindo para a compreensão dessa etapa de ensino, a qual, muitas vezes é invisibilizada no meio acadêmico. A aproximação com o campo, conhecer as instituições de Educação Infantil do município de Trindade-GO, a relação com as gestoras e professoras e com a Secretaria de Educação possibilitou uma construção de vínculos afetivos e profissionais, respeitosos com ambas as instituições (UFG e SMEC), ampliando as possibilidades de se realizar a pesquisa proposta, assim como outras pesquisas do referido Núcleo.

Com relação ao munícipio de Trindade-GO, destacamos que a abertura do campo para realização da pesquisa pela Universidade representou a materialização de uma relação de confiança e credibilidade no trabalho proposto pelo Núcleo. Procuramos respeitar a dinâmica e organização existentes na Secretaria de Educação, subsidiando as discussões com elementos teóricos e acadêmicos, ampliando as leituras acerca da realidade educacional e, ao mesmo tempo, valorizando as vozes das pessoas que constroem a história da educação pública do Município. Esse movimento de diálogo constante possibilitou a nossa inserção enquanto pesquisadora com as instituições de Educação Infantil, contribuindo na etapa de preenchimento dos questionários de identificação da instituição, seguido da etapa de escolha do CMEI para a etapa de observação.

O nosso levantamento de dados apontou para um cenário em que as políticas municipais para o atendimento à criança de zero a seis anos estão em processo de construção. Afirmamos

que o trabalho de assessoria realizado pela Universidade provocou importantes debates acerca da elaboração democrática de uma proposta curricular para a Educação Infantil no Município, que considerasse os direitos das crianças e suas especificidades. As discussões resultaram na escrita de um documento preliminar que, posteriormente, seria norteador do trabalho pedagógico das(os) professoras(es) da Educação Infantil (CMEIs e pré-escolas).

Destacamos, ainda, que os dados tabulados nos APÊNDICES A e B desse trabalho dissertativo sugerem a realização de novas investigações, contribuindo para se compreender elementos relacionados à Educação Infantil e formação de professores, trabalho docente e identidade profissional, políticas públicas, brincadeiras infantis, cotidiano e organização do tempo e do espaço, dentre outras temáticas, além de possibilitar a leitura ampliada acerca da Educação Infantil no município de Trindade-GO, expresso no texto da tese.

Outro fator que apresentamos como síntese da pesquisa foi a necessidade de organização e planejamento do tempo e agenda de observação, na etapa empírica. No decorrer desse período, definido juntamente com a orientadora, vimos que o processo investigativo exigiu de nós uma permanência maior de tempo do que previámos inicialmente com as crianças, para melhor compreender o cotidiano em que estavam inseridas, assim como, observar as diferentes atividades que lhes foram propostas em momentos distintos. Essa necessidade conduziu à definição pela pesquisa de modelo etnográfica. Afirmamos que o processo da convivência de pesquisadora com a instituição educativa e seus inúmeros atores, assim como as trocas com a equipe da SMEC, além do longo período de observação e interação com as crianças, contribuíram para o levantamento de novas análises relacionadas ao objeto investigado a partir do diálogo teórico, sendo este último essencial para o avanço nas conclusões acerca apropriação da linguagem oral por crianças de cinco a seis anos na Educação Infantil.

Considera-se, nesse sentido, que para se investigar o objeto proposto, a partir das categorias do método Materialista Histórico-Dialético, não bastaria escolher a instituição de Educação Infantil e o agrupamento de crianças a ser observado. Esta compreensão demarcou nossa abordagem teórica de construção e análise de dados, ao situar que o objeto, em sua totalidade, exigiu-nos buscar a essência que se expressa a partir da aproximação com o real concreto.

Sabemos que ao concluir um trabalho de investigação pretende-se suscitar novas problemáticas de pesquisa. Esperamos, enquanto pesquisadora, membro de Núcleo de pesquisa e militante da Educação Infantil, que futuros trabalhos possam surgir a partir dos elementos discutidos nesta tese. Ressaltamos o papel legítimo da Universidade pública, gratuita, democrática e de qualidade como espaço privilegiado no processo de formação de

pesquisadores e professores, visto que toda a nossa trajetória formativa que ocorreu nesse espaço, se consolidou e se sustentou de forma crítica em meio aos inúmeros embates sociais, econômicos, ideológicos e políticos, os quais fizeram parte da conjuntura educacional em nosso país em diferentes e distintos contextos. A nossa postura frente a tais questões reflete a relação dialética de aprendizagem que foi estabelecida com as diferentes pessoas que fizeram parte da nossa história na educação, sempre em defesa dos direitos historicamente conquistados por nossa classe. Na esperança (esperançar) de novas conquistas para as crianças e para a educação, concluímos mais uma das etapas que sinalizaram a busca constante pelo conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil*: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Editora Xamã. São Paulo, 2006.

AGUIAR, Ana Rogéria de. *O processo de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem.* Dissertação (Mestrado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

ALMEIDA, Lorena Borges. *Pré-escola na escola de Ensino Fundamental*: os direitos das crianças, desafios e contradições. Dissertação (Mestrado) − Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Coordenação pedagógica na Educação Infantil:* trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Tese (Doutorado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARANTES, Milna Martins. *Arte e Práticas Educativas na Educação Infantil*: rupturas e continuidades. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BAKHTIN, Mikhail V. *Marxismo e filosofia da Linguagem:* problemas fundamentais do Método sociológico na ciência da Linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Gêneros do Discurso*. Estética da Criação Verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, I. G. *Pré-Escola e formação de conceitos:* uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G.; ALVES. N. N. de L. *Identidade profissional da coordenação pedagógica na Educação Infantil*. [S. l.: s. n.], 2016. p. 211.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. *Infância e cidadania*: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. **Anais...** [S.I.]: ANPED, 2008.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N.; SILVEIRA, T.; SOARES, M. A. A educação Infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A; ALVES, N. N. L; MARTINS, T. A. T. Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de goiás: qualidade e especificidade da educação infantil. *In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias* (GRUPECI), Goiânia-GO. 2014.

_____. *Políticas para a Educação Infantil em Goiás*: historicidade e implicações para a formação em pedagogia. 1999. Mimeo.

_____. *Educação Infantil e Formação de Professores*: relações entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular. Trabalho Encomendado, GT 07 ANPEd, 2019.

BENEDICT, K. C. Eu não entendo porque, quando a gente coloca o dedo aqui (e apontou de novo para o Brasil) ele não aparece aqui (e apontou o dedo para o teto): algumas questões metodológicas ao se fazer pesquisa com crianças. *In*: *Itinerários investigativos*: infâncias e linguagens. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil***.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, 2009.

_____. *Lei n. 12796/2013*.

_____. *Plano Nacional de Educação (2014-2024).*

CAMARGO, G. *Posso falar agora?* As vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma-SC, 2014.

CAMPOS, D.O.de. *Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil*: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- RS, 2015

CARVALHO, M. A. F. *A Romaria do Divino Pai Eterno em Trindade Goiás*: permanências da tradição na modernidade (1970-2000). Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

COSTA, W. R. da N. *Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil.* Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CURADO, B. A. A. J. F. *A memória trindadense nas marcas do nosso chão*. No prelo, 2019.

DEUS, M. S. Normatização do Santuário do Divino Pai Eterno. *Revista História*, 2000.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr./jun. 2016

FERREIRA, R. C. F. Crianças fotógrafas e narradoras nas ruas e com as ruas. *In*: MICARELLO. H.; SCHAPEPER, I.; LOPES, J. J. M. (org.). *Itinerários investigativos*: infâncias e linguagens. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2012.

FREITAS, L.C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *In*: Revista Educação e Sociedade, v. 35 , n. 129, p. 1085-1114, out./dez, 2014.

GALVÃO, A. M. de C. O jornal Santuário de Trindade e os discursos de normatização das festas religiosas. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 37-47, 2014.

GAMBOA, S. Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. Campinas/SP: Ed Autores Associados; Histedrb: Caçador, SC, UnC, 2000.

GOIÁS. Plano Municipal de Educação (2015-2025).

GTEI-GO, p. 3, 2016, mimeografado.

KUHLMANN JR, M. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. *Educação Infantil Pós-LDB*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LÚRIA, A. R. *Pensamento e linguagem* – as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *Desenvolvimento Cognitivo*: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ed. Ícone, 1990.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In*: LEONTIEV. A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *et al*. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. [S.I.]: Editora Centauro, 2003. p. 77-94.

MARQUES, Regina Alves de Morais. *A linguagem oral na educação infantil*: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal do Paraná, Londrina, 2012.

MARQUEZ, C. G. *Políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil*: a infância como capital humano do futuro. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política.* 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

_____. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. *In*: *O Capital.* (Volume 1, Parte Terceira, Capítulo V). 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MENCHISNKAYA, N.A. e BOGOYAVLENSKY, D.N. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em Idade Escolar. *In*. LEONTIEV. A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e outros. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Editora Centauro. 2003.

MENDES, E. A. L. *Educação Infantil no campo no município de Bela Vista de Goiás*: a pré-escola para crianças residentes na área rural. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

NOGUEIRA, G. M. A passagem da educação infantil para o 1ºano do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul-SC, 2011.

OLIVEIRA, P. S. (org.) *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998, 2001.

PAIVA. A. C. dos S. de S. *O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil:* concepções e práticas docentes em uma creche Municipal de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) − Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PEDERIVA, P. L M. Apresentação: Educação na Perspectiva Histórico-Cultural. *In*: PEDERIVA, P. L. M; BARROS, D.; PEQUENO, S. (org.). *Educar na perspectiva histórico-cultural*: diálogos vigotskianos. Campinas-SP. Ed. Mercado das Letras, 2008.

REINALDO, E. M. *O que você fala, professor, tem importância?* O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SILVA, A. A. C. *A linguagem escrita na Educação Infantil*: orientações, concepções e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

SILVEIRA, T. A. T. M. *Práticas pedagógicas na educação da criança de zero a três anos de idade*: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. Tese (Doutorado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOUZA, R. P. *Educação Infantil*: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

_____. *Professoras iniciantes/ingressantes na Educação Infantil*: significados e sentidos do trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOVIÉTICA, B. de P. *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS* (Antología). Editorial Progreso, Moscú, 1987

TALIZINA, N. F. *Manual de Psicologia Pedagógica*. México: Editorial Universitária Potosína. Facultad de Psicologia, Universidad Autónoma de San Luís Potosí. 2000.

THIOLLENT, M. J. M. Metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Caderno de Pesquisa,* 2003.

TRINDADE. *Proposta Pedagógica do Município de Trindade*, 2018.

VYGOTSKY, L. V. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Tradução Zóia Prestes, p. 23-36. 2008.

_____. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. *In:* VYGOTSKY, L. S. *Obras escolhidas III* (Capítulo 7). Tradução de Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza. [S. l.: s. n.], p. 1-31.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 14. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2016. p. 103-118.

VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 14. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2016.

WALLON, H. *Psicologia e educação da Infância*. [S. l.: s. n.], 1975.

APÊNDICE A − DADOS TABULADOS: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Tabela 1 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

QUESTÃO: 1

Vínculo – Cursos	Cargo				
	Diretora	Monitora	Professora	Professora de apoio	Total Geral
Comissionada		**26**			**26**
cursando educação física		1			1
cursando pedagogia		13			13
ensino fundamental		1			1
ensino médio		1			1
ensino médio		9			9
pedagogia		1			1
Contrato		**24**		**1**	**25**
2º grau		7			7
cursa pedagogia		1			1
eng. Ambiental		1			1
ens. fund.		8			8
ensino médio				1	1
não soube informar		1			1
Pedagogia		6			6
contrato iel		**5**			**5**
cursando pedagogia		5			5
contrato prefeitura		**12**		**2**	**14**
cursando pedagogia		5		1	6
ensino fundamental		1			1
ensino médio		5			5
Pedagogia		1		1	2
Efetiva	**9**	**43**	**66**	**3**	**121**
2º grau		6			6
2ºgrau		1			1
Administração		2			2
Artes		1			1
Contabilidade		1			1
cursa pedagogia		1			1
cursando direito		1			1
cursando pedagogia		6			6
cursando pedagogia / licenciada em geografia		1			1

educação física		1			1
Enfermeira		1			1
ensino médio		4		2	6
ensino superior - matemática		1			1
Geografia		1			1
gestão em segurança pública		1			1
Magistério		1			1
Matemática			1		1
Museologia		1			1
Pedagogia	8	10	65	1	84
pedagogia esp ed e letramento inclusão em aee	1				1
Zootecnia		2			2
estágio – IEL		**5**			**5**
cursando pedagogia		4			4
Pedagogia		1			1
Total Geral	**9**	**115**	**66**	**6**	**196**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 2 − SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

	Faixa Etária					
Período	0 a 1 anos	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos	5 a 6 anos
Integral	72	273	308	319	0	0
Matutino	0	20	24	39	280	257
Vespertino	0	0	0	39	303	298
Total Geral	72	293	332	397	583	555

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) – Banco de dados NEPIEC.

Tabela 3 − SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

QUESTÃO 11

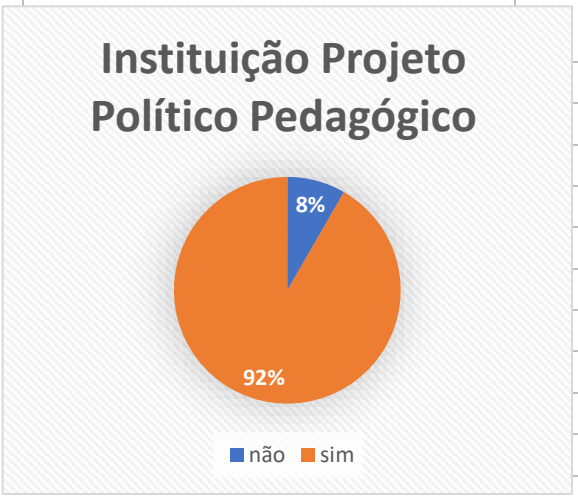
Espaço	**Qtd.**	**Percentual**
Lab. Informatica	0	0,00%
Cozinha	12	100,00%
Despensa	12	100,00%
Refeitorio	10	83,33%
Almoxarifado	9	75,00%

Espaço	Qtd.	Percentual
Parque Infantil	7	58,33%
Quadra Esportes	1	8,33%
Tanque Areia	3	25,00%
Jardim	9	75,00%
Rampas	4	33,33%
Sala Recursos Multifuncionais	5	41,67%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) – Banco de dados NEPIEC.

Tabela 4 – SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 1.

Instituição Projeto Político Pedagógico	
Não	1
Sim	11
Total Geral	12



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) – Banco de dados NEPIEC.

Tabela 5 – SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 2.

Participação projeto político pedagógico	
não	12
Total Geral	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) – Banco de dados NEPIEC.

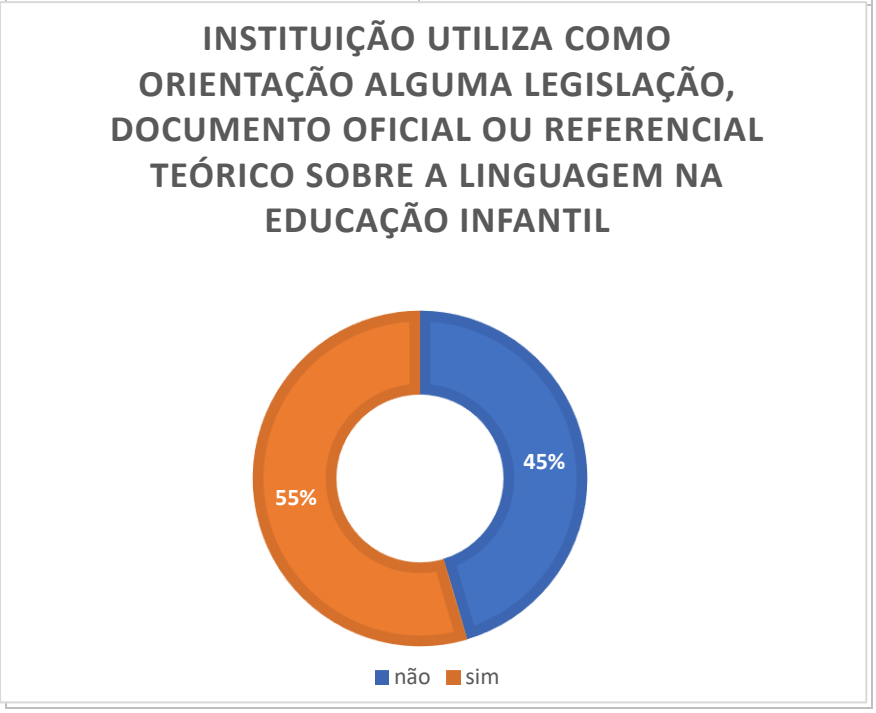
Tabela 6 – SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 5.

Referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação, documento oficial ou referencial teórico	
não	1
sim	10
sr	1
Total Geral	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 7 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 6 e 7.

Instituição utiliza como orientação alguma legislação, documento oficial ou referencial teórico sobre a Linguagem na Educação Infantil	
não	5
sim	6
sr	1
Total Geral	12



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 8 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA – QUESTÃO 10.

MATERIAIS DIDÁTICOS	**ID**
conteúdos básicos enviados pela secretaria da educação; as decnei; normativa para a educação infantil; recnei.	1
de acordo com o desenvolvimento do planejamento é buscado na internet alguma sugestão de atividade. de 0 a 3 anos tem que ser dinâmico e os professores têm que ser dinâmicos tem 1 hora para desenvolver a atividade pré-escola internet	2
fazem pesquisas em internet. livros do acervo do cmei, e seus livros pessoais utilizam a apostila buriti mirim, mas procuram avançar	3
fazem pesquisas em internet. utilizam a apostila buriti mirim, mas procuram avançar.	4
fazem pesquisas. utilizam a apostila buriti mirim	5
livros, autores, revistas, sites, outros, quais? a grande maioria utiliza a internet	6
nas formações que a secretaria realiza com os profissionais da ed. infantil, as apostilas, elaboradas pela secretaria	7
normativas da educação infantil que é fundamentada teoricamente e legalmente; pelo conselho municipal de educação de trindade.	8
o registro avaliativo é realizado por bimentre e são fichas avaliativas. seguem a orientação da sme. as famílias acompanham as fichas bimestralmente em reuniões com as professoras.	9
os materiais utilizados são: livros didáticos: buriti mirm, textos e vídeos informativos e educativos sugeridos ao tema proposto, atividades diferenciadas retiradas da internet, cartazes, cd /pendrive com cantigas de rodas , histórias e filmes que as crianças escolhem	10
possuem uma orientação para 1 a 3 anos. e no jardim 1 e 2 seguem a apostila buriti mirim, mas procuram avançar. a sme envia os conteúdos por bimestres. algumas sugestões para além da apostila. a sexta feira cultural acontece para compartilhar as atividades, sendo uma vez no matutino e outra vez no vespertino. além disso as culminâncias dos projetos por grupos	11
Sr	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 9 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL –QUESTÕES DE 1 A 10.

id	nome_1	Estado _civil_1	idade_ 1	Cor _1	n_filhos_ 1	renda_ familiar_ 1	endereco_1	formacao_1	cargo_ atual_1	t_atuacao_ cargo_ atual_1	t_atuacao _ cargo _atual_ meses_1	t_atuacao_ instituicao_ 1	t_atuacao _ instituicao _meses_1	t_atuacao_ docencia_ 1
1	eloisa elena souza brito silva	casada	54	preta	2	acima de r$ 3.000	rua 208 qd 13 lt 21 setor sol dourado trindade/ go	Pedagogia	gestão	3 meses	3	1 ano	12	17 anos
2	simone valéria soares de freitas	casada	44	parda	2	acima de r$ 3.000	rua maria pontes de oliveira n. 198 st. santa nova trindade goiás.	pedagoga, pós graduanda em psicopedagogia e finalizando educação infantil e letramento	gestora	8 meses	8	8 meses	8	4 anos
3	neíldes cassimiro costa moreira	viúva	49	moren a	0	acima de r$ 3.000	av. josé vaz domingues qd 08 lt 24 setor rodoviário santa bárbara. santa bárbara / goiás.	pedagoga com especialização em alfabetização	coordenação matutino e sala de aula vespertino	2 anos	24	9 anos	108	31 anos
4	moacíria borges	divorciad a	53	negra	2	acima de r$ 3.000	rua 4 esquina com 4 a qd 03 n. 132 guarujá parque-trindade goiás.	Pedagogia	direção	5anos	60	5 anos	60	26 anos
5	raquel de sousa lacerda coelho	casada	29	negra	1	acima de r$ 3.000	rua 46 quadra 49, l19 residencial triunfo, goianira 75370000, moradia própria	graduação em pedagogia salgado de oliveira 2005 pós-graduação em educação infantil e letramento e inclusão fabec	coordenação pedagógica	1 ano e meio	18	2 anos	24	desde 2016
6	maria luiza de melo batista gratão	divorciad a	60	parda	4	acima de r$ 3.000	rua 2 nº 82 vila pai eterno trindade - go	superior completo (pedagogia) pós graduação em docência universitária	diretora	5 anos	60	5 anos	60	14 anos
7	raimunda sousa carvalho araújo	casada	52	parda	3	acima de r$ 3.000	rua ametista qd 12 lt 22 conjunto dorna iris 1 trindade	superior completo (pedagogia) pós graduação em psicopedagogia, alfabetização e letramento, inclusão com ênfase no aee, educação infantil	diretora	4 anos	48	20 anos	240	16 anos
8	cleovanir leal dos reis teles marques	casada	43	parda	3	acima de r$ 3.000	rua pontalina qd 169 lt 32 maysa 3 trindade -go	superior completo (pedagogia) pós graduação em inclusão e neuropedagogia	diretora	5 anos	60	5 anos	60	17 anos
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	casada	33	branca	2	acima de r$ 3.000	rua crp 06 qd 08 lt 04 conjunto residencial primavera goiânia - go	superior completo (pedagogia) pós graduação em gestão educacional e docência universitária e neuropedagogia	diretora	3 anos	36	7 anos	84	14 anos
1 0	camila braz costa	solteira	32	branca	0	acima de r$ 3.000	av 64 quadra 375 lote 22 jardim américa	ciências biológicas e complementação pedagógica em pedagogia	coordenador a pedagógica matutino	1 ano e meio	18	2 anos e meio	30	8 anos
1 1	fabiana de oliveira miranda	solteira	43	parda	1	acima de r$ 3.000	rua 42 numero 1186, apartamento	pedagoga	coordenador a pedagógica	05 (cinco) anos	60	03 anos	36	20 (vinte anos)

							104 bloco 14 condominio manacá. chácara santa luzia trindade-go							
12	selma gontijo dos reis ribeiro	casada	36	branca	1	acima de r$ 3.000	av piracanjuba qd 142 lt 29 maisa 2 trindade	superior completo (pedagogia)	diretora	2 anos e 8 meses	32	3 anos	36	18 anos

Tabela 10 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL (QUESTÕES 11, 12,13. 13.1 e 14) e IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (QUESTÕES 1 a 4).

id	nome_1	t_atuacao_docencia_meses_1	t_educacao_infantil_1	t_educacao_infantil_meses_1	h_trabalho_1	v13_1	v14_1	v1_2	v2_2	v3_2	v3_1_2	v4_2
1	eloisa elena souza brito silva	204	17 anos	204	40	professor efetivo	recepcionista, secretaria	centro municipal de educação infantil abadia josé dos santos	rua do algodão qd apm 01 lt apm 01, setor ponta kyiana	trindade	go	área urbana
2	simone valéria soares de Freitas	48	8 meses	8	6h as 18h	contrato especial	sim; professora e trabalhou no cartório	centro municipal de educação infantil dagmar reis barros	rua coimbra qd 35 lt 02 jardim marista	trindade	go	área urbana
3	neíldes cassimiro costa Moreira	372	31 anos	372	2 turnos	professor efetivo	não	centro municipal de educação infantil alcina maria de carvalho	rua geraldo magela da silva qd 07 lt 16 setor :vida nova, cep: 75380-000.	trindade	go	área urbana
4	moacíria borges	312	10 anos	120	integral	professor efetivo	sim. professora e trabalhava no departamento de educação infantil	centro municipal de educação infantil maria pedro de jesus. (obs: mais antigo de trindade, incêndio junho 2015)	rua 25 qd 02 s/número vila maria	trindade	go	área urbana
5	raquel de sousa lacerda coelho	24	2 anos	24	7h as 17h15	professor efetivo	sr	cmei valeiria perilo	rua girassol, q 8 l 2 setor palmares	trindade	go	área urbana
6	maria luiza de melo batista gratão	168	14 anos	168	6 às 18h	professor efetivo	coordenação pedagógica e professora	cmei adelice ilário da conceição e oliveira	rua 165 s/n residencial marise	trindade	go	área urbana
7	raimunda sousa carvalho araújo	192	20 anos	240	6 às 18h	professor efetivo	coordenação pedagógica e professora	cmei modelo	rua cristal qd 07 lt 19 conjunto dona iris 1 trindade- go	trindade	go	área urbana
8	cleovanir leal dos reis teles marques	204	10 anos	120	7 às 11h15 e de 13h às18h	professor efetivo	coordenação pedagógica e professora	cmei divina rodrigues passos	rua amor perfeito área c bairro dona iris 2	trindade	go	área urbana
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	168	14 anos	168	7 às 17h30	professor efetivo	coordenação pedagógica e professora	cmei wilma soares de Paula	av. goiânia n. 69 esquina com a tocantinopolis	trindade	go	área urbana
10	camila braz costa	96	2 anos e meio	30	7h às 11h15	professor efetivo	professora regente	cmei thaise santana freire pinto	av. d nº 517 vila pai eterno	trindade	go	área urbana
11	fabiana de oliveira Miranda	240	04 (quatro) anos	48	turno matutino	professor efetivo	coordenação de turno e professora	cmei maria conceição pereira	rua 52 qd 178. lt 09 vila pai eterno	trindade	go	área urbana

12	selma gontijo dos reis ribeiro	216	10 anos	120	7 às 17h30	professor efetivo	coordenação pedagógica e professora	cmei jardim escala	rua es 44 qd 74 lt apm jardim escala	trindade	go	área urbana

Tabela 11 – IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (QUESTÕES DE 5 a 7) e FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL (QUESTÃO 1).

id	nome_1	v5_2	v6_2	v7_2	v1_a1_3	v1_a2_3	v1_a3_3	v1_b1_3	v1_b2_3	v1_b3_3
1	eloisa elena souza brito silva	(62)32937437	cmeiabadiajs@outlook.com	6h as 18h	pedagogia	2007	ueg/são luis montes belos	neuropedagogia; ed. inclusiva com ênfase no aee	2013 /2014	fabec/ go
2	simone valéria soares de freitas	(62) 32332822	cmeidagmarreis@trindade.go.gov.br	6;30 as 17;15h	pedagogia	não lembra	fac. afonsiano	psicopedagogia;educação infantil e letramento	2017	fac. afonsiano; fabec
3	neíldes cassimiro costa moreira	(62) 3506-0079	cemeialcinamaria@hotmail.com	6 horas as 18horas	pedagogia	2005	Puc	Alfabetização	2006	Puc
4	moacíria borges	(62) 35067023	52040178@trindade.go.gov.br	6hs da manhã as 18hs	pedagogia	1990	Puc	língua portuguesa	2001	salgado de oliveira
5	raquel de sousa lacerda coelho	982351513;982351513;35932046	52097773@trindade.go.gov.br	06 as 18h	pedagogia	2005	Salgado	ed infantil e letramento com ênfase em inclusão	2017	Fabec
6	maria luiza de melo batista gratão	(62) 35067007	52110206@trindade.go.gov.br	6 às 18h	pedagogia	2003	ueg trindade	docência universitária	2006	faculdade aphonsiano
7	raimunda sousa carvalho araújo	(62) 35067250	52091970@trindade.go.gov.br	6 às 18h	pedagogia	2007	faculdade alfa	psicopedagogia;alfabetização e letramento; inclusão; educação infantil	2012	faculdade aphonsiano, fabec,fabec ,fabec
8	cleovanir leal dos reis teles marques	(62) 35771024	divinadrp@outlock.com	6h30 às 18h	pedagogia	2006	ueg,trindade	neuropedagogia, inclusão	2013/2010	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	(62) 35067078	52091961@trindade.go.gov.br	6 às 18h	pedagogia	2007	ueg goiânia	neuropedagogia,docência universitária, gestão educacional	2013/2015/ 2016	fabec
10	camila braz costa	(62)35067019	52101150trindade.go.gov.br	6h30 às 18h	ciências biológicas / complementação pedagógica em pedagogia	2008 / 2015	ueg / instituto consciência	psicopedagogia insitucional e clínica / docência no ensino superior	2013 / 2014	instituto consciência / fabec

11	fabiana de oliveira miranda	(62) 35067024	sr	sr	pedagogia	2007	Ueg	psicopedagogia inclusiva e educação infantil	2009	instituto aphonsiano de ensino superior-faculdades aphonsiano
12	selma gontijo dos reis ribeiro	(62) 3577 2651	cmeijardimescala@gmail.com	6 às 18h	pedagogia	2005	instituto aphonsiano	psicopedagogia / educação inslusiva /educação infantil / alfabetização e letramento /gestão escolar	2008 / 2008 / 2012 / 2012 / 2014	instituto aphonsiano / fabec / fabec / fabec

Tabela 12 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL (QUESTÕES 4 e 5).

id	nome_1	v2_3	v3_a1_3	v3_a2_3	v3_a3_3	v3_b1_3	v3_b2_3
1	eloisa elena souza brito silva	sim	projeto buriti mirim	1 dia	2017	pro-gestão	6 meses
2	simone valéria soares de Freitas	sim	não tinha nome	Sr	2017	sr	Sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	sim	pró-letramento	1 ano	2013	educação infantil	1 mês
4	moacíria borges	sim	formação no cepae	1 ano	1996	work shoop	40h
5	raquel de sousa lacerda coelho	sim	curso de formação sme, os cursos que foram realizados, foram promovidos pelo município, isso foi recentemente, a nova gestão esta com foco na ed. infantil.	Sr	sr	sr	Sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sim	educação especial	1 ano e meio	2007	gestão educacional	9 meses
7	raimunda sousa carvalho araújo	sim	Sr	Sr	sr	sr	Sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sim	seminário de educação infantil (nepiec)	20h	2017	sr	Sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sim	jogos e brincadeiras na educação infantil	1 encontros	2016 (vila ambiental)	seminário de educação infantil (nepiec)	sr
10	camila braz costa	sim	curso para coodenadores rme Goiânia	3 meses	2018	sr	sr
11	fabiana de oliveira Miranda	sim	sistema de ensino aprende brasil	40hs	2015	pnaic	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sim	fórum goiano	2 encontros	2016 e 2015	seminário de	sr

						educação infantil (nepiec)	

Tabela 13 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL (QUESTÕES 5).

id	nome_1	v3_b3_3	v3_c1_3	v3_c2_3	v3_c3_3	v3_d1_3	v3_d2_3	v3_d3_3	v4_3	v5_a1_3	v5_a2_3	v5_b1_3	v5_b2_3	v5_c1_3	v5_c2_3	v5_d1_3	v5_d2_3	v1_4
1	eloisa elena souza brito silva	2016	pinaic	22horas	2017	Sr	sr	sr	sim	pro-gestão	6 meses	sr	Sr	sr	sr	Sr	sr	04/07/2017
2	simone valéria soares de freitas	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sim	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	Sr	sr	06/03/2017
3	neíldes cassimiro costa moreira	2015	inclusão	1 mês	2017	Sr	sr	sr	sim	inclusão	20h	libras	1 ano	projeto buriti mirim	1 ano	Positivo	1 ano	sr
4	moacíria borges	2013	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sim	letramento e alfabetização	junho de 2017	sr	Sr	sr	sr	Sr	sr	16/03/2013
5	raquel de sousa lacerda coelho	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sim	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	Sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	2007	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sim	letramento	2017	educação inclusiva	2016	formação do sistema positivo	2015 e 2016	formação sistema buriti mirim	2017	de janeiro de 2015
7	raimunda sousa carvalho araújo	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sim	dinheiro direto na escola	2012	gestão escolar	2013	formação do sistema positivo	2014, 2015 e 2016	formação sistema buriti mirim	2017	janeiro de 2010 (houve interrupção no anos 2012 e 2013)
8	cleovanir leal dos reis teles marques	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sim	itaú social formação de gestores	2015/2016	workshop da educação infantil	2016	formação do sistema positivo	2014, 2015 e 2016	formação sistema buriti mirim	2017	10 de janeiro de 2013
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	2015 e 2017	fórum goiano de educação infantil	2 encontros	2016	sr	sr	sr	sim	itaú social formação de gestores	2015/2016	workshop da educação infantil	2016	formação do sistema positivo	2014, 2015 e 2016	formação sistema buriti mirim	2017	12 de janeiro de 2015
10	camila braz costa	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	não	na	na	na	Na	na	na	Na	na	2017
11	fabiana de	2017/2018	formação projeto	durante o decorrer do ano	2017/2018	sr	sr	sr	sim	pnaic	2017/2018	formação projeto	durante o decorrer do ano	sr	sr	Sr	sr	sr

	oliveira miranda		buriti mirim									buriti mirim						
12	selma gontijo dos reis ribeiro	2012 e 2017	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sim	itaú social formação de gestores	2015 / 2016	workshop da educação infantil	2016	sr	sr	Sr	sr	em 10 de abril de 2015

Tabela 14 − SOBRE SEU CARGO ATUAL (QUESTÕES 1 a 8).

id	nome_1	v2_4	v3_4	v4_4	v5_4	v6_4	v7_4	v8_4
1	eloisa elena souza brito silva	um convite e indicação do prefeito para assumir o cargo, pois a gestora anterior estava de licença	7 as 18h	sr	sr	sr	administrar geral, atuar é estar atenta a tudo ao trabalho que os funcionários desenvolvem.	aqui o atendimento é a partir de 1 ano berçário até o jardim i. dificuldades: demanda muito grande, e nem sempre consegue atender a toda a comunidade, atender a carência da comunidade; deveria haver um critério para as crianças ingressarem no cmei, aqui tem muitos filhos de pais que trabalham fora e não conseguem a vaga. tem um número bom de famílias que não tem necessidade._outra é a falta de funcionários, déficit grande, precisa sempre remanejar para que o trabalho se realize;o profissional que vem deveria ter uma aula prática, não tem o perfil para trabalhar com as crianças de 0 a 3; a dificuldade é por não ter experiência nenhuma e formação;
2	simone valéria soares de freitas	um convite da prefeitura	6h as 18hs	nunca assumiu	sr	sr	é difícil falar; penso que a pontualidade, organização, a forma de trabalhar, trabalho de equipe.	os pais, eu acho que é dos pais entenderem proposta de trabalho; o início da gestão por ter o quadro completo de funcionários; não tem o quadro completo de efetivos, agora que está chegando;
3	neíldes cassimiro costa moreira	Sr	sr	2 anos	foi feito um convite pela instituição	entrada as 7hs e saída 17:15	atualmente uma sobrecarga pela necessidade da ausência da gestora. orientação pedagógica; regentes; coordenação do o planejamento; realização de projetos com os professores;	aqui são um total de 420 crianças, matriculadas e frequentes 400; e houve um loteamento no setor que aumentou o número de crianças; uma das principais dificuldades é com as famílias em participarem e estarem a par do que acontece na instituição; sendo necessário em alguns momentos chamar o conselho tutelar; outra dificuldade é lidar com a ausência dos funcionários dentre eles professores; pois existe um quadro de dobra e contrato muito grande.
4	moacíria borges	um convite pela secretaria da educação, e reeleita por eleição.	integral das 6h até 18h	sr	sr	sr	coordenação geral; administrativa; é um conjunto de tarefas em conjunto com a coordenação pedagógica;	não apresentamos muita dificuldade. as poucas que apresentam, eu acredito que é o envolvimento da participação de alguns pais. a divisão de turmas foi muito boa positiva, quanto ao atendimento a maior quantidade de famílias; e o cansaço demonstrado das crianças em ficar 8hs na instituição, pois a falta de espaço para ampliar as atividades é uma realidade
5	raquel de sousa lacerda coelho	Sr	07 ás 17h15mim	em 2016 segundo semestre	indicação o diretor escolhe o coordenador	07 as 17h15mim	olhar planos de aula e orientar professores – recebeu muitas professoras do novo concurso – ocorre uma troca de experiencia e orientação; diario;pastas da crianças;recreio das crianças da pré-escola;portão; quando necessário dialogo com as familia ;trabalho coletivo;conselho de classe;	as dificuldades encontradas são mais no período matutino – a participação das famílias, como as famílias saem cedo elas ficam com as babás, as crianças da pré-escola entram as 7h15mim e quem entrega as crianças é as babás, pois as famílias saem as 5h para trabalhar, no vespertino as famílias vem buscar, existe uma presença maior das famílias com as crianças . facilidade – desenvolvimento devido a continuidade do trabalho pedagógico, devido ao conhecimento que as crianças já tem. 0-3 anos a lingugaem a coordenação motora, quando eles passam por todas as turmas eles já conseguem pintar, eles já tem o reconhecimento do nome as crianças vao além do que esta proposto
6	maria luiza de melo batista gratão	indicação e posteriormente eleição	6 às 18h	assumiu a coordenação em setembro/2017	indicação da secretaria de educação	matutino (6 às 12h)	a direção trabalha de forma integrada, a direção não é centralizada, mas sim partcipativa, não tem nada que é feito sozinha, gestão participativa. a única ação específica da gestora é de assinar documentar. a coordenação trabalha na mesma perspectiva da direção. a equipe é muito boa de uma forma geral! é muito bom trabalhar aqui (fala da diretora)	dificuldades: a frequencia das crianças e a participação das famílias. compromisso com as atividade de “casa”, não tem devolutiva. tem criança que não traz mochila, material. facilidades: é um grupo de crianças muito interessado e curioso. são partcipativos e as professoras são excelentes. apresentam atividades diferenciadas para envolver o grupo. isso motiva a participação. a equipe oferece acolhida, afetividade e de envolvimento com as crianças acompanhando de perto as famílias e crianças

7	raimunda sousa carvalho araújo	indicação e eleição	6h às 18h	em 2016	convite da direção	7h às 17h30	diretora: é um maestro que precisa fazer a orquestra funcionar! na verdade assume todo trabalho do cmei: em casos de ausências de servidores assume o trabalho, coordenadora: apoia o trabalho da diretora e faz uma articulação com a equipe. orienta o planejamento, o diário e as fichas avaliativas.	dificuldades: a falta de compromisso das famílias com o acompanhamento nas atividades que são realizadas pelo cmei. não trazem os materiais. a rotina é diferenciada da escola. são muitas interrupções devido à rotina de cmei. não é como na escola que só tem recreio de 15min. outra dificuldade foi a retirada dos monitores itinerantes/facilidades: por ser horário parcial não tem banho. era muito difícil o banho e o descanso por não ter servidores suficientes.
8	cleovanir leal dos reis teles marques	indicação e posteriormente eleição	7 às 18h	sr	sr	sr	organiza administrativamente o funcionamento do cmei. organiza também a distribuição dos alimentos para a merenda. a organização das ausências dos servidores por atestado médico. são poucos servidores para atender as crianças, é necessário fazer uma articulação interna. trabalha em parceria com a coordenação pedagógica.	dificuldades: diferenças etárias no mesmo grupo pois algumas crianças matriculam no decorrer do ano letivo e não acompanham o processo pedagógico do restante do grupo. / facilidades: é um grupo etário que demosntra afetividade e amor.
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	Eleição	7 às 17h30	sr	sr	sr	zelar pela vida das crianças, pelos servidores, pelo prédio, contribuir com a ação pedagógica, realizar reuniões com o coletivo de professores. o coletivo trabalha de forma integrada. gestão de pessoas, não tem como deixar o coração de fora. equilibrio. o foco é a criança.	dificuldades: o atendimento parcial dificulta o cuidado da criança em sua integralidade. foi uma perda o atendimento parcial./facilidades: é um grupo etário que participa muito das atividades propostas
10	camila braz costa	indicação e eleição	matutino/vespertino	agosto de 2017	convite pela diretora	matutino	como coordenadora: documentação pedagógica das crianças e da INSTITUIÇÃO, planejamento das profesoras, acompanhar o desenvolvimento das atividades com as crianças, acompanhamento do diário, ficahs descritivas, conselho avaliativo, contato com as famílias	não atende esta faixa etária
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	no ano de 2016	foi a convite da gestora	turno matutino	coordenar, juntamente com a direção, a elaboração e responsabilizar-se pela divulgação e execução da proposta pedagógica da escola, articulando essa elaboração de forma participativa e cooperativa; organizar e apoiar principalmente as ações pedagógicas, propiciando sua efetividade; estabelecer uma parceria com a direção da escola, que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo; acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e contribuir positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens identificados; coordenar o planejamento e garantir que os conteúdos propostos no currículo estão sendo aplicados e verificar a execução das ações pedagógicas no cmei; acompanhar o plano de aula quinzenalmente oferecendo sugestões que possa contribuir para o trabalho	uma das facilidades é a união entre a equipe gestora com os professores e demais funcionários da instituição. o trabalho desenvolvido é muito transparente, contando com a participação de todos. durante as reuniões internas são ouvidos os pontos de atenção e pensadas as soluções para sanar. os assuntos são compartilhados e decididos pelo grupo escolar. o ambiente escolar é excelente e todos procuram ajudar um ao outro. as dificuldades encontradas são o espaço físico, mobiliário que não são adequados para a educação infantil e o acompanhamento familiar.

							pedagógico do professor; atuar de maneira integrada e integradora junto à direção e à equipe pedagógica da smec para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; coordenar e promover oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como a produção de materiais didático-pedagógicos na escola, na perspectiva de uma efetiva formação continuada; avaliar as práticas planejadas, discutindo com os envolvidos e sugerindo inovações; acompanhar o desempenho das crianças, através de registros bimestrais, orientando os docentes para a criação de propostas diferenciadas e direcionadas aos que tiveram desempenho insuficiente; estabelecer metas a serem atingidas em função das demandas explicitadas no plano de trabalho dos professores; observar o diário dos professores, para controle de acompanhamento do plano de curso, dentre outros.	
12	selma gontijo dos reis ribeiro	Eleição	7 às 17h30	sr	sr	sr	organização, parceria com a família visando o bem estar de todos. ser a mediadora entre a unidade e a sme (servidores, merenda, recursos)	dificuldades: não conseguem atender a demanda (lista de espera); sobre o período parcial, no início foi difícil para explicar para as famílias, mas o município se amparou na lei que apresenta a obrigatoriedade da matrícula de 4 anos; as crianças ficam no contraturno estão com as famílias ou com as babás; diminuiu um pouco o contato o com a família (especialmente no matutino). / facilidades: no quesito parcial foi positivo no aspecto do sono pois, as crianças já não queriam dormir e não tinham monitores para acompanhar as crianças e quem assumia era a diretora ou outra monitora de outro grupo; para a unidade facilitou o período parcial; a família aceitou melhor o trabalho pedagógico (a visão do trabalho pedagógico mudou); não tem mais banho no período parcial (era muito difícil devido ao número de crianças e a quantidade de chuveiros); parceria com a sme (adotou o apostilado buriti mirim) e fazem cursos de capacitação com os professores, demonstram preocupação com a pré-escola.

Tabela 15 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v9_4	v1_a1_5	v1_a2_5	v1_a3_5	v1_a4_5	v1_a5_5	v1_b1_5	v1_b2_5	v1_b3_5	v1_b4_5	v1_b5_5	v1_c1_5
1	eloisa elena souza brito silva	os funcionários, que entre esses tem o perfil para o trabalho, tem o carinho, cuidado com as crianças, dedicação, são muito bem cuidadas, mudou o conceito que tinha de cmei, hoje eu colocaria pois o atendimento é muito bom; a comunidade é muito participativa, pais presentes, reconhecimento das famílias pelo bom atendimento das crianças	prof.	efetiva	pedagoga	02 anos	06 anos	prof.	efetiva	ped.	02 anos	06 anos	prof.
2	simone valéria soares de Freitas	são o trabalho com as crianças, desde a entrada um bom dia, a saída, o progresso do início até agora	professores	efetivos	pedagogo	06 meses	sr	professores	efetivos	pedagogo	06 meses	sr	professores

3	neíldes cassimiro costa Moreira	sr	professora	efetiva	pedagoga	1 ano	1 ano	professora	efetivo	matemática	2 anos	2 anos	direção
4	moacíria borges	sr	professora	efetiva	pedagoga	6 anos	6 anos	professora	efetiva	pedagoga	3 anos	6 anos	professora
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	berçário – matutino - ccça 1 ano – 1 e 11 meses - regente	efetiva	pedagogia, especialista	2012 - desde	desde 2003	maternal i – cças de 02 anos – matutino – regente	substituta	comunicação social e pedagogia	11 meses	11 meses	maternal ii-matutino, regente
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	direção	efetiva	pedagogia	5 anos	14 anos	coordenadora pedagógica	comissionada	ciências biológicas e pedagogia	01/09/2017	9 anos	coordenadora pedagógica
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	direção	efetiva	pedagogia	20 anos	20 anos	coordenadora pedagógica	efetiva	letras/ pedagogia	desde 2015	10 anos	coordenadora pedagógica
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	direção	efetiva	pedagogia	5 anos	10 anos	coordenadora pedagógica	efetiva	pedagogia	desde 2011	mais ou menos 8 anos	coordenadora pedagógica
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	direção	efetiva	pedagogia	7 anos	14 anos	coordenadora pedagógica	efetiva	pedagogia	desde 2010	10 anos	coordenadora pedagógica
10	camila braz costa	sr	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	2 anos e 8 meses	professora	efetiva	pedagogia	2 ano e 4 meses	23 anos	professora
11	fabiana de oliveira Miranda	sr	diretora	efetivo	pedagogia	09 anos	09 anos	coord. pedagogica	efetivo	pedagogia	03 anos	04 anos	coord. pedagógica
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	direção	efetiva	pedagogia	2 anos	10 anos	coordenadora pedagógica	efetiva	pedagogia	42736	já foi dirigente por 2 anos	coordenadora pedagógica

Tabela 16 – SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_c2_5	v1_c3_5	v1_c4_5	v1_c5_5	v1_d1_5	v1_d2_5	v1_d3_5	v1_d4_5	v1_d5_5	v1_e1_5	v1_e2_5	v1_e3_5
1	eloisa elena souza brito silva	efetiva	ped.	02 anos	02 anos	prof.	efetiva	ped.	02 anos	02 anos	prof.	efetiva	ped.
2	simone valéria soares de freitas	efetivos	pedagogo	06 meses	sr	professores	efetivos	pedagogo	06 meses	Sr	professores	efetivos	pedagogo
3	neíldes cassimiro costa moreira	efetiva	pedagoga	6 anos	6 anos	professora	efetiva	pedagoga	8 anos	8 anos	professora	efetiva	pedagoga
4	moacíria borges	efetiva	pedagoga	6 anos	22anos	professora	efetiva	pedagoga	11 meses	4 anos	professora	efetiva	pedagoga
5	raquel de sousa lacerda coelho	efetiva	biologia com complementação pedagogia, especialista em inclusão	1 ano e 03 meses	2 anos e 3 meses	jardim i-regente-matutino	efetiva	pedagogia especialista em ed infantil e letramento	desde 2012	desde 2011	jardim ii - matutino	efetiva	letras e pedagogia especialista em inclusão
6	maria luiza de melo batista gratão	estagiária do iel	cursando pedagogia	agosto/2017	3 meses anos	regente maternal 1 a	efetiva	pedagogia	desde 2016	7 anos	regente maternal 1 b	efetiva	pedagogia
7	raimunda sousa carvalho araújo	efetiva	pedagogia/letras	desde 2015	10 anos	regente berçário	efetiva	pedagogia	desde 2014	20 anos	regente maternal 1	efetiva	pedagogia
8	cleovanir leal dos reis teles marques	efetiva	pedagogia	desde 2014	mais ou menos 8 anos	regente berçário	efetiva	pedagogia	desde 2011	6 anos	regente maternal 1	efetiva	pedagogia

9	tatiane cardoso de oliveira amorim	efetiva	pedagogia	desde 2016	12 anos	regente berçário	efetiva	pedagogia	01/08/2016	7 anos	regente maternal 1	efetiva	magistério e história
10	camila braz costa	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	15 anos	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	8 anos	professora	efetiva	pedagogia
11	fabiana de oliveira miranda	efetivo	pedagogia	03 anos	08 anos	regente jardim 1a 2o crianças	efetivo	pedagogia	10 anos	20 anos	regente jardim 1b 2o crianças	efetivo	pedagogia
12	selma gontijo dos reis ribeiro	efetiva	pedagogia	42370	já trabalhou na escola antes de atuar no cmei	regente berçário	efetiva	pedagogia	42583	42583	regente maternal	efetiva	pedagogia

Tabela 17 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_e4_5	v1_e5_5	v1_f1_5	v1_f2_5	v1_f3_5	v1_f4_5	v1_f5_5	v1_g1_5	v1_g2_5	v1_g3_5
1	eloisa elena souza brito silva	06 meses	06 meses	prof.	efetiva	pedagoga	02 anos	05 anos	prof.	efetiva	pedagoga
2	simone valéria soares de freitas	08 meses	sr	professores	efetivos	pedagogo	08 meses	Sr	Professores	efetivos	pedagogo
3	neíldes cassimiro costa moreira	3 anos	3 anos	professora	efetiva	pedagoga	1 ano	7 anos	Professora	efetiva	pedagoga
4	moacíria borges	10 anos	10 anos	professora	efetiva	pedagoga	9 anos	13 anos	Professora	efetiva	pedagoga
5	raquel de sousa lacerda coelho	desde 2012	desde 2011	auxiliar – berçário – matutino	contrato iel	estudante pedagogia 5 período alfa	11 meses	Sr	maternal i – monitoras – matutino	efetiva	estudante de pedagogia
6	maria luiza de melo batista gratão	desde 2014	3 anos	regente maternal 2 a	efetiva	pedagogia	12 anos	12 anos	regente maternal 2 b	fetiva	pedagogia
7	raimunda sousa carvalho araújo	desde 2011	6 anos	regente maternal 2	efetiva	pedagogia	desde 2011	11 anos	regente jardim 1 a	efetiva	pedagogia
8	cleovanir leal dos reis teles marques	desde 2011	8 anos	regente maternal 2	efetiva	pedagogia	desde 2011	6 anos	regente jardim 1 a	fetiva	pedagogia
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	desde 2002	15 anos	regente maternal 2	efetiva	pedagogia	desde 2010	12 anos	regente jardim 1	efetiva	pedagogia
10	camila braz costa	2 anos e 8 meses	9 anos	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 6 meses	4 anos	Professora	efetiva	pedagogia
11	fabiana de oliveira miranda	09 anos	09 anos	regente jardim 2a 16 crianças	efetivo	pedagogia	04 anos	07 anos	regente jardim 2b 17 crianças	efetivo	pedagogia
12	selma gontijo dos reis ribeiro	42370	42370	regente jardim 1	efetiva	pedagogia	41730	41730	regente jardim 2	efetiva	pedagogia

Tabela 18 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_g4_5	v1_g5_5	v1_h1_5	v1_h2_5	v1_h3_5	v1_h4_5	v1_h5_5	v1_i1_5	v1_i2_5	v1_i3_5	v1_i4_5	v1_i5_5	v1_j1_5	v1_j2_5
1	eloisa elena souza brito silva	02 anos	05 anos	prof.	efetiva	pedagoga	02 anos	02 anos	prof.	efetiva	Pedagoga	01 ano	03 anos	prof.	efetiva
2	simone valéria soares de freitas	08 meses	sr	professores	efetivos	pedagogo	08 meses	sr	professores	efetivos	Pedagogo	08 meses	sr	professores	efetivos
3	neíldes cassimiro costa moreira	1 ano	10 anos	professora	efetiva	pedagoga	3 anos	3 anos	coordenadora/ professora	efetiva	Pedagoga	31 anos	31 anos	professora	efetiva
4	moacíria borges	2anos	2 anos	professora	efetiva	pedagoga	8 anos	8 anos	professora	efetiva	Pedagoga	17 anos	17 anos	professora	efetiva
5	raquel de sousa lacerda coelho	03 meses	03 meses	maternal i – monitora – matutino	efetiva	estudante de farmacia	08 meses	08 meses	maternal ii - monitora – matutino	efetiva	formação em pedagogia	1 ano 3 meses	desde de 2003	berçário – vespertino – regente	efetiva
6	maria luiza de melo batista gratão	Sr	sr	regente jardim 1 a	efetiva	pedagogia	desde 2013	10 anos	regente jardim 2 a	efetiva	cursandopedagogia	desde 2016	5 anos	monitora maternal 1 a	comissionado
7	raimunda sousa carvalho araújo	desde 2017	14 anos	regente jardim 1 b	efetiva	pedagogia	desde 2017	2 anos	regente jardim 2 a	efetiva	pedagogia	20 anos	20 anos	monitora berçário	efetiva
8	cleovanir leal dos reis teles marques	desde 2011	6 anos	regente jardim i b	efetiva	pedagogia	desde 2011	6 anos	monitora berçário	comissionada	cursando pedagogia	desde 2013	4 anos	monitora berçário	efetiva
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	desde 2010	12 anos	regente jardim 2	efetiva	pedagogia	desde 2010	15 anos	monitora berçário	efetiva	pedagogia	desde 2014	10 anos	monitora berçário	efetiva
10	camila braz costa	2 anos e 8 meses	23 anos	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 10 meses	9 anos	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	7 anos	professora	efetiva
11	fabiana de oliveira miranda	10 anos	18 anos	regente jardim 2c 16 crianças	efetivo	pedagogia	03 anos	06 anos	regente jardim 2d 17 crianças	efetivo	pedagogia	04 anos	07 anos	regente jardim 1c 2o crianças	efetivo
12	selma gontijo dos reis ribeiro	41730	41730	monitora berçário	efetiva	cursando pedagogia / licenciada em geografia	42583	42583	monitora berçário	contrato especial prefeitura	cursando pedagogia	41730	41730	monitora maternal	efetiva

Tabela 19 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_j3_5	v1_j4_5	v1_j5_5	v1_k1_5	v1_k2_5	v1_k3_5	v1_k4_5	v1_k5_5	v1_l1_5	v1_l2_5	v1_l3_5	v1_l4_5	v1_l5_5	v1_m1_5
1	eloisa elena souza brito silva	pedagoga	5 meses	12 anos	prof.	efetiva	pedagoga	5 meses	02 anos	prof.	efetiva	pedagoga	5 meses	5 meses	prof.
2	simone valéria soares de Freitas	pedagogo	08 meses	sr	professores	efetivos	pedagogo	08 meses	sr	professores	efetivos	pedagogo	03 meses	1 ano	monitor

3	neíldes cassimiro costa Moreira	pedagoga	8 anos	sem informação	professora	efetiva	pedagoga	8 anos	s/ informação	professora	efetiva	pedagoga	2 anos	2 anos	coordenadora/ professora
4	moacíria borges	pedagoga	10 anos	10 anos	coordenadora	efetiva	pedagoga	1 ano	24 anos	coordenadora	efetiva	pedagoga	10 anos	10 anos	monitora
5	raquel de sousa lacerda coelho	pedagogia	11 meses	sr	maternal i – vespertino-regente	substituta	pedagogia especialista em ed infantil e letramento	desde 2012	desde 2011	maternal ii – vespertino - regente	efetiva	letras e pedagogia especialista em inclusão	desde 2012	desde 2011	jardim i - vespertino - regente
6	maria luiza de melo batista gratão	ensino médio	desde 2013	8 anos	monitora maternal 1 a	comissionado	ensino médio	desde 2013	4 anos	monitora maternal 1 a	comissionada	ensino médio	desde 2017	1 mês	monitora maternal 1 b
7	raimunda sousa carvalho araújo	pedagogia	desde 2011	15 anos	monitora berçário	contrato prefeitura	ensino fundamental	desde 2012	5 anos	monitora maternal 1	efetiva	cursando direito	desde 2016	1 ano	monitora maternal 1
8	cleovanir leal dos reis teles marques	pedagogia	desde 2002	15 anos	monitora maternal 1	comissionada	cursando pedagogia	desde 2007	7 anos	monitora maternal 1	comissionada	ensino fundamental	desde 2015	2 anos	monitora maternal 2
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	cursando pedagogia	desde 2011	6 anos (desvio de função)	monitora maternal 1	efetiva	cursando pedagogia	desde 2002	15 anos	monitora maternal 2	contrato iel	cursando pedagogia	desde janeiro 2017	3 anos	monitor jardim 2
10	camila braz costa	pedagogia	1 ano e 11 meses	10 anos	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	3 anos	professora	efetiva	pedagogia	11 meses	5 anos	professora
11	fabiana de oliveira Miranda	pedagogia	10 anos	20 anos	regente jardim 1d 2o crianças	efetivo	pedagogia	14 anos	14 anos	regente jardim 1e 2o crianças	efetivo	pedagogia	09 anos	09 anos	regente jardim 2e 16 crianças
12	selma gontijo dos reis ribeiro	bacharel em administração	42583	42583	monitor jardim 2	efetivo	zootecnia	42583	42583	regente berçário	efetiva	pedagogia	42948	42948	regente do maternal

Tabela 20 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_m2_5	v1_m3_5	v1_m4_5	v1_m5_5	v1_n1_5	v1_n2_5	v1_n3_5	v1_n4_5	v1_n5_5	v1_o1_5
1	eloisa elena souza brito silva	efetiva	pedagoga	1 ano e meio	10 anos	prof.	efetiva	Pedagoga	05 meses	03 anos	prof.
2	simone valéria soares de Freitas	contrato	não soube informar	sr	sr	coord. pedagógico	sr	pedagogos pós em ed, infantil e letramento	08 meses	sr	coord. pedagógico
3	neíldes cassimiro costa Moreira	efetiva	pedagoga	5 anos	5 anos	monitor	efetiva	2º grau	2 anos	2anos	monitora
4	moacíria borges	efetiva	2º grau	30 anos	30 anos	monitora	efetiva	2º grau	25 anos	25 anos	monitora
5	raquel de sousa lacerda coelho	efetiva	comunicação social e pedagogia	11 meses	11 meses	jardim ii - vespertino - regente	efetiva	pedagogia especialista	1 ano e 3 meses	2 anos	auxiliar – berçário – vespertino
6	maria luiza de melo batista gratão	comissioanda	ensino médio	desde 2009	8 anos	monitora maternal 2 a	comissionada	ensino médio	desde 2012	5 anos	monitora maternal 2 b
7	raimunda sousa carvalho araújo	efetiva	pedagogia	desde janeiro 2016	5 anos	monitor maternal 2	efetivo	Administração	desde 2016	8 anos	cuidadora
8	cleovanir leal dos reis teles marques	efetiva	educação física	desde janeiro 2016	2 anos	cuidadora	comissionada	cursando farmácia	01/08/2012	01/08/2012	regente berçário
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	efetivo	zootecnia	01/08/2016	01/08/2016	regente berçário	efetiva	Pedagogia	desde 2010	15 anos	regente do maternal 1
10	camila braz costa	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	14 anos	professora	efetiva	Pedagogia	2 anos 8 meses	20 anos	professora

11	fabiana de oliveira Miranda	efetivo	pedagogia	04 anos	07 anos	regente jardim 2f 17 crianças	efetivo	Pedagogia	04 anos	07 anos	regente jardim 2g 17 crianças
12	selma gontijo dos reis ribeiro	efetiva	pedagogia	42948	42948	regente jardim 1	efetiva (dobra de carga horária)	Pedagogia	41730	41730	regente jardim 2

Tabela 21 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_o2_5	v1_o3_5	v1_o4_5	v1_o5_5	v1_p1_5	v1_p2_5	v1_p3_5	v1_p4_5	v1_p5_5	v1_q1_5	v1_q2_5	v1_q3_5	v1_q4_5
1	eloisa elena souza brito silva	efetiva	pedagoga	01 ano	20 anos	aux. de sala	estágio iel	pedagogia	02 anos	)2 anos	aux. de sala	estágio iel	pedagogia	02 anos
2	simone valéria soares de freitas	Sr	pedagogos pós em ed, infantil e letramento	08 meses	sr	limpeza	efetiva	sr	08 meses	Sr	Limpeza	contrato	sr	08 meses
3	neíldes cassimiro costa moreira	efetiva	2ºgrau	2 anos	2 anos	cozinheira	efetiva	2º grau	6 meses	6meses	Secretário	efetiva	matemática e administração empresa	6 meses
4	moacíria borges	efetiva	enfermeira	25 anos	25 anos	monitora	efetiva	magistério	25 anos	25 anos	Monitora	efetiva	artes	5 anos
5	raquel de sousa lacerda coelho	efetiva	cursando pedagogia	11 meses	sr	auxiliar – berçario - vespertino	contrato iel	cursando pedagogia 7º período	3 semanas	6 meses	auxiliar – maternal i – vespertino	contrato iel	ed fisica e complementação pedagogia	11 meses
6	maria luiza de melo batista gratão	efetiva	ensino médio	desde 2016	1 ano	professora de apoio	efetiva	ensino médio	desde 2016	1 não	professora de apoio	efetiva	pedagogia	desde 2014
7	raimunda sousa carvalho araújo	contrato prfeitura	ensino fundamental	desde 2016	5 anos	regente berçário	efetiva	pedagogia	desde 2016	1 ano	regente do maternal 1	efetiva	pedagogia	desde 2012
8	cleovanir leal dos reis teles marques	efetiva	pedagogia	desde 2017	1 ano	regente do maternal 1	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2016	1 ano e meio	regente do maternal 2	efetiva	pedagogia	desde 2017
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2002	15 anos	regente do maternal 2	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2010	7 anos	regente jardim 1	efetiva	pedagogia	desde agosto de 2016
10	camila braz costa	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	15 anos	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	3 anos	Professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 3 meses
11	fabiana de oliveira miranda	efetivo	pedagogia	10 anos	18 anos	regente jardim 2h 2o crianças	efetivo	pedagogia	03 anos	04 anos	aux. secret.	comissionado	ens. médio comp.	07 meses
12	selma gontijo dos reis ribeiro	efetiva (dobra de carga horária – trabalha em escola no matutino)	pedagogia	42948	42948	monitora berçário	contrato prefeitura	ensino médio	42736	42736	monitora berçário	contrato prefeitura	ensino médio	42736

Tabela 22 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_q5_5	v1_r1_5	v1_r2_5	v1_r3_5	v1_r4_5	v1_r5_5	v1_s1_5	v1_s2_5	v1_s3_5	v1_s4_5	v1_s5_5
1	eloisa elena souza brito silva	)2 anos	aux. de sala	comissionado/ pref.	2º grau	01 ano	01 ano	aux. de sala	efetiva/ desvio de função	pedagoga	01ano	01 ano
2	simone valéria soares de freitas	sr	limpeza	contrato	sr	08 meses	sr	Cozinheira	Contrato	sr	08 meses	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	6 meses	monitora	efetiva	2º grau	2 anos	2anos	Monitora	Efetiva	cursa pedagogia	6 meses	6 meses
4	moacíria borges	5 anos	monitora	efetiva	pedagoga	5 anos	5 anos	Monitora	Contrato	pedagoga	5 anos	s/ inf.
5	raquel de sousa lacerda coelho	11 meses	auxiliar – maternal i - vespertino	contrato prefeitura	ensino fundamental completo	desde 2012	desde 2012, já passou por várias funções	auxiliar – maternal ii – vespertino	contrato iel	cursando pedagogia	11 meses	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	10 anos	regente do maternal 1 a	contrato iel	cursando pedagogia	desde agosto de 107	3 meses	regente do maternal 1 b	comissionado	pedagogia	desde 2012	5 anos
7	raimunda sousa carvalho araújo	6 anos	regente do maternal 2	efetiva	pedagogia	desde 2012	6 anos	regente jardim 1 c	efetiva	magistério e letras	20 anos	20 anos
8	cleovanir leal dos reis teles marques	1 ano	regente jardim 1 c	efetiva	pedagogia	desde 2011	6 anos	regente jardim d	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2016	1 ano e meio
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	5 anos	regente jardim 2	efetiva	pedagogia	desde 2014	6 anos	monitora berçário	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro de 2017	4 anos
10	camila braz costa	3 anos	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	Professora	Efetiva	pedagogia	11 meses	10 anos
11	fabiana de oliveira miranda	07 meses	merendeira mat	comissionado	ens. médio comp	02 anos	05 anos	merendeira vesp	comissionado	ens. médio comp	07 meses	07 meses
12	selma gontijo dos reis ribeiro	já trabalho 3 anos em outro cmei	monitora do maternal	contrato prefeitura	cursnando pedagogia	41730	já trabalhou 1 ano em outro cmei	professora de apoio	contrato prefeitura	cursando pedagogia	41730	41730

Tabela 23 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_t1_5	v1_t2_5	v1_t3_5	v1_t4_5	v1_t5_5	v1_u1_5	v1_u2_5	v1_u3_5	v1_u4_5	v1_u5_5	v1_v1_5
1	eloisa elena souza brito silva	aux. de sala	efetiva	bióloga	01 ano	01 ano	aux. de sala	estágio /iel	ed. física	02 anos	02 anos	aux. de sala
2	simone valéria soares de Freitas	cozinheira	contrato	sr	08 meses	sr	cozinheira	Contrato	Sr	08 meses	sr	cozinheira
3	neíldes cassimiro costa Moreira	osg /limpeza	efetiva	cursa pedagogia	2 anos	2 anos	monitora	Efetiva	geografia	2 anos	2 anos	monitora
4	moacíria borges	monitora	contrato	2º grau	8 anos	8 anos	monitora	Contrato	2º grau	2 anos	5 anos	monitora
5	raquel de sousa lacerda coelho	profissional de apoio – 40 h – uma vez por semana – no matutino	contrato	ensino médio completo	03 meses	sr	monitora itinerante ;licença maternidade	contrato prefeitura	pedagogia	desde 2016	desde 2016	direção -

6	maria luiza de melo batista gratão	regente maternal 2 a	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	sr	sr	regente maternal 2 b2	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2002	12 anos	regente jardim i b
7	raimunda sousa carvalho araújo	regente jardim i d	efetiva	pedagogia	desde 2016	12 anos	regente jardim ii b	Efetiva	pedagogia	esde 2016	7 anos	monitor a berçário
8	cleovanir leal dos reis teles marques	monitora berçário	comissionado	cursando pedagogia	desde setembro de 2012	5 anos	monitora berçário	comissionado	ensino médio	desde 2017	10 meses	monitora do maternal 1
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	monitora berçário	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro 2017	2 meses	monitora do maternal 1	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2015	2 anos	monitora do maternal 1
10	camila braz costa	coordenadora pedagógica	efetiva	pedagogia/ biologia	2 anos	20anos	coordenadora pedagógica	Efetiva	pedagogia	2 anos e 3 meses	10 anos	coordenadora de turno
11	fabiana de oliveira Miranda	aux merendeira mat	efetivo	ens. fund. incomp.	16 anos	16 anos	aux. merendeira vesp	Efetivo	ens. médio comp.	03 anos	sr	aux. serv. gerais mat
12	selma gontijo dos reis ribeiro	professora de apoio	contrato prefeitura	pedagogia	41852	já trabalhou em outro cmei e escola	auxiliar de secretaria	Efetiva	administração	42736	não tem	serviços gerais limpeza)

Tabela 24 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_v2_5	v1_v3_5	v1_v4_5	v1_v5_5	v1_x1_5	v1_x2_5	v1_x3_5	v1_x4_5	v1_x5_5	v1_w1_5	v1_w2_5	v1_w3_5	v1_w4_5
1	eloisa elena souza brito silva	efetiva	2º grau	02 anos	02 anos	aux. de sala	efetiva	pedagoga	02 anos	06 anos	aux. de sala	comissionado/ pref.	pedagoga	02 anos
2	simone valéria soares de Freitas	contrato	sr	08 meses	sr	aux.	contrato	sr	08 meses	Sr	aux.	contrato	sr	08 meses
3	neíldes cassimiro costa Moreira	efetiva	2º grau	2 anos	2 anos	cozinheira	efetiva	2º grau	2 anos	2 anos	Monitora	efetiva	pedagoga	10 anos
4	moacíria borges	contrato	ens. fund.	4 anos	4 anos	monitora	contrato	pedagoga	5 anos	5 anos	Monitora	contrato	ens. fund.	8 anos
5	raquel de sousa lacerda coelho	efetiva	pedagogia esp ed e letramento inclusão em aee	desde 2012 assumiu em agosto de 2016	desde 2011	coordenação pedagógica	efetiva	pedagogia,esp ed e letramento inclusão em aee	desde 2015	desde 2015	auxiliar de secretaria	contrato prefeitura	ensino médio completo	desde 2014
6	maria luiza de melo batista gratão	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2013	10 anos	regente jardim ii b	efetiva	administração cursando pedagogia	desde 2016	1 ano	monitora do maternal 1 a	efetiva	ensino médio	desde 2016
7	raimunda sousa carvalho araújo	efetiva	museologia	desde 2012	6 anos	monitora berçário	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2017	10 meses	monitora do maternal 1	contrato prefeitura	ensino médio	desde 2016
8	cleovanir leal dos reis teles marques	comissionada	ensino médio	desde 2012	5 anos	monitora do maternal 1	contrato iel	cursando pedagogia	desde outubro de 2017	1 meses	monitora maternal 2	comissionada	ensino médio	desde 2016
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	contrato iel	cursando pedagogia	desde setembro de 2017	2 meses	monitora maternal 2	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2015	5 anos	professor de apoio no maternal 2	efetiva	ensino médio	desde 7 anos
10	camila braz costa	efetiva	pedagogia	2 anos 8 meses	20 anos	coordenadora de turno	efetiva	pedagogia	2 anos 8 meses	15 anos	Diretora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses
11	fabiana de oliveira Miranda	efetivo	ens. médio comp.	10 anos	10 anos	aux. serv. gerais mat	efetivo	ens. fund. imcomp.	10 anos	10 anos	aux. coord. mat (readaptaçao)	efetivo	ens. fund. imcomp.	16 anos
12	selma gontijo dos reis ribeiro	efetiva	cursando enfermagem	42430	não tem	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	ensino fundamental	42736	não tem	Cozinheira	efetiva	ensino médio	janeiro /2015

Tabela 25 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_w5_5	v1_y1_5	v1_y2_5	v1_y3_5	v1_y4_5	v1_y5_5	v1_z1_5	v1_z2_5	v1_z3_5	v1_z4_5	v1_z5_5	v1_Aa1_5
1	eloisa elena souza brito silva	03 anos	aux. de sala	efetiva	pedagoga	01 ano	01 ano	aux. de sala	efetiva	pedagoga	01 ano	01 ano	aux. de sala
2	simone valéria soares de Freitas	sr	aux. secretaria	contrato	biologo	08 meses	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa Moreira	10 anos	monitora	efetiva	2º grau	2 anos	2 anos	osg/limpeza	efetiva	2º grau	3 anos	7 anos	monitora
4	moacíria borges	8 anos	cozinheira	efetiva	2º grau	4 anos	20 anos	cozinheira	contrato	2º grau	7 anos	7 anos	aux. cozinha
5	raquel de sousa lacerda coelho	desde 2014	oficial de serviços gerais - merendeira – 40 h	efetiva	ensino médio completo	1 ano e 3 meses	sr	oficial de serviços gerais - merendeira – 40 h	efetiva	ensino médio completo	2 meses	sr	oficial de serviços gerais - merendeira – 40 h
6	maria luiza de melo batista gratão	4 anos	monitora do maternal 1 a	contrato iel	cursando pedagogia	desde 2017	10 meses	monitora maternal 1 a	comissionada	cursando educação física	desde 2012	5 anos	monitora maternal 2 a
7	raimunda sousa carvalho araújo	1 ano	monitora do maternal 2	contrato iel	cursando pedagogia	desde 2009	8 anos	cuidadora	contrato prefeitura	radiologia	desde 2016	1 ano	auxiliar de secretaria
8	cleovanir leal dos reis teles marques	1 ano	cuidador	comissionada	cursando pedagogia	desde 2012	5 anos	auxiliar de secretaria	efetiva	administração	42736	10 meses	serviços gerais limpeza)
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	15 anos	auxiliar de secretaria	efetiva	matemática	42736	10 meses	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	ensino médio	desde 2014	3 anos	serviços gerais limpeza)
10	camila braz costa	15 anos	monitora	efetiva	gestão em segurança pública	2 anos e 8 meses	2 anos e 8 meses	monitora	comissionada	cursando pedagogia	1 ano e meio	1 ano e meio	monitora
11	fabiana de oliveira Miranda	16 anos	aux. coord. vesp (readaptaçao)	aux. coord. mat (readaptaçao)	pedagoga	11 anos	11 anos	sr	Sr	Sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	10 anos	cozinheira	contrato prefeitura	ensino fundamental	42736	2 anos	auxiliar de cozinha	efetiva	ensino médio	42736	10 anos	sr

Tabela 26 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Aa2_5	v1_Aa3_5	v1_Aa4_5	v1_Aa5_5	v1_Ab1_5	v1_Ab2_5	v1_Ab3_5	v1_Ab4_5	v1_Ab5_5	v1_Ac1_5	v1_Ac2_5	v1_Ac3_5
1	eloisa elena souza brito silva	efetiva	pedagoga	01 ano	01 ano	aux. de sala	comissionado	2ºgrau	08 meses	03 meses	aux. de sala	comissionado/ pref.	2ºgrau
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	efetiva	pedagoga	1 ano	1 ano	monitora	contrato	2º grau	2 anos	2 anos	monitora	contrato	ens. fund.
4	moacíria borges	contrato	ens. fund.	10 anos	10 anos	secretária	contrato	bióloga	5anos	5anos	vigia noturno	efetivo	s/ inf.
5	raquel de sousa lacerda coelho	contrato prefeitura	ensino médio completo	2 anos	sr	oficial de serviços gerais - merendeira – 40 h	efetiva	ensino fundamental inclompleto	3 meses	Sr	auxiliar de limpeza – 40 h	efetiva	ensino médio completo

6	maria luiza de melo batista gratão	efetiva	cursando pedagogia	desde 2013	sr	monitora maternal 2 b	comissionada	cursando pedagogia	desde 2004	Sr	auxiliar de secretaria	efetiva	administração cursando pedagogia
7	raimunda sousa carvalho araújo	efetiva	cursando direito	2017	10 meses	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	cursando ensino fundamental	desde 2017	10 meses	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	ensino médio
8	cleovanir leal dos reis teles marques	contrato prefeitura	cursando ensino fundamental	desde 2014	3 anos	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	cursando ensino médio	desde 2017	10 meses	cozinheira	contrato prefeitura	cursando ensino fundamental
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro de 2017	2 meses	cozinheira	contrato prefeitura	ensino médio	desde 2013	4 anos	cozinheira	contrato prefeitura	ensino médio
10	camila braz costa	comissionada	cursando pedagogia	1 ano e meio	1 ano e meio	monitora	efetiva	pedagogia	2 anos	2 anos	monitora	estágio - iel	pedagogia
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr	sr

Tabela 27 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Ac4_5	v1_Ac5_5	v1_Ad1_5	v1_Ad2_5	v1_Ad3_5	v1_Ad4_5	v1_Ad5_5	v1_Ae1_5	v1_Ae2_5
1	eloisa elena souza brito silva	05 meses	05 meses	aux. de sala	comissionado/ pref.	2º grau	01 ano	01 ano	aux. de sala	estágio iel
2	simone valéria soares de Freitas	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa Moreira	4 anos	4 anos	merendeira	contrato	ens. fund.	1 ano	1 ano	monitora	contrato
4	moacíria borges	1 ano	15 anos	vigia noturno	contrato	s/ inf.	5anos	5 anos	aee	contrato
5	raquel de sousa lacerda coelho	1 ano e 3 meses	Sr	auxiliar de limpeza – 40 h	contrato prefeitura	alfabetizada	desde 2013	Sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	2016	8 anos	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	ensino fundamental	desde 2016	6 anos	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura
7	raimunda sousa carvalho araújo	desde 2012	5 anos	cozinheira	contrato prefeitura	ensino fundamental	desde 2017	3 anos	cozinheira	contrato prefeitura
8	cleovanir leal dos reis teles marques	2017	10 meses	cozinheira	contrato prefeitura	cursando ensino fundamental	01/08/2017	3 meses	auxiliar de cozinha	contrato prefeitura
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	2017	10 anos	auxiliar de cozinha	efetiva	assistente social	desde agosto de 2017	3 meses	sr	sr
10	camila braz costa	1 ano e 7 meses	1 ano e 7 meses	monitora	comissionada	pedagogia	2 anos	16 anos	monitora	comissionada
11	fabiana de oliveira Miranda	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr

Tabela 28 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Ae3_5	v1_Ae4_5	v1_Ae5_5	v1_Af1_5	v1_Af2_5	v1_Af3_5	v1_Af4_5	v1_Af5_5	v1_Ag1_5	v1_Ag2_5	v1_Ag3_5	v1_Ag4_5	v1_Ag5_5	v1_Ag1_5	v1_Ag2_5
1	eloisa elena souza brito silva	pedagogia	01ano	01 ano	aux. de sala	estágio iel	pedagogia	01ano	01 ano	aux. de sala	efetivo	químico	01 ano	01 ano	aux. de sala	comissionado
2	simone valéria soares de freitas	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	ens. fund.	5 anos	5 anos	monitora	contrato	pedagoga	5 anos	5anos	monitora	contrato	ens. fund.	6 anos	6 anos	guarda noturno	contrato
4	moacíria borges	est. pedagogia	1 ano	1 ano	aee	efetivo	magistério	28 anos	28 anos	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	ensino médio	desde 2016	1 ano	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	ensino fundamental	sr	sr	cozinheira	contrato prefeitura	ensino médio	desde 2007	10 anos	cozinheira	contrato prefeitura
7	raimunda sousa carvalho araújo	ensino funamental	desde 2012	5 anos	auxiliar de cozinha	contrato prefeitura	ensino fundamental	desde 2012	5 anos	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	cursando ensino fundamental	01/09/2017	2 meses	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
10	camila braz costa	ensino medio	2 anos	2 anos	monitora	comissionada	ensino médio	2 anos	2 anos	monitora	efetiva	ensino superior - matemática	2 anos	2 anos	monitora	matutino
11	fabiana de oliveira miranda	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr

Tabela 29 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Ag3_5	v1_Ag4_5	v1_Ag5_5	v1_Ah1_5	v1_Ah2_5	v1_Ah3_5	v1_Ah4_5	v1_Ah5_5	v1_Ai1_5	v1_Ai2_5	v1_Ai3_5	v1_Ai4_5	v1_Ai5_5	v1_Aj1_5
1	eloisa elena souza brito silva	2º grau	01 ano	01 ano	aux. de sala	comissionado	2º grau	01 ano	01 ano	aux. de sala	efetiva	sr	01 ano e meio	mesmo período	aux. de sala
2	simone valéria soares de Freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa Moreira	ens. fund.	6 anos	6 anos	monitora	contrato	2º grau	6 anos	6 anos	aux. secretaria	contrato	2º grau	5 anos	5 anos	osg/limpeza

4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	ensino fundamental	desde 2007	10 anos	auxiliar de cozinha	contrato prefeitura	ensino fundamental	desde 2007	10 anos	auxiliar de cozinha	contrato prefeitura	sr	desde 2013	4 anos	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
10	camila braz costa	efetiva	cursando pedagogia	2 anos	monitora	efetiva	ensino médio	2 anos e 8 meses	10 anos	monitora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	4 anos	monitora
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr

Tabela 30 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Aj2_5	v1_Aj3_5	v1_Aj4_5	v1_Aj5_5	v1_Ak1_5	v1_Ak2_5	v1_Ak3_5	v1_Ak4_5	v1_Ak5_5	v1_Al1_5	v1_Al2_5	v1_Al3_5	v1_Al4_5
1	eloisa elena souza brito silva	comissionada	2º grau	01 ano	03 anos	cozinheira	contrato	2º grau	02 anos	12 anos	cozinheira	contrato	2º grau	02 anos
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	contrato	ens. fund.	5anos	5 anos	monitora	contrato	2º grau	1 ano	1 ano	monitora	contrato	ens. fund.	5 anos
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
10	camila braz costa	efetiva	ensino médio	2 anos	2 anos	monitora	efetiva	contabilidade	2 anos e 5 meses	3 anos	monitora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr

Tabela 31 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Al5_5	v1_Am1_5	v1_Am2_5	v1_Am3_5	v1_Am4_5	v1_Am5_5	v1_An1_5	v1_An2_5	v1_An3_5	v1_An4_5	v1_An5_5	v1_Ao1_5	v1_Ao2_5
1	eloisa elena souza brito silva	06anos	aux. cozinha	contrato	2º grau	02 anos	01 ano	aux. cozinha	contrato	2º grau	02 anos	01 ano	limpeza	contrato
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	5 anos	monitora	contrato	2º grau	5 anos	5anos	monitora	contrato	2º grau	5 anos	5 anos	osg/ limpeza	contrato
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
10	camila braz costa	7 anos	monitora	comissionada	cursando pedagogia	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	monitora	comissionada	cursando pedagogia	3 meses	1 ano	monitora	comissionada
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr

Tabela 32 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Ao3_5	v1_Ao4_5	v1_Ao5_5	v1_Ap1_5	v1_Ap2_5	v1_Ap3_5	v1_Ap4_5	v1_Ap5_5	v1_Aq1_5	v1_Aq2_5	v1_Aq3_5	v1_Aq4_5	v1_Aq5_5	v1_Ar1_5	v1_Ar2_5
1	eloisa elena souza brito silva	1º grau	05 meses	10 anos	limpeza	efetiva	2º grau	01 ano	8 anos	limpeza	efetiva	2º grau	02 anos	05 anos	aux. secretária	contrato
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	ens. fund.	5 anos	5 anos	monitora	contrato	eng. ambiental	5 anos	5anos	monitora	contrato	ens. fund.	5 anos	5 anos	monitora	contrato
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr

10	camila braz costa	cursando pedagogia	2 anos e 8 meses	5 anos	monitora	estágio - iel	cursando pedagogia	09 meses	09 meses	monitora	comissionada	cursando pedagogia	2 anos e 8 meses	10 anos	monitora	estágio - iel
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr

Tabela 33 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Ar3_5	v1_Ar4_5	v1_Ar5_5	v1_As1_5	v1_As2_5	v1_As3_5	v1_As4_5	v1_As5_5	v1_At1_5	v1_At2_5	v1_At3_5	v1_At4_5	v1_At5_5	v1_Au1_5	v1_Au2_5
1	eloisa elena souza brito silva	2º grau	02 anos	outra função	coordenação pedagógica	efetiva	pedagoga	05 meses	04 anos	coordenação pedagógica	contrato	pedagoga	02 meses	06 anos	sr	sr
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	pedagoga	1 ano	1 ano	monitora	contrato	pedagoga	3 anos	3 anos	monitora	contrato	pedagoga	5 anos	5 anos	osg/limpeza	contrato
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
10	camila braz costa	cursando pedagogia	09 meses	09 meses	monitora	efetivo	cursando pedagogia	2 anos e 8 meses	5 anos	monitora	efetivo	cursando pedagogia	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses	monitora	comissionada
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr

Tabela 34 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Au3_5	v1_Au4_5	v1_Au5_5	v1_Av1_5	v1_Av2_5	v1_Av3_5	v1_Av4_5	v1_Av5_5	v1_Aw1_5	v1_Aw2_5	v1_Aw3_5	v1_Aw4_5	v1_Aw5_5	v1_Ax1_5	v1_Ax2_5
1	eloisa elena souza brito silva	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	ens. fund.	5 anos	5 anos	monitora	contrato	cursa pedagogia	1 ano	1 ano	monitora	contrato	ens. fund.	5 anos	5 anos	sr	sr
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr

5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
10	camila braz costa	cursando pedagogia	09 meses	09 meses	monitora	comissionada	cursando pedagogia	08 meses	08 meses	monitora	comissionada	cursando pedagogia	2 anos	2 anos	monitora	efetivo
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr

Tabela 35 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_Ax3_5	v1_Ax4_5	v1_Ax5_5	v1_Az1_5	v1_Az2_5	v1_Az3_5	v1_Az4_5	v1_Az5_5	v1_AaA1_5	v1_AaA2_5	v1_AaA3_5	v1_AaA4_5	v1_AaA5_5	v1_AaB1_5	v1_AaB2_5
1	eloisa elena souza brito silva	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
10	camila braz costa	cursando pedagogia	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses	monitora	estágio - iel	cursando pedagogia	5 meses	5 meses	monitora	estágio - iel	cursando pedagogia	1 ano e 8 meses	1 ano e 8 meses	auxiliar de secretaria	efetiva
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr

Tabela 36 – SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_AaB3_5	v1_AaB4_5	v1_AaB5_5	v1_AaC1_5	v1_AaC2_5	v1_AaC3_5	v1_AaC4_5	v1_AaC5_5	v1_AaD1_5	v1_AaD2_5	v1_AaD3_5	v1_AaD4_5	v1_AaD5_5	v1_AaE1_5
1	eloisa elena souza brito silva	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
10	camila braz costa	administração de empresas	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	auxiliar de secretaria	comissionada	cursando pedagogia	1 ano	3 anos	merendeira	efetiva	ensino médio	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	merendeira
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr	sr	sr

Tabela 37 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_AaE2_5	v1_AaE3_5	v1_AaE4_5	v1_AaE5_5	v1_AaF1_5	v1_AaF2_5	v1_AaF3_5	v1_AaF4_5	v1_AaF5_5	v1_AaG1_5	v1_AaG2_5	v1_AaG3_5	v1_AaG4_5	v1_AaG5_5
1	eloisa elena souza brito silva	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
4	moacíria borges	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr

10	camila braz costa	comissionada	ensino médio	11 meses	3 anos	auxiliar de cozinha	efetiva	gestão pública	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	auxiliar de cozinha	efetiva	ensino médio	1 ano e 11meses	1 ano e 11meses
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr

Tabela 38 – SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	nome_1	v1_AaH1_5	v1_AaH2_5	v1_AaH3_5	v1_AaH4_5	v1_AaH5_5	v1_AaI1_5	v1_AaI2_5	v1_AaI3_5	v1_AaI4_5	v1_AaI5_5	v1_AaJ1_5	v1_AaJ2_5	v1_AaJ3_5	v1_AaJ4_5
1	eloisa elena souza brito silva	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr
4	moacíria borges	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
10	camila braz costa	auxiliar de serviços gerais	efetiva	ensino médio	2 anos e 5 meses	2 anos e 5 meses	auxiliar de serviços gerais	efetivo	gestão pública	2 anos e 5 meses	2 anos e 5 meses	auxiliar de serviços gerais	Efetivo	ensino médio	2 anos e 8 meses
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	*sr*	Sr	sr	sr

Tabela 39 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO E SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA (QUESTÕES 1 a 4).

id	nome_1	v1_AaJ5_5	v1_AaK1_5	v1_AaK2_5	v1_AaK3_5	v1_AaK4_5	v1_AaK5_5	v2_5	v3_a_5	v3_b_5	v3_c_5	Projeto Político	v2_6	Participação projeto político pedagógico	v4_6
1	eloisa elena souza brito silva	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	18	sim	sim	mat e vesp	sim	envolvemos os professores, o administrativos também, tem representantes das famílias que participam	não	Sr

2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	15	sim	sim	mat e vesp	não	está se apropriando tudo do local. o cmei é uma área que a prefeitura ganhou; está tudo em processo ainda	não	Sr
3	neíldes cassimiro costa moreira	sr	sr	sr	sr	sr	sr	24	sim	não	sr	sim	todos. os funcionários da instituição desde o porteiro ao cargo maior.	não	Sr
4	moacíria borges	sr	sr	sr	sr	sr	sr	10	sim	não	sr	sim	professores, coordenação, gestão, administração. todos.	não	Sr
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	11	sim	sim	sim	sim	professores, monitores, coordenadores, auxiliar de secretaria	não	Sr
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	9	sim	sim	sim	sim	a gestora, coordenação pedagógica, professores, administrativos, monitores. convidam o conselho de pais	não	Sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	12	sim	sim	sim	sim	a gesto ra, coordenação pedagógica, professores, administrativos, monitores	não	Sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	10	sim	sim	sim	sim	a gestora, coordenação pedagógica, professores, administrativos, monitores	não	Sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	10	sim	sim	sim	sim	a gestora, coordenação pedagógica, professores, administrativos, monitores. convidam a comunidade escolar. em 2017 dois pais participaram	não	participam da elaboração dos projetos mensais e anual
10	camila braz costa	2 anos e 8 meses	auxiliar de serviços gerais	comissionado	ensino médio	11 meses	11 meses	17	sr	sim	mat e vesp	sim	o trabalho foi coletivo incentivando a participação. a gestão se responsabilizou pela conclusão e discussão.	não	não ocorreu
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	7	sr	sim	mat e vesp	sim	equipe gestora e equipe docente da instituição	não	Sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	8	sim	sim	sr	sim	a gestora, coordenação pedagógica, professores e monitores.	não	Sr

Tabela 40 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA (QUESTÕES 5 a 10).

id	nome_1	Referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação, documento oficial ou referencial teórico	v6_6	Instituição utiliza como orientação alguma legislação, documento oficial ou referencial teórico sobre a Linguagem na Educação Infantil	v8_6	v9_6	Quais são materiais didáticos que referenciam o planejamento da instituição e dos professores? Livros, autores, revistas, sites, outros , quais
1	eloisa elena souza brito silva	sim	as recomendações que vieram da secretaria; não sei, nosso documento está na secretária para análise; edilene está quase devolvendo para nós	sim	apostilas do buriti mirim, para o jardim; a proposta do município orienta os projetos a serem trabalhados na escola	Sim	nas formações que a secretaria realiza com os profissionais da ed. infantil, as apostilas, elaboradas pela secretaria
2	simone valéria	sr	sr	sr	sr	Sr	Sr

	soares de freitas						
3	neíldes cassimiro costa moreira	sim	normativas da secretaria, as rcneis e parâmetros curricular da educação infantil.	sim	teoria de piaget; vigotsky; emília ferreiro; maria montessori;	Sim	normativas da educação infantil que é fundamentada teoricamente e legalmente; pelo conselho municipal de educação de trindade.
4	moacíria borges	sim	regimento interno do cmei; documentos da secretaria da educação; diretrizes curriculares nacionais para a ed. infantil; currículo o norte para a aprendizagem; educação infantil, creches: atividades para crianças de 0 a 6. anos.	sim	conteúdos básicos enviados pela secretaria da educação; as decnei; normativa para a educação infantil; recnei.	Sim	conteúdos básicos enviados pela secretaria da educação; as decnei; normativa para a educação infantil; recnei.
5	raquel de sousa lacerda coelho	sim	orientações da secretaria de educação, algumas referenciais teóricas como ldb, contituiçã, paulo freire, onde fala da criança e do desenvolvimento da criança, wallon	não	por meio das orientações da sme , projeto buriti mirin só a pré-escola	semanal, toda segunda é olhada o planejamento da pré-escola e na terça-feira o maternal. antes era quinzenal, os professores preferiram semanal não tem o horário de estudo. não tem momento professor, monitor trabalho coletivo – momento de discussão coletiva sobre um tema os projetos são escolhidos de acordo com a necessidade da turma. a pré-escola os projetos é tirado do livro e de acordo com a necessidade da turma, integral de acordo com a necessidade do agrupamento.	de acordo com o desenvolvimento do planejamento é buscado na internet alguma sugestão de atividade. de 0 a 3 anos tem que ser dinâmico e os professores tem que ser dinâmico tem 1 hora para desenvolver a atividade pre-escola internet
6	maria luiza de melo batista gratão	sim	utilizaram a proposta normativa da rme, eca, rcnei, ldb/96	sim	referencias da sme	o planejamento é realizado pela regente semanalmente pelos professores. a coordenação pedagógica acompanha toda segunda e terça-feira	fazem pesquisas em internet. livros do acervo do cmei, e seus livros pessoais utilizam a apostila buriti mirim mas procuram avançar
7	raimunda sousa carvalho araújo	sim	utilizaram a proposta normativa da rme	não	sr	o planejamento é realizado pela regente semanalmente e conversa com a monitora. a coordenação pedagógica acompanha toda quarta-feira	possuem uma orientação para 1 a 3 anos. e no jardim 1 e 2 seguem a apostila buriti mirim mas procuram avançar. a sme envia os conteúdos por bimentres. algumas sugestões para além da apostila. a sexta feira cultural acontece para compartilhar as atividades, sendo uma vez no matutino e outra vez no vespertino. além disso as culminâncias dos projetos por grupos
8	cleovanir leal dos reis teles marques	Sim	utilizaram a proposta normativa da rme, rcnei, vygotsky	não	sr	o planejamento é realizado pela regente semanalmente. a coordenação pedagógica acompanha toda terça-feira	fazem pesquisas. utilizam a apostila buriti mirim
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	Sim	utilizaram a proposta normativa da rme, dcnei, cee, ldb/96 , brito (2006)	sim	cagliari, brito	o planejamento é realizado pela regente semanalmente e conversa com a monitora no momento das atividades do parque ou no descanso das crianças. a coordenação pedagógica acompanha toda terça-feira	fazem pesquisas em internet. utilizam a apostila buriti mirim mas procuram avançar.
10	camila braz costa	Não	utilizam a normativa da sme de trindade	não	está no ppp de uma forma geral	ocorre semanlamente e entregue pelas professoras para a coordenação (fazem em casa). os planejamentos coletivos ocorrem de acordo com o calendário da rede	livros, autores, revistas, sites, outros, quais? a grande maioria utiliza a internet

						com pauta especifica. é possível discutir as questões internas neste dia.a participação dos monitores ocorre nos planejamentos mensais. existe uma consicientização para a participação dos monitores nos planejamentos semanais.	
11	fabiana de oliveira miranda	Sim	diretrizes curriculares, pcns, ldb, normativa 004, ppp da smec	sim	diretrizes curriculares, pcns, ldb, normativa 004, ppp da smec	o planejamento institucional é realizado de acordo com as orientações e curso de formação oferecido pela smec; ressaltamos que após as orientações o planejamento é realizado quinzenalmente e individual (cada professor faz do seu agrupamento), conforme cronograma realizado pela coordenação pedagógica da instituição.	os materiais utilizados são: livros didático: buriti mirm, textos e vídeos informativos e educativos sugeridos ao tema proposto, atividades diferenciadas retiradas da internet, cartazes, cd /pendrive com cantigas de rodas , histórias e filmes que as crianças escolhem
12	selma gontijo dos reis ribeiro	Sim	utilizaram a proposta da rme, os rcnei, dcnei.	não	sr	fazem pesquisas sobre os projetos das turmas e as orientações da sme. o projeto buriti mirim já se apresentam na própria apostila (jardim 1 e 2). alguns professores utilizam outras fontes além da apostila. os temas dos projetos são escolhidos no início do ano e são mensais.	o registro avaliativo é realizado por bimentre e são fichas avaliativas. seguema orientação da sme. as famílias acompanham as fichas bimestralmente em reuniões com as professoras.

Tabela 41 − SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA QUESTÃO 11 e SOBRE O ATENDIMENTO (QUESTÕES 1 a 4).

id	nome_1	v11_6	v12_6	v1_7	v2_7	v3_a_7	v3_b_7	v4_a1_7	v4_a2_7
1	eloisa elena souza brito silva	Sim	resoluções do conselho municipal e acompanhamento da equipe multiprofissional. e sempre somos pautados no laudo do aluno, dependendo da necessidade da criança, é que o trabalho será direcionado	295	295	9	9	Sr	sr
2	simone valéria soares de freitas	Sr	Sr	178	178	9	8	0	18 a 22
3	neíldes cassimiro costa moreira	Sim	normativas da educação infantil que é fundamentada teoricamente e legalmente; pelo conselho municipal de trindade.	400	400	11	12	0	0
4	moacíria borges	Não	Sr	182	182	5	5	0	0
5	raquel de sousa lacerda coelho	fichas descritivas das crianças, feita no final de cada bimestre, onde é feita a orientação para as famílias, dificuldade das famílias em estarem preocupados com o desenvolvimento, outras famílias questionam, buscam e tentam ajudar as crianças a pré-escola tem tarefa de casa, inclusive da apostila, vai para casa suja a apostiça	Sr	168	168	5	5	0	0
6	maria luiza de melo batista gratão	o registro é realizado bimestralmente pelos regentes	Sr	256	256	6	6	0	0
7	raimunda sousa carvalho araújo	o registro avaliativo é realizado pelos regentes. nos agrupamentos de 0 a 3 anos dividem por bimestre. no de 4 a 6 anos cada pofessor faz seu registro bimentral. as fichas são socializadas às familias ao final do bimestre. o acompanhamento das fichas é realizado a partir das orientações da sme (gerenciamento) busncando a coerência da avaliação da criança. quando necessário é preciso refazer a ficha. no	Sr	179	179	6	6	0	0

		conselho de classe realizam o levantamento de problemáticas por grupos e depois discutem com as famílias e professores.							
8	cleovanir leal dos reis teles marques	os registros avaliativos são bimestrais. dividem a responsabilidade do registro por bimetre, sendo dois para a professora do matutino e dois para a professora do vespertino. seguem a orientação da sme.	sr	161	161	5	5	0	0
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	o registro é realizado a partir do planejamento semanal. utilizam o registro reflexivo no caderno de planejamento. a ficha avaliativa da criança é realizada por bimentre, totalizando 4 ao longo do ano e seguem as orientações da sme. mencional os projetos desenvolvidos e a aprendizagem das crianças. contextualizam as diferentes situações. a coordenadora le as fichas antes de conversar com as famílias	sr	184	184	5	5	0	0
10	camila braz costa	ocorre o preenchimento da ficha desciritiva bimestral e socializam com as famílias. as fichas são discutidas durante o conselho avaliativo.	sr	246	246	10	10	0	0
11	fabiana de oliveira miranda	a avaliação é dividida em 4(quatro) bimestres por meio de fichas descritivas onde é descrito pelo professor (regente e de apoio quando for o caso) o registro dos avanços no processo de desenvolvimento global da criança nos aspectos cognitivo, afetivo/social, motor, lingüístico e estético. seguimos as orientações da smec, diretrizes curriculares e a normativa 004(cap. 27 §1º)	sr	233	233	sr	Sr	0	0
12	selma gontijo dos reis ribeiro	Sr	sr	153	153	4	4	0	0

Tabela 42 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÕES 1 a 5).

id	nome_1	v4_a3_7	v4_a4_7	v4_a5_7	v4_a6_7	v4_b1_7	v4_b2_7	v4_b3_7	v4_b4_7	v4_b5_7	v4_b6_7	v4_c1_7	v4_c2_7	v4_c3_7	v4_c4_7	v4_c5_7	v4_c6_7	v5_7
1	eloisa elena souza brito silva	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	ao meio dia, tem a troca dos monitores, encerra o matutino ao 12h e inicia o vespertino ao 12h. os professores encerram as 11;15 e vespertino iniciam as 13hs. os monitores recebem e entregam as crianças para as famílias. as crianças dormem das 10;30 as 13hs todos conseguem dormir.
2	simone valéria soares de freitas	24	22	22	0	0	0	0	22	22	0	0	18 a 22	24	0	0	0	6 ao 12 monitores e professores da 7;15 as 11;15;_vespertino 12;00 as 18;00 monitores e das 13;00 as 17;15professores;dormem as 11;00 até 13;30; quando não dormem, as crianças fazem outra atividade como música relaxante;
3	neíldes cassimiro costa moreira	0	0	55	45	0	0	0	0	59	73	28	28	28	26	0	0	Sr
4	moacíria borges	0	0	20	25	0	0	0	0	20	25	0	32	30	30	0	0	Sr

5	raquel de sousa lacerda coelho	0	0	21	26	0	0	0	0	21	29	0	21	23	24	0	0	o horario do elas almoçam 10h – 10h 30 dono 11h 13h 15 minutos ajudando com o sono, após esse momento fica com o monitor, todas as crianças dormem na cama, na própria sala de aula
6	maria luiza de melo batista gratão	0	0	33	28	0	0	0	0	35	30	0	45	21	64	0	0	os professores acompanham o descanso e todos da equipe se envolvem no horário do descanso. o descanso inicia 11h após a organização das camas e higienização. o término 13h
7	raimunda sousa carvalho araújo	0	17	16	19	0	0	0	17	17	20	24	24	25	0	0	0	10h30 servem o almoço para as crianças integrais. em seguida servem as crianças parciais. as crianças integrais após o almoço realizam a escovação e descansam até 13h. os professores saem 11h15 e os monitores até 12h. o horário de chegada dos monitores do vespertino é 12h e dos professores às 13h.
8	cleovanir leal dos reis teles marques	0	0	21	0	0	0	0	0	38	0	0	24	25	28	0	0	as crianças dos agrupamentos: berçário e maternal 1 vão para o refeitório 10h e permanecem até 10h30. em seguida fazem a higienização e repouso nas respectivas salas até 13h. são acompanhadas pelos professores até 11h15 e após este horário pemanece o monitor do matutino até 12h, horário de chegada do monitor do turno vespertino. este permanece com as crianças até 13h, horário de chegada do professor do turno vespertino e despertar das crianças.
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	0	0	27	27	0	0	0	0	26	27	0	25	25	27	0	0	as crianças do berçário, maternal 1 e 2 vão para o refeitório às 10h15 com a presença das professoras e monitoras. após o almoço fazem a higienização e em seguida se organizam

																		para dormir, por volta 10h40. a caminha está organizada nas salas. a professora fica presente 11h15 e depois permanece a monitora até 12h. a monitora do vespertino chega às 12h e permanece sozinha té 13h. a professora do vespertino chega às 13h. todas as crianças dormem com canções de ninar. as crianças dos agrumpamentos do jardim 1 e 2 vão para o refeitório às 10h40 e saem para a higienização por volta de 11h05. 11h15 é a saída das crianças do matutino. a entrada das crianças no vespertino é 13h.
10	camila braz costa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	54	80	92	0	0	o período de repouso é de 11h até 13h. neste período são acompanhadas pelas monitoras. as professoras permanecem até 11h15 (matutino) e as professoras do turno vespertino chegam às 13h. as monitoras do matutino permanecem até 12h e chegam as monitoras do turno vespertino
11	fabiana de oliveira miranda	0	0	40	64	0	0	0	0	40	69	0	0	0	0	0	0	Sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	0	0	25	23	0	0	0	0	25	25	0	0	27	28	0	0	as crianças do berçário e maternal têm a presença dos professores até 11h15, permanecem com a monitora até 12h, horário de entrada da monitora do vespertino. o horário do descanso : berçário 10h30 até 13h, maternal descanso de 11h até 13h. as professoras regentes do turno vespertino entram às 13h. as crianças dos dois agrupamentos dormem. já as crianças do jardim 1 e dois, no matutino de 7 às 11h 15 e no vespertino de 13 às 17h15, não dormem no cmei e não tomam

																		banho. as refeições são servidas igualmente para todas as crianças (integrais e parciais), só mudam o horário de servir.

Tabela 43 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÕES 6 a 11).

id	nome_1	v5b_7	v6_7	v7_7	v8_7	v9_7	v10_a_7	v10_b_7	v10_c_7	v10_d_7	v10_e_7
1	eloisa elena souza brito silva	não	Sr	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim
2	simone valéria soares de freitas	não	Não	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim
3	neíldes cassimiro costa moreira	sim	sim, 4 crianças com laudo; (ester)ji 4anos eplepsia, atraso de desenvolvimento neuro-psicomotor; ketylla(ji) 4 anos atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor; deficiência múltipla; (luís gustavo) jii 4 anos, atraso de linguagem, déficit auditivo, e hiper-atividade; (samuel) maternal ii 3 anos transtorno do desenvolvimento pisicológico; apresenta dificuldade na fala e distúrbio de comportamento;(davi) ji 4 anos não tem laudo, mas apresenta uma hiperatividade; (arthur) jii 4 anos; hiperatividade; (davi alexandre) .ji 4 anos	algumas famílias que trazem e outros a instituição encaminha as famílias para a secretaria no grupo de apoio a inclusão faz a triagem e encaminha para o especialista/médico	somente as crianças que tem laudo	4	sim	não	sim	Sim	sim
4	moacíria borges	sim	sim 3 crianças. (jaime) 6 anos atraso global do desenvolvimento; (felipe) 6anos hiperatividade- déficit atenção; (mateus) 6 anos, hiperatividade e déficit de atenção.	alguns vem da família e outros são encaminhados pela secretaria	sim, para as crianças que possuem laudo.	2	sim	não	sim	Sim	sim
5	raquel de sousa lacerda coelho	não	não	sr	Sr	2	sim	não	sim	Sim	sim
6	maria luiza de melo batista gratão	não	não	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim
7	raimunda sousa carvalho araújo	sim	ele é cadeirante (portador de paraparesia flácida por miolomeningolgele) está matriculado no maternal 2 (integral). outra criança com deficiência na mão direita (hemiparesia)	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sim	microcefalia, retardo na fala (com laudo), tem outra criança com retardo mental, compromentimento motor e dificuldades na fala	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sim	paralisia infantil. não é cadeirante . precisa de auxilio nas atividades pedagógicas. frequenta o maternal 2 integral até o fim deste ano	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim
10	camila braz costa	sim	teve falta de oxigenação no parto	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim
11	fabiana de oliveira miranda	não	não	sr	Sr	1	não	não	não	Sim	não
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sim	paralisia cerebral, não é cadeirante mas fica numa motoquinha ou no chão (por recomendação médica). fica em pé sozinho e fala perfeitamente. 3 anos de idade	sr	Sr	4	sim	não	sim	Sim	sim

			(agrupamento maternal vespertino). faz fisioterapia na vila são cotolengo.								

Tabela 44 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11).

id	nome_1	v11_7	v10b_a1_7	v10b_a2_7	v10b_b1_7	v10b_b2_7	v10b_c1_7	v10b_c2_7
1	eloisa elena souza brito silva	é ótimo, o lanche tem acompanhamento nutricional e cardápio enviado pela secretaria.	1	cadeiras e bancos lavatório	1	2 armários, mesas com cadeiras	1	armários, mesas, balcão de atendimento e computadores
2	simone valéria soares de freitas	são excelentes as refeições, serve-se frutas tudo de qualidade	1	bancos fixos	1	armário e mesa	1	mesas, armários; cadeiras, impressora, computador, notbook
3	neíldes cassimiro costa moreira	è ótima, a prefeitura encaminha o cardápio	2	duas entradas; bancos; em uma entrada e portão em outra entrada	1	armário, mesa, cadeira e computador	1	armários, mesas, computadores
4	moacíria borges	muito boa, frutas, verduras, um cardápio variado feito pela nutricionista;	0	na	0	Na	1	conjugado secretaria: e direção mesas, armários, computador, banheiro
5	raquel de sousa lacerda coelho	é feita pela nutricionista, o cardápio é adpatdo de acordo com o que tem na unidade o alimento é comprado pela prefeitura, atende as necessidades nutricionais das crianças	1	espaço, amplo que atende as necessidades	1	sala pequena, onde fica armário mesas e documentação das crianças, possui um computador com acesso a interner	Sr	Sr
6	maria luiza de melo batista gratão	a refeição é excelente. o cardápio é equilibrado e elaborado pela nutricionista. de acordo com o alimento disponível adequam as refeições.	0	na	1	é uma sala adaptada para observar e acompanhar melhor a equipe do cemei e para as crianças	0	Na
7	raimunda sousa carvalho araújo	prefere não comentar à respeito da qualidade das refeições	0	na	1	é uma sala que recebe pais e servidores. guarda livros e uma tv. serve também como videoteca para as crianças. é a mesma sala da coordenação	1	organiza os documentos gerais da instituição. é bem pequena
8	cleovanir leal dos reis teles marques	melhorou muito, especialmente no vespertino. muita massa (macarrão). inseriram frutas e diversificou o cardápio. após a conversa com a nutricionista melhorou em 2016 e 2017. estas dificuldades foram no Início de 2012, 2013 e 2014.	1	é onde fica a secretaria, recebe as crianças e atende as demandas da secretaria	1	é uma sala utilizada para atender familias e servidores ou crianças quando necessário.	0	Na
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	são adequadas à faixa etária. o cardápio é enviado pela sme. é um cardápio variado. servem mais leite para o berçário.fazem ajustes no cardápio de acordo com o alimento que possuem disponível	1	é o local de recepção das crianças e famílias	1	é uma sala que recebe pais e servidores guarda os bens materiais de maior valor. é a mesma sala da coordenação	1	organiza os documentos gerais da instituição
10	camila braz costa	o cardápio é diversificado de acordo com os alimentos disponíveis. o leite é servido todos os dias, frutas, verduras, carne, pães, bolos	1	local de entrada e saída das crianças, servidores e comunidade.	1	atendimento de famílias, comunidade, visitantes, conversas com a coordenação ou com professores (individualmente)	1	local de trabalho da secretária, arquivo de documentação pedagógica e administrativa. contato com as famílias via telefone.
11	fabiana de oliveira miranda	a merenda escolar segue o cardápio oferecido pela smec de acordo com avaliação nutricional.	0	na	1	sala da secretaria é junta com a sala da direção	Sr	sala da secretaria é junta com a sala da direção
12	selma gontijo dos reis ribeiro	tem acompanhamento da nutricionista da sme, recebem o cardápio por email (mensal). fazem adequações de acordo com os alimentos disponíveis. os alimentos são adquiridos pela sme pelo departamento de merenda. as refeições são adequadas às crianças de 2 a 6 anos.	1	este espaço atende as demandas da direção, coodenação e secretaria. às vezes professores e famílias. só possui este espaço	o mesmo espaço	este espaço atende as demandas da direção, coodenação e secretaria. às vezes professores e famílias. só possui este espaço	o mesmo espaço	este espaço atende as demandas da direção, coodenação e secretaria. às vezes professores e famílias. só possui este espaço

Tabela 45 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11).

id	nome_1	v10b_d1_7	v10b_d2_7	v10b_e1_7	v10b_e2_7	v10b_f1_7	v10b_f2_7	v10b_g1_7	v10b_g2_7	v10b_h1_7
1	eloisa elena souza brito silva	1	mesas cadeiras e armários, data show	0	junto com a de professores	9	mesas cadeiras, caminhas, armários	4	salas dos berçários e martenais i	1
2	simone valéria soares de freitas	0	Na	1	mesa, cadeiras e armário	9	mesinhas, cadeiras, armários, caminhas	6	espaço interno dentro da sala	1
3	neíldes cassimiro costa moreira	1	ampla, com armários, computadores, tv, livros, mesas e cadeiras com materiais pedagógicos, livros, etc.	0	na	13	mesas e cadeiras, armário, quadro, prateleira;	0	na	0
4	moacíria borges	sr	conjugado coordenação e sala de professores: mesa com cadeiras, armário e computador, e sala de brinquedos	sr	sr	5	mesas com cadeiras, armários, caminhas	0	na	0
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	Sr	1	adaptado sala pequena	5	para o numero de crianças esta tentando adequar com a legislação a metragem em relação ao numero de crianças, berçário – sala pequena, não é arejada, não tem trocador, a troca é feita em cima das caminhas, o banheiro, possui apenas chuveiro, um ventilador , maternal 1 – sala pequena, banheiro, apenas com chuveiro, um ventilador, jardim ii – sala ampla arejada, dois ventiladores.	0	na	0
6	maria luiza de melo batista gratão	1	é a mesma sala da secretaria, recepção e dos professores.	0	na	6	apenas o maternal 1 a possui uma sala ampla. as demais são pequenas para a quantidade de crianças.	0	na	0
7	raimunda sousa carvalho araújo	0	Na	0	na	6	são salas pequenas, sem ventilação e não saão adequadas para a quantidade de crianças.	0	na	0
8	cleovanir leal dos reis teles marques	1	é sala também dos professores.	sr	sr	5	são salas grandes mas não são adequadas para a quantidade de crianças. às vezes falta ventilação . possui banheiro nas salas do berçário e no jardim 1(uma das salas)	0	na	0
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	é a mesma sala da direção	1	possui computador para pesquisa dos professores, livros, materiais pedagógicos para uso dos professores	5	são salas grandes e ventiladas. adequadas para a faixa etária.	0	na	1
10	camila braz costa	1	é adaptada para sala de professores e coordenadoras	0	na	10	2 salas planejadas para atender crianças menores de 2 anos.2 salas com banheiros e duchas 6 salas sem banheiro de uma forma geral as salas são pequenas para a quantidade de crianças atendida	0	é a mesma sala de atividades	0
11	fabiana de oliveira miranda	1	sala dos professores é junta com a da coordenação	sr	sala dos professores é junta com a da coordenação	7	Sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	o mesmo espaço	este espaço atende as demandas da direção, coodenação e secretaria. às vezes professores e famílias. só possui este espaço	sr	sr	4	são salas grande e ventiladas. adequadas para a faixa etária. a sala do berçário não tem banheiro	0	sr	0

Tabela 46 - SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11).

id	nome_1	v10b_h2_7	v10b_i1_7	v10b_i2_7	Lab. Informatica	v10b_j2_7	Cozinha	v10b_k2_7	Despensa	v10b_l2_7	Refeitório
1	eloisa elena souza brito silva	também é brinquedoteca, com livros brinquedos, tv mesas cadeiras	0	na	0	sr	1	fogões, geladeiras, freezer, talheres, eletrodomésticos	1	alimentos não perecíveis	1
2	simone valéria soares de freitas	livros, mesinha, tatame, cadeirinhas	0	na	0	na	1	lactário, fogões, geladeiras, freezer, talheres, eletrodomésticos;	1	alimentos não perecíveis	1
3	neíldes cassimiro costa moreira	na	0	na	0	na	1	geladeira, fogão, prateleiras, mesa, freezer	1	alimentos não perecíveis nas prateleiras;	1
4	moacíria borges	na	0	na	0	na	1	fogões, pias, mesas, freezer, 2geladeiras, micro-ondas, prateleiras e eletrodomésticos;	1	alimentos não perecíveis e perecíveis; verduras, frutas	1
5	raquel de sousa lacerda coelho	biblioteca adptada	0	na	0	na	1	cozinha ampla, duas funcionarias por período, cozinha completas	1	Na	1
6	maria luiza de melo batista gratão	na	0	na	0	na	1	é uma cozinha ampla mas pouco ventilada. possui os utensílios necessários. guarda os alimentos na despensa.	1	a despensa atende as necessidade da instituição.	1
7	raimunda sousa carvalho araújo	na	0	na	0	na	1	é uma cozinha pequena mas ventilada. possui os utensílios necessários. guarda os alimentos na despensa.	1	a despensa atende as necessidade da instituição. poderia ser maior.	1
8	cleovanir leal dos reis teles marques	na	0	na	0	na	1	é uma cozinha ampla e com pouca ventilação. possui os utensílios necessários. guarda os alimentos na despensa.	1	a despensa não atende as necessidade da instituição. poderia ser maior. tem goteiras. os alimentos ficam as vezes na sala da direção.	1
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sala de leitura e brinquedoteca juntas. é pequena e só atende um agrupamento por vez. possui briquedos, livros e tv	0	na	0	na	1	é uma cozinha ampla e ventilada. possui os utensílios necessários. guarda os alimentos na despensa.	1	a despensa atende as necessidade da instituição. poderia ser maior.	1
10	camila braz costa	na	0	na	0	na	1	cozinha grande, possui os equipamentos necessários para a preparação dos alimentos. ventilada e possui balcão	1	possui prateleiras para organizar os alimentos. espaço suficiente para o que o cmei recebe	1
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	0	sr	1	Sr	1	Sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	0	sr	0	sr	1	é uma cozinha ampla e ventilada. possui os utensílios necessários.	1	a despensa atende as necessidade da instituição. poderia ser maior.	sr

Tabela 47 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11).

id	nome_1	v10b_m2_7	Almoxarifado	v10b_n2_7	v10b_o1_7	v10b_o2_7	v10b_p1_7	v10b_p2_7	v10b_q1_7	v10b_q2_7
1	eloisa elena souza brito silva	mesas e bancos	1	produtos de limpeza	4	pia, vaso, chuveiro	4	pia , vaso chuveiro	3	maternal 2 e jardim 2; berçários e maternal i tem banheiros internos com bancada para troca;
2	simone valéria soares de freitas	sr	1	guarda produtos de limpeza	2	pia, vaso, chuveiro	2	pia, vaso	1	berçário e maternal 1 tem banheiro na sala (06 salas)

3	neíldes cassimiro costa moreira	mesinhas com cadeiras e bebedouro	1	ex banheiro, guarda material de limpeza;	1	um banheiro no pátio	1	um banheiro no pátio	1	possue 6 vasos(adultos) e cinco chuveiros
4	moacíria borges	mesas e cadeiras e bancos, capacidade para 120 crianças por turno	0	na	1	dentro da secretaria	0	na	1	vasos, pias, adaptados ao tamanho, bancadas para troca, chuveiros.
5	raquel de sousa lacerda coelho	amplo, integral faz em um horário, parcial em outro	1	deposito, onde são guardados vários objetos	1	banheiro unixex	0	na	1	3 vasos 4 chuveiros 3 torneiras
6	maria luiza de melo batista gratão	não atende a quantidade de crianças do cmei. organizam revezamento no horário das refeições	1	armazenam produtos de limpeza	1	possui sanitário unisex	0	na	3	possui sanitário sendo: 2 com 2 sanitários cada um e outro com 5 sanitários
7	raimunda sousa carvalho araújo	não atende a quantidade de crianças da instituição. é necessário organizar um rodízio entre os agrupamentos.	0	na	1	possui sanitário e lavabo	0	na	1	é um banheiro pequeno com três vasos sanitários, um lavabo e duas duchas.
8	cleovanir leal dos reis teles marques	não atende a quantidade de crianças da instituição. realizam as refeições em forma de rodízio das turmas	1	não é suficiente para atender as demandas da INSTITUIÇÃO. é dividido em três partes: material de limpeza, pedagógico e arquivos diversos.	1	possui sanitário e lavabo	1	possui sanitário e lavabo	1	é um banheiro amplo com três vaso sanitários, três lavabos e três duchas. não possui divisórias.
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	atende a quantidade de crianças da instituição. porém não é possível realizar as refeições ao mesmo tempo pois, não possuem a quantidade de mesas suficientes.	0	na	1	possui sanitário e lavabo	1	possui sanitário e lavabo	1	é um banheiro amplo com três vaso sanitários, cinco lavabos e três duchas. possui bancada.
10	camila braz costa	as mesas são organizadas no pátio coberto. separando os grupos de crianças pois o espaço não é suficiente. primeiro oferecem as oferecem as refeições para o grupo de 1 a 2 anos e posteriomente as crianças de 2 a 3 anos	1	organizado em pateleiras e permanece fechado. o espaço é suficiente para atender a demanda de materiais.	1	além deste possui banheiros com duchas	1	possuem banheiros em duas salas para atender as crianças de 0 a 2 anos. estes são para meninas e meninos.	2	banheiros com sanitários e duchas.
11	fabiana de oliveira miranda	sr	1	sr	sr	sr	1	sr	3	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	na área coberta, improvisado	1	é pequeno. poderia ser maior.	sr	possui dois banheiros mas com utilização múltipla devido a localização.	Sr	sr	sr	é um banheiro amplo com dois vaso sanitários, dois lavabos e duas duchas. possui espelho. poderia ser ampliado.

Tabela 48 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11).

id	nome_1	v10b_r1_7	v10b_r2_7	v10b_s1_7	v10b_s2_7	Parque Infantil	v10b_t2_7	Quadra Esportes	v10b_u2_7
1	eloisa elena souza brito silva	3	maternal 2 e jardim 2	2	com corrimão e espaço para cadeirante	1	uma casinha, escorregador, gira-gira;	0	sr
2	simone valéria soares de freitas	1	pia, chuveiro, vaso	2	pia, chuveiro, vaso,	1	escorregador, casinha, gira-gira;	0	na
3	neíldes cassimiro costa moreira	1	possue 6 vasos (adultos) e cinco chuveiros	0	na	0	brinquedos estragaram	0	na
4	moacíria borges	1	vasos, pias, adaptados ao tamanho, bancadas para troca, chuveiros	0	na	0	Na	0	na
5	raquel de sousa lacerda coelho	1	3 vasos 4 chuveiros 3 torneiras	0	na	0	Na	0	na
6	maria luiza de melo batista gratão	3	possui três banheiros com duchas sendo: 2 banheiros com 1 ducha em cada e outro com 4 duchas	1	possui mas não tem a barra de apoio	1	possui 1 escorregador, 4 balanços, 1 gira-gira e 1 submarino	0	na
7	raimunda sousa carvalho araújo	1	é um banheiro com uma cuba, um chuveiro e dois sanitários	0	na	1	possui 3 balanços, 1 escorregador, um tambor com escorregador, 1 balanço duplo	0	na
8	cleovanir leal dos reis teles marques	1	é um banheiro amplo com três vaso sanitários, três lavabos e três duchas. não possui divisórias.	0	na	1	possui 8 balanços, 1 gira-gira, 1 tambor, 1 escorregador e 1 pula-pula	0	na
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1	é um banheiro amplo com três vaso sanitários, cinco lavabos e três duchas. possui bancada.	1	possui sanitário, ducha e lavabo	1	possui 1 escorregador, 1 rodinha, 5 balanços, golzinho. foi construido na grama. jogam futebol na grama e levam brinquedos para o parque.	0	na
10	camila braz costa	0	na	0	na	0	Na	1	possui área verde e um espaço ao ar livre para as crianças
11	fabiana de oliveira miranda	3	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	é um banheiro amplo com dois vaso sanitários, dois lavabos e duas duchas. possui espelho. poderia ser ampliado.	0	sr	1	possui 7 balanços, 1 submarino, 1 escorregador com tambor e uma barca. possuem o rabiscário. o parque possui tatame e uma tenda. o espaço é amplo mas não é suficiente para atender todas as crianças ao mesmo tempo.	0	sr

Tabela 49 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 11).

id	nome_1	Tanque Areia	v10b_v2_7	Jardim	v10b_w2_7	Rampas	v10b_x2_7	Sala Recursos Multifuncionais	v10b_y2_7	v10b_z1_7	v10b_z2_7	v11b_7	v12_a2_7	v12_a3_7
1	eloisa elena souza brito silva	1	casinha de areia	1	gramado	0	sr	0	sr	Sr	espaço para apresentação de teatro;	Sim	50	bola, boneca, brinquedo de montar, carrinhos
2	simone valéria soares de freitas	1	sr	1	gramado	0	sr	0	sr	1	lavanderia e solários em cada sala;	Sim	50	bola, bonecas, carrinhos, peças de montar

3	neíldes cassimiro costa moreira	1	não está em funcionamento	1	sr	1	sr	1	sr	Sr	sr	Sim	vários	brinquedos doados, bonecas, carrinhos,bolas
4	moacíria borges	0	na	0	na	0	na	0	na	1	lavanderia	Sim	muito	doação: bonecas, bolas, carrinhos, peças de encaixe, blocos de madeira;
5	raquel de sousa lacerda coelho	0	na	1	no fundo pouco utilizado devido a cupins e mato alto	0	na	2	pátio coberto e pátio aberto	Sr	sr	Sim	sr	doações ou os próprios funcionários trazem, disponibilizado por agrupamento
6	maria luiza de melo batista gratão	0	na	1	árvores e grama	0	na	sr	sr	Sr	sr	Sim	pouco	os brinquedos ficam no depósito onde guardam as mochilas, as caminhas e baldes de brinquedos
7	raimunda sousa carvalho araújo	0	na	1	árvores frutiferas	0	na	sr	sr	Sr	sr	Sim	pouco	cada sala tem seu brinquedo
8	cleovanir leal dos reis teles marques	0	na	1	mangueira, cajueiro, grama e terra. possui horta.	sr	sr	sr	sr	1	tanque, tanquinho, freezer e geladeira.	Sim	pouco	cada sala tem seu brinquedo e um pouco na sala da coordenação pedagógica.
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	0	na	1	árvores e grama	2	na entrada e para acesso ao parque infantil	1	no pátio próximo ao parquinho	Sr	sr	Sim	muitos	em cada sala tem seu brinquedo e usam a brinquedoteca.
10	camila braz costa	0	o prédio foi projetado sem degraus para acesso de cadeirantes	0	possui um solário em cada sala que serve para desenhar e brincar	sr	sr	sr	sr	0	possui um solário em cada sala que serve para desenhar e brincar	Sim	vários	em bom estado de conservação e em quantidade suficiente
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Não	50	os brinquedos se encontram em estado razoável para uso
12	selma gontijo dos reis ribeiro	0	sr	1	possuim horta, árvores, bananeiras, mandioca e milho verde.	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	Sim	poucos	são poucos e cada sala tem seu brinquedo

Tabela 50 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 13 e 14).

id	nome_1	v12_b2_7	v12_b3_7	v12_c2_7	v12_c3_7	v12_d2_7	v12_d3_7	v12_e2_7	v12_e3_7	v12_f2_7	v12_f3_7	v12_g2_7	v12_g3_7
1	eloisa elena souza brito silva	70	de acordo com a faixa etária	0	na	0	na	0	prof. que trazem	1	sr	0	prof. que traz
2	simone valéria soares de freitas	340	adequados a faixa etária	poucos	sr	0	na	0	na	2	funcionando e doações	0	na
3	neíldes cassimiro costa moreira	varios	livros literários infantis	kit cada cça de 4 e 5	material do projeto buritim mirim quebra-cabeça, jogo da memória;	0	na	0	na	1	funcionando	0	na
4	moacíria borges	120	livros literários infantis	0	Sr	10	instrumentos, bandinha	0	na	3	tvs 2 antigas	0	na
5	raquel de sousa lacerda coelho	300	livros de tecidos e do banho, professor pega e tem um registro, acesso livre aos professores	sr	confeccionados pelas professoras	5	o que vem nos livros	0	na	Sr	sr	sr	sr
6	maria luiza de melo batista gratão	pouco	ficam organizados no refeitório	poucos	ficam no armário da direção	0	na	0	na	Sr	sr	sr	sr
7	raimunda sousa carvalho araújo	medio	ficam na sala da direção/coordenação (sala geral)	poucos	ficam na depósito	muitos	fica com a coordenação/direção	muitos	fica com a coordenação/direção	Sr	sr	sr	sr
8	cleovanir leal dos reis teles marques	medio	cada sala tem seu brinquedo e um pouco na sala da coordenação pedagógica	0	Na	muitos	pen drive do professor e da corrdenação pedagógica	muitos	pen drive do professor e da corrdenação pedagógica	sr	sr	sr	sr
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	medio	ficam na brinquedoteca e nas salas	0	Na	médio	pen drive do professor	médio	ficam na brinquedoteca junto com a tv	sr	sr	sr	sr
10	camila braz costa	varios	em bom estado de conservação e em quantidade suficiente	poucos	são poucos	sr	acervo pessoal das profesoras	Sr	acervo pessoal das profesoras	sr	sr	sr	sr
11	fabiana de oliveira miranda	600	os livros literários se encontra em bom estado para utilização.	10	os brinquedos se encontram em estado razoável para uso	sr	cada professor possuem o seu pendrive com as músicas	Sr	cada professor possuem o seu pendrive com os filmes	sr	sr	sr	sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	poucos	os livros ficam na sala da direção e os professores buscam sempre que necessário	poucos	os jogos ficam na sala da direção e os professores buscam sempre que necessário. o livro buriti mirim possui jogos e as professoras utilizam no jarim 1 e 2.	poucos	cada professor pesquisa e utiliza no cmei	poucos	cada professor pesquisa e utiliza no cmei. usam a internet (netflix)	sr	sr	sr	sr

Tabela 51 − SOBRE O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 13 e 14).

id	nome_1	v12_h2_7	v12_h3_7	v12_i2_7	v12_i3_7	v12_j2_7	v12_j3_7	v12_k1_7	v12_k2_7	v12_k3_7	v13_a_7	v13_b_7	v13_c_7	v13_d_7	v13_e_7	v13_f_7	v13_g_7
1	eloisa elena souza brito silva	1	sr	1	cx amplificada	1	sr	sr	sr	sr	1	1	1	0	1	0	1
2	simone valéria soares de freitas	2	notbook e 01 computador	0	na	1	sr	sr	sr	sr	1	2	2	0	1	0	1
3	neíldes cassimiro costa moreira	4	secretaria, direção e sala dos professores	1	cx som, amplificada	1	sr	sr	sr	sr	1	1	1	0	1	0	4
4	moacíria borges	2	secretaria e na coordenação	2	microssistem	1	sr	sr	sr	sr	2	0	2	0	1	0	2
5	raquel de sousa lacerda coelho	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	0	0	2	0	1	sr	1
6	maria luiza de melo batista gratão	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	1	1	0	1	0	2	2
7	raimunda sousa carvalho araújo	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	1	0	0	1	0	1	0
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	1	0	0	1	0	1	8
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	2	2	0	1	0	2	12
10	camila braz costa	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	11	10	0	1	0	2	0
11	fabiana de oliveira miranda	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	2	0	0	1	0	2	0
12	selma gontijo dos reis ribeiro	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	1	1	1	1	0	1	1

Tabela 52 − SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/INSTITUIÇÃO (QUESTÕES 1 a 4).

id	nome_1	v13_h_7	v13_i_7	v13_j_7	v13_k_7	v13_l_7	v13_m_7	v13_n_7	v13_o_7	v13_p_7	v13_q_7	v1_8	v2_8
1	eloisa elena souza brito silva	cada professor 1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	Sim	alguns, como a festa da família, a mostra cultural, assinatura das fichas descritivas; reuniões de pais; cantata de natal
2	simone valéria soares de freitas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	individual	Sim	dia das mães dia dos pais, mostra pedagógica e apresentações como cantata de natal; reuniões no final bimestre.
3	neíldes cassimiro costa moreira	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	Sim	festa junina; mostra pedagógica; reuniões de pais bimestrais; apresentações específicas das salas; feira da pechincha.
4	moacíria borges	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	Sim	mostra cultural e reuniões bimestrais com as famílias; a cada culminância de projeto a família é convidada.

5	raquel de sousa lacerda coelho	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	Não	feira cultural, este ano, tentou trazer a família, por meio do apoio de um profissional da educação física para envolver as famílias, a participação foi pequena, mas as famílias presentes gostaram da atividade
6	maria luiza de melo batista gratão	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Sim	apresentação dos projetos, reuniões de pais bimestrais, confraternização e festa natalina
7	raimunda sousa carvalho araújo	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	Sim	mostra pedagógica (mas a participação é baixa), festa da família, festa junina. em reuniões de pais a presença é baixa.
8	cleovanir leal dos reis teles marques	1	1	3	1	0	0	0	0	0	0	Sim	projeto horta e projeto jardim, em casos de faltam de monitoras as mães auxiliam “amigos do cmei”
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	Sim	festa junina, mostra cultural (agosto), festa de final de ano com apresentação das crianças. grupos de contação de histórias para as crianças. nas reuniões de pais costumam falar sobre um tema geral. a última vez foi sobre o atendimento creche/ família
10	camila braz costa	0	2	10	1	0	0	0	0	0	0	Sim	eventos para as famílias, datas comemorativas, festas culturais, festa da primavera, mostra pedagógica
11	fabiana de oliveira miranda	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	Não	Sr
12	selma gontijo dos reis ribeiro	1	1	4	1	0	0	0	0	0	0	Sim	festa das mães, festa junina, mostra pedagógica, projeto horta, cantata de natal (15 de dezembro)

Tabela 53 – SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/INSTITUIÇÃO (QUESTÕES 3 a 5).

id	nome_1	v3_8	v4_8	v5_8
1	eloisa elena souza brito silva	sim	a representante colabora com as apresentações; agora quero que ela participe das reuniões de planejamento das reuniões com as famílias, contudo é necessário delimitar o trabalho	é tranquilo muito bom; algumas famílias não aprovam o comportamento da mãe que os representam.
2	simone valéria soares de freitas	sr	sr	acho que é tranquilo, trabalho com os pais conversando pessoalmente; sempre atendendo eles
3	neíldes cassimiro costa moreira	não	são convidados a participação por meio de representantes por turma, para participarem das reuniões.	tranquilo, busca respeitar e não bater de frente.
4	moacíria borges	sim	sem informação	é tranquilo, bem aberto, participam, vem sempre.
5	raquel de sousa lacerda coelho	não	sr	de um forma geral é bom, as famílias confiam, as famílias se sentem seguras as crianças relatam casos de violências que são encaminhadas pelo conselho tutelar, as mães que são agredidas são encaminhadas para o conselho tutelar, as crianças que são agredidas pelas as famílias são encaminhadas para o conselho tutelar. tenta-se estabelecer uma relação de parceria as famílias não entram no cmei, por questão de segurança. as monitoras recebem e entregam para a sala. se conhece todos os responsáveis
6	maria luiza de melo batista gratão	sim	leram o projeto e quando tiveram sugestões apresentam à instituição.	possuem um bom relacionamento. com diálogo.
7	raimunda sousa carvalho araújo	não	sr	consideram uma boa relação. diariamente conversam sobre as questões ocorridas no cmei. conhecem cada família e se comprometem com a segurança das crianças.
8	cleovanir leal dos reis teles marques	sr	sr	tem uma boa relação com as famílias pois é muito presente na INSTITUIÇÃO. nunca teve problemas com nenhuma família.
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sim	mesmo não compreendo os termos técnicos ajudaram a discutir os projetos. apresentam as necessidades da instituição e sugerem novas	considera excelente. sempre que procuram a direção busca resolver as situações independente de agendamento de horário. existe abertura da direção e coordenação.

			propostas. no atendimento durante a construção do novo prédio, foi a família que ajudou no processo de mudança	
10	camila braz costa	não	sr	tem uma participação efetiva e próxima com as famílias. as famílias estão sempre no cmei. constante contato com as famílias para conversar sobre as situações relacionadas à criança
11	fabiana de oliveira miranda	não	sr	o relacionamento com as famílias é parcial, pois algumas não acompanham o desenvolvimento dos filhos, não participam das atividades de casa ou seja não assumem suas responsabilidades como pais responsáveis. sendo que necessário sempre convocá-los a instituição para tentar gerar atitudes de compromisso. ressaltamos que o desenvolvimento das crianças dependem do compromisso e a parceria da família com a instituição e que estamos dispostos à ajudá-los.
12	selma gontijo dos reis ribeiro	não	sr	considera bom. sempre que precisam conversam com as famílias particularmente. a comunidade participa dos eventos da instituição. sempre buscam novas formas de participar. possui um caderno de registros da unidade para lançar as situações diversas que envolvem crianças e famílias. constumam ligar para as famílias em casos de ausências continuas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 54 − SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUAÇÃO INFANTIL (QUESTÃO 4).

Id	0 a 1 anos	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos	5 a 6 anos	DadosID	Período
2	0	20	24	22	22	0	2	Matutino
3	0	0	0	0	55	45	3	Matutino
4	0	0	0	0	20	25	4	Matutino
5	0	0	0	0	21	26	5	Matutino
6	0	0	0	0	33	28	6	Matutino
7	0	0	0	17	16	19	7	Matutino
8	0	0	0	0	21	0	8	Matutino
9	0	0	0	0	27	27	9	Matutino
10	0	0	0	0	0	0	10	Matutino
11	0	0	0	0	40	64	11	Matutino
12	0	0	0	0	25	23	12	Matutino
14	0	0	0	22	22	0	2	Vespertino
15	0	0	0	0	59	73	3	Vespertino
16	0	0	0	0	20	25	4	Vespertino
17	0	0	0	0	21	29	5	Vespertino
18	0	0	0	0	35	30	6	Vespertino
19	0	0	0	17	17	20	7	Vespertino
20	0	0	0	0	38	0	8	Vespertino
21	0	0	0	0	26	27	9	Vespertino
22	0	0	0	0	0	0	10	Vespertino
23	0	0	0	0	40	69	11	Vespertino
24	0	0	0	0	25	25	12	Vespertino
26	0	20	24	0	0	0	2	Integral
27	28	28	28	26	0	0	3	Integral
28	0	32	30	30	0	0	4	Integral
29	0	21	23	24	0	0	5	Integral
30	0	45	21	64	0	0	6	Integral
31	24	24	25	0	0	0	7	Integral
32	0	24	25	28	0	0	8	Integral
33	0	25	25	27	0	0	9	Integral
34	20	54	80	92	0	0	10	Integral
35	0	0	0	0	0	0	11	Integral
36	0	0	27	28	0	0	12	Integral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 55 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	cargo	vinculo	formação	tempo na instituição	tempo na ei	Cmei
114	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2013	8 anos	6
126	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2013	4 anos	6
138	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2017	1 mês	6
150	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2009	8 anos	6
162	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2012	5 anos	6
174	monitora	efetiva	ensino médio	desde 2016	1 ano	6
186	professora de apoio	efetiva	ensino médio	desde 2016	1 não	6
192	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	01/01/2017	01/01/2017	12
204	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	01/01/2017	já trabalho 3 anos em outro cmei	12
225	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro de 2017	4 anos	9
233	professora de apoio	contrato	ensino médio	03 meses	Sr	5
237	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro 2017	2 meses	9
248	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2017	10 meses	8
260	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2012	5 anos	8
282	monitora	efetiva	ensino médio	desde 2016	4 anos	6
283	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	desde 2016	1 ano	7
284	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2016	1 ano	8
285	professora de apoio	efetiva	ensino médio	desde 7 anos	15 anos	9
353	monitora	comissionada	ensino médio	2 anos	2 anos	10
359	monitora	comissionada	ensino médio	2 anos	2 anos	10
371	monitora	efetiva	ensino médio	2 anos e 8 meses	10 anos	10
378	monitora	efetiva	ensino médio	2 anos	2 anos	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 56 − SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.

id	**cargo**	**vínculo**	**formação**	**tempo na instituição**	**tempo na ei**	**cmei**
1	professora	efetiva	pedagogia	02 anos	06 anos	1
2	professora	efetiva	pedagogia	06 meses	sr	2
3	professora	efetiva	pedagogia	1 ano	1 ano	3
4	professora	efetiva	pedagogia	6 anos	6 anos	4
6	diretora	efetiva	pedagogia	5 anos	14 anos	6
7	diretora	efetiva	pedagogia	20 anos	20 anos	7
8	diretora	efetiva	pedagogia	5 anos	10 anos	8
9	diretora	efetiva	pedagogia	7 anos	14 anos	9

id	cargo	vínculo	formação	tempo na instituição	tempo na ei	cmei
10	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	2 anos e 8 meses	10
11	diretora	efetiva	pedagogia	09 anos	09 anos	11
12	diretora	efetiva	pedagogia	2 anos	10 anos	12
13	professora	efetiva	pedagogia	02 anos	06 anos	1
14	professora	efetiva	pedagogia	06 meses	sr	2
15	professora	efetiva	matemática	2 anos	2 anos	3
16	professora	efetiva	pedagogia	3 anos	6 anos	4
22	professora	efetiva	pedagogia	2 ano e 4 meses	23 anos	10
25	professora	efetiva	pedagogia	02 anos	02 anos	1
26	professora	efetiva	pedagogia	06 meses	sr	2
27	diretora	efetiva	pedagogia	6 anos	6 anos	3
28	professora	efetiva	pedagogia	6 anos	22anos	4
34	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	15 anos	10
37	professora	efetiva	pedagogia	02 anos	02 anos	1
38	professora	efetiva	pedagogia	06 meses	sr	2
39	professora	efetiva	pedagogia	8 anos	8 anos	3
40	professora	efetiva	pedagogia	11 meses	4 anos	4
46	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	8 anos	10
49	professora	efetiva	pedagogia	06 meses	06 meses	1
50	professora	efetiva	pedagogia	08 meses	sr	2
51	professora	efetiva	pedagogia	3 anos	3 anos	3
52	professora	efetiva	pedagogia	10 anos	10 anos	4
58	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	9 anos	10
61	professora	efetiva	pedagogia	02 anos	05 anos	1
62	professora	efetiva	pedagogia	08 meses	sr	2
63	professora	efetiva	pedagogia	1 ano	7 anos	3
64	professora	efetiva	pedagogia	9 anos	13 anos	4
70	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 6 meses	4 anos	10
73	professora	efetiva	pedagogia	02 anos	05 anos	1
74	professora	efetiva	pedagogia	08 meses	sr	2
75	professora	efetiva	pedagogia	1 ano	10 anos	3
76	professora	efetiva	pedagogia	2anos	2 anos	4
82	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	23 anos	10
85	professora	efetiva	pedagogia	02 anos	02 anos	1
86	professora	efetiva	pedagogia	08 meses	sr	2
87	professora	efetiva	pedagogia	3 anos	3 anos	3
88	professora	efetiva	pedagogia	8 anos	8 anos	4
94	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 10 meses	9 anos	10
96	monitora	efetiva	cursando pedagogia / licenciada em geografia	########	########	12
97	professora	efetiva	pedagogia	01 ano	03 anos	1
98	professora	efetiva	pedagogia	08 meses	sr	2

id	cargo	vínculo	formação	tempo na instituição	tempo na ei	cmei
100	professora	efetiva	pedagogia	17 anos	17 anos	4
104	monitora	comissionada	cursando pedagogia	desde 2013	4 anos	8
105	monitora	efetiva	pedagogia	desde 2014	10 anos	9
106	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	7 anos	10
108	monitora	contrato prefeitura	cursando pedagogia	########	########	12
109	professora	efetiva	pedagogia	5 meses	12 anos	1
110	professora	efetiva	pedagogia	08 meses	sr	2
111	professora	efetiva	pedagogia	8 anos	sem informação	3
112	professora	efetiva	pedagogia	10 anos	10 anos	4
114	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2013	8 anos	6
115	monitora	efetiva	pedagogia	desde 2011	15 anos	7
116	monitora	efetiva	pedagogia	desde 2002	15 anos	8
117	monitora	efetiva	cursando pedagogia	desde 2011	6 anos (desvio de função)	9
118	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	10 anos	10
120	monitora	efetiva	administração	########	########	12
121	professora	efetiva	pedagogia	5 meses	02 anos	1
122	professora	efetiva	pedagogia	08 meses	sr	2
123	professora	efetiva	pedagogia	8 anos	s/ informação	3
126	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2013	4 anos	6
127	monitora	contrato prefeitura	ensino fundamental	desde 2012	5 anos	7
128	monitora	comissionada	cursando pedagogia	desde 2007	7 anos	8
129	monitora	efetiva	cursando pedagogia	desde 2002	15 anos	9
130	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	3 anos	10
132	monitora	efetiva	zootecnia	########	########	12
133	professora	efetiva	pedagogia	5 meses	5 meses	1
134	professora	efetiva	pedagogia	03 meses	1 ano	2
135	professora	efetiva	pedagogia	2 anos	2 anos	3
138	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2017	1 mês	6
139	monitora	efetiva	cursando direito	desde 2016	1 ano	7
140	monitora	comissionada	ensino fundamental	desde 2015	2 anos	8
141	monitora	contrato iel	cursando pedagogia	desde janeiro 2017	3 anos	9
142	professora	efetiva	pedagogia	11 meses	5 anos	10
145	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e meio	10 anos	1
146	monitora	contrato	não soube informar	Sr	sr	2
148	monitora	efetiva	2º grau	30 anos	30 anos	4
150	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2009	8 anos	6
151	monitora	efetiva	pedagogia	desde janeiro 2016	5 anos	7
152	monitora	efetiva	educação física	desde janeiro 2016	2 anos	8

id	cargo	vínculo	formação	tempo na instituição	tempo na ei	cmei
153	monitora	efetiva	zootecnia	########	########	9
154	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	14 anos	10
157	professora	efetiva	pedagogia	05 meses	03 anos	1
159	monitora	efetiva	2º grau	2 anos	2anos	3
160	monitora	efetiva	2º grau	25 anos	25 anos	4
162	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2012	5 anos	6
163	monitora	efetiva	administração	desde 2016	8 anos	7
166	professora	efetiva	pedagogia	2 anos 8 meses	20 anos	10
169	professora	efetiva	pedagogia	01 ano	20 anos	1
171	monitora	efetiva	2ºgrau	2 anos	2 anos	3
172	monitora	efetiva	enfermeira	25 anos	25 anos	4
174	monitora	efetiva	ensino médio	desde 2016	1 ano	6
178	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	15 anos	10
184	monitora	efetiva	magistério	25 anos	25 anos	4
186	professora de apoio	efetiva	ensino médio	desde 2016	1 nao	6
190	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	3 anos	10
192	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	########	########	12
196	monitora	efetiva	artes	5 anos	5 anos	4
198	professora de apoio	efetiva	pedagogia	desde 2014	10 anos	6
202	professora	efetiva	pedagogia	2 anos e 3 meses	3 anos	10
204	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	########	já trabalho 3 anos em outro cmei	12
207	monitora	efetiva	2º grau	2 anos	2anos	3
208	monitora	efetiva	pedagogia	5 anos	5 anos	4
214	professora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	10
216	monitora	contrato prefeitura	cursando pedagogia	########	já trabalhou 1 ano em outro cmei	12
219	monitora	efetiva	cursa pedagogia	6 meses	6 meses	3
220	monitora	contrato	pedagogia	5 anos	s/ inf.	4
225	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro de 2017	4 anos	9
226	professora	efetiva	pedagogia	11 meses	10 anos	10
228	professora de apoio	contrato prefeitura	cursando pedagogia	41730	41730	12
232	monitora	contrato	2º grau	8 anos	8 anos	4
233	professora de apoio	contrato	ensino médio	03 meses	sr	5
236	monitora	comissionada	cursando pedagogia	desde setembro de 2012	5 anos	8
237	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro 2017	2 meses	9
240	professora de apoio	contrato prefeitura	pedagogia	41852	já trabalhou em outro cmei e escola	12

id	cargo	vínculo	formação	tempo na instituição	tempo na ei	cmei
243	monitora	efetiva	geografia	2 anos	2 anos	3
244	monitora	contrato	2º grau	2 anos	5 anos	4
245	monitora	contrato prefeitura	pedagogia	desde 2016	desde 2016	5
248	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2017	10 meses	8
249	monitora	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2015	2 anos	9
255	monitora	efetiva	2º grau	2 anos	2 anos	3
256	monitora	contrato	ens. fund.	4 anos	4 anos	4
257	diretora	efetiva	pedagogia esp ed e letramento inclusão em aee	desde 2012 assumiu em agosto de 2016	desde 2011	5
259	monitora	efetiva	museologia	desde 2012	6 anos	7
260	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2012	5 anos	8
261	monitora	contrato iel	cursando pedagogia	desde setembro de 2017	2 meses	9
268	monitora	contrato	pedagogia	5 anos	5 anos	4
271	monitora	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2017	10 meses	7
272	monitora	contrato iel	cursando pedagogia	desde outubro de 2017	1 meses	8
273	monitora	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2015	5 anos	9
279	monitora	efetiva	pedagogia	10 anos	10 anos	3
280	monitora	contrato	ens. fund.	8 anos	8 anos	4
282	monitora	efetiva	ensino médio	desde 2016	4 anos	6
283	monitora	contrato prefeitura	ensino médio	desde 2016	1 ano	7
284	monitora	comissionada	ensino médio	desde 2016	1 ano	8
285	professora de apoio	efetiva	ensino médio	desde 7 anos	15 anos	9
286	diretora	efetiva	pedagogia	1 ano e 11 meses	15 anos	10
291	monitora	efetiva	2º grau	2 anos	2 anos	3
294	monitora	contrato iel	cursando pedagogia	desde 2017	10 meses	6
295	monitora	contrato iel	cursando pedagogia	desde 2009	8 anos	7
298	monitora	efetiva	gestão em segurança pública	2 anos e 8 meses	2 anos e 8 meses	10
305	monitora	comissionada	cursando educação física	desde 2012	5 anos	6
309	monitora	comissionada	cursando pedagogia	1 ano e meio	1 ano e meio	10
312	monitora	efetiva	pedagogia	1 ano	1 ano	3
315	monitora	efetiva	cursando pedagogia	desde 2013	sr	6
319	monitora	comissionada	cursando pedagogia	1 ano e meio	1 ano e meio	10
321	monitora	contrato	2º grau	2 anos	2 anos	3
324	monitora	comissionada	cursando pedagogia	desde 2004	sr	6
328	monitora	efetiva	pedagogia	2 anos	2 anos	10

id	cargo	vínculo	formação	tempo na instituição	tempo na ei	cmei
330	monitora	contrato	ens. fund.	4 anos	4 anos	3
337	monitora	estágio - iel	pedagogia	1 ano e 7 meses	1 ano e 7 meses	10
346	monitora	comissionada	pedagogia	2 anos	16 anos	10
348	monitora	contrato	ens. fund.	5 anos	5 anos	3
353	monitora	comissionada	ensino medio	2 anos	2 anos	10
355	monitora	contrato	pedagogia	5 anos	5anos	3
359	monitora	comissionada	ensino médio	2 anos	2 anos	10
361	monitora	contrato	ens. fund.	6 anos	6 anos	3
363	monitora	efetiva	ensino superior - matemática	2 anos	2 anos	10
367	monitora	matutino	efetiva	cursando pedagogia	2 anos	10
369	monitora	contrato	2º grau	6 anos	6 anos	3
371	monitora	efetiva	ensino médio	2 anos e 8 meses	10 anos	10
375	monitora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	4 anos	10
378	monitora	efetiva	ensino médio	2 anos	2 anos	10
380	monitora	contrato	2º grau	1 ano	1 ano	3
381	monitora	efetiva	contabilidade	2 anos e 5 meses	3 anos	10
383	monitora	contrato	ens. fund.	5 anos	5 anos	3
384	monitora	efetiva	pedagogia	2 anos e 8 meses	7 anos	10
386	monitora	contrato	2º grau	5 anos	5anos	3
387	monitora	comissionada	cursando pedagogia	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	10
389	monitora	contrato	2º grau	5 anos	5 anos	3
390	monitora	comissionada	cursando pedagogia	3 meses	1 ano	10
393	monitora	comissionada	cursando pedagogia	2 anos e 8 meses	5 anos	10
395	monitora	contrato	eng. ambiental	5 anos	5anos	3
396	monitora	estágio - iel	cursando pedagogia	09 meses	09 meses	10
398	monitora	contrato	ens. fund.	5 anos	5 anos	3
399	monitora	comissionada	cursando pedagogia	2 anos e 8 meses	10 anos	10
401	monitora	contrato	pedagogia	1 ano	1 ano	3
402	monitora	estágio - iel	cursando pedagogia	09 meses	09 meses	10
404	monitora	contrato	pedagogia	3 anos	3 anos	3
405	monitora	efetiva	cursando pedagogia	2 anos e 8 meses	5 anos	10
407	monitora	contrato	pedagogia	5 anos	5 anos	3
408	monitora	efetiva	cursando pedagogia	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses	10
410	monitora	comissionada	cursando pedagogia	09 meses	09 meses	10
411	monitora	contrato	cursa pedagogia	1 ano	1 ano	3
412	monitora	comissionada	cursando pedagogia	08 meses	08 meses	10
413	monitora	contrato	ens. fund.	5 anos	5 anos	3

id	cargo	vínculo	formação	tempo na instituição	tempo na ei	cmei
414	monitora	comissionada	cursando pedagogia	2 anos	2 anos	10
415	monitora	efetiva	cursando pedagogia	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses	10
416	monitora	estágio - IEL	cursando pedagogia	5 meses	5 meses	10
417	monitora	estágio - IEL	cursando pedagogia	1 ano e 8 meses	1 ano e 8 meses	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 57 − DADOS DO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO CMEI VILMA SOARES DE PAULA.

id	nome_1	estado_civil_1	idade_1	cor_1	n_filhos_1	renda_familiar_1	endereco_1	formacao_1	cargo_atual_1	t_atuacao_cargo_atual_1
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	casada	33	branca	2	acima de r$ 3.000	rua crp 06 qd 08 lt 04 conjunto residencial primavera goiânia - go	superior completo (pedagogia) pós graduação em gestão educacional e docência universitária e neuropedagogia	diretora	3 anos

id	nome_1	t_atuacao_cargo_atual_meses_1	t_atuacao_docencia_1	t_atuacao_docencia_meses_1	t_educacao_infantil_1	t_educacao_infantil_meses_1	h_trabalho_1	v13_1	v14_1	v1_2	v2_2
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	36	14 anos	168	14 anos	168	7 às 17h30	professor efetivo	coordenação pedagógica e professora	cmei wilma soares de Paula	av. goiânia n. 69 esquina com a tocantinopolis

id	nome_1	v5_2	v6_2	v7_2	v1_a1_3	v1_a2_3	v1_a3_3	v1_b1_3	v1_b2_3
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	(62) 35067078	52091961@trindade.go.gov.br	6 às 18h	pedagogia	2007	ueg goiânia	neuropedagogia,docência universitária, gestão educacional	2013/2015/2016

id	nome_1	v1_b3_3	v1_c1_3	v1_c2_3	v1_c3_3	v1_d1_3	v1_d2_3	v1_d3_3	v1_e1_3	v1_e2_3	v1_e3_3	v2_3	v3_a1_3
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	fabec	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sim	jogos e brincadeiras na educação infantil

id	nome_1	v3_a2_3	v3_a3_3	v3_b1_3	v3_b2_3	v3_b3_3	v3_c1_3	v3_c2_3	v3_c3_3	v3_d1_3	v3_d2_3	v3_d3_3
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1 encontros	2016 (vila ambiental)	seminário de educação infantil (nepiec)	sr	2015 e 2017	fórum goiano de educação infantil	2 encontros	2016	sr	Sr	sr

id	nome_1	v4_3	v5_a1_3	v5_a2_3	v5_b1_3	v5_b2_3	v5_c1_3	v5_c2_3	v5_d1_3	v5_d2_3	v1_4	v2_4	v3_4	v4_4
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sim	itaú social formação de gestores	2015/2016	workshop da educação infantil	2016	formação do sistema positivo	2014, 2015 e 2016	formação sistema buriti mirim	2017	12 de janeiro de 2015	eleição	7 às 17h30	sr

id	nome_1	v5_4	v6_4	v7_4	v8_4	v9_4	v1_a1_5	v1_a2_5	v1_a3_5	v1_a4_5	v1_a5_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	zelar pela vida das crianças, pelos servidores, pelo prédio, contribuir com a ação pedagógica, realizar reuniões com o coletivo de professores. o coletivo trabalha de forma integrada. gestão de pessoas, não tem como deixar o coração de fora. equilibrio. o foco é a criança.	dificuldades: o atendimento parcial dificulta o cuidado da criança em sua integralidade. foi uma perda o atendimento parcial./facilidades: é um grupo etário que participa muito das atividades propostas	sr	direção	efetiva	pedagogia	7 anos	14 anos

id	nome_1	v1_b1_5	v1_b2_5	v1_b3_5	v1_b4_5	v1_b5_5	v1_c1_5	v1_c2_5	v1_c3_5	v1_c4_5	v1_c5_5	v1_d1_5	v1_d2_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	coordenadora pedagógica	efetiva	pedagogia	desde 2010	10 anos	coordenadora pedagógica	efetiva	pedagogia	desde 2016	12 anos	regente berçário	efetiva

id	nome_1	v1_d3_5	v1_d4_5	v1_d5_5	v1_e1_5	v1_e2_5	v1_e3_5	v1_e4_5	v1_e5_5	v1_f1_5	v1_f2_5	v1_f3_5	v1_f4_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	pedagogia	########	7 anos	regente maternal 1	efetiva	magistério e história	desde 2002	15 anos	regente maternal 2	efetiva	pedagogia	desde 2010

id	nome_1	v1_f5_5	v1_g1_5	v1_g2_5	v1_g3_5	v1_g4_5	v1_g5_5	v1_h1_5	v1_h2_5	v1_h3_5	v1_h4_5	v1_h5_5	v1_i1_5	v1_i2_5

9	tatiane cardoso de oliveira amorim	12 anos	regente jardim 1	Efetiva	pedagogia	desde 2010	12 anos	regente jardim 2	efetiva	pedagogia	desde 2010	15 anos	monitora berçário	efetiva

id	nome_1	v1_i3_5	v1_i4_5	v1_i5_5	v1_j1_5	v1_j2_5	v1_j3_5	v1_j4_5	v1_j5_5	v1_k1_5	v1_k2_5	v1_k3_5	v1_k4_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	pedagogia	desde 2014	10 anos	monitora berçário	efetiva	cursando pedagogia	desde 2011	6 anos (desvio de função)	monitora maternal 1	efetiva	cursando pedagogia	desde 2002

id	nome_1	v1_k5_5	v1_l1_5	v1_l2_5	v1_l3_5	v1_l4_5	v1_l5_5	v1_m1_5	v1_m2_5	v1_m3_5	v1_m4_5	v1_m5_5	v1_n1_5	v1_n2_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	15 anos	monitora maternal 2	contrato iel	cursando pedagogia	desde janeiro 2017	3 anos	monitor jardim 2	efetivo	zootecnia	########	########	regente berçário	efetiva

id	nome_1	v1_n3_5	v1_n4_5	v1_n5_5	v1_o1_5	v1_o2_5	v1_o3_5	v1_o4_5	v1_o5_5	v1_p1_5	v1_p2_5	v1_p3_5	v1_p4_5	v1_p5_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	pedagogia	desde 2010	15 anos	regente do maternal 1	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2002	15 anos	regente do maternal 2	efetiva (dobra de carga horária)	pedagogia	desde 2010	7 anos

id	nome_1	v1_q1_5	v1_q2_5	v1_q3_5	v1_q4_5	v1_q5_5	v1_r1_5	v1_r2_5	v1_r3_5	v1_r4_5	v1_r5_5	v1_s1_5	v1_s2_5	v1_s3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	regente jardim 1	efetiva	pedagogia	desde agosto de 2016	5 anos	regente jardim 2	efetiva	pedagogia	desde 2014	6 anos	monitora berçário	contrato prefeitura	ensino médio

id	nome_1	v1_s3_5	v1_s4_5	v1_s5_5	v1_t1_5	v1_t2_5	v1_t3_5	v1_t4_5	v1_t5_5	v1_u1_5	v1_u2_5	v1_u3_5	v1_u4_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	ensino médio	desde setembro de 2017	4 anos	monitora berçário	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro 2017	2 meses	monitora do maternal 1	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2015

id	nome_1	v1_u5_5	v1_v1_5	v1_v2_5	v1_v3_5	v1_v4_5	v1_v5_5	v1_x1_5	v1_x2_5	v1_x3_5	v1_x4_5	v1_x5_5	v1_w1_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	2 anos	monitora do maternal 1	contrato iel	cursando pedagogia	desde setembro de 2017	2 meses	monitora maternal 2	contrato prefeitura	cursando pedagogia	desde 2015	5 anos	professor de apoio no maternal 2

id	nome_1	v1_w1_5	v1_w2_5	v1_w3_5	v1_w4_5	v1_w5_5	v1_y1_5	v1_y2_5	v1_y3_5	v1_y4_5	v1_y5_5	v1_z1_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	professor de apoio no maternal 2	efetiva	ensino médio	desde 7 anos	15 anos	auxiliar de secretaria	efetiva	matemática	42736	10 meses	serviços gerais limpeza)

id	nome_1	v1_z2_5	v1_z3_5	v1_z4_5	v1_z5_5	v1_Aa1_5	v1_Aa2_5	v1_Aa3_5	v1_Aa4_5	v1_Aa5_5	v1_Ab1_5	v1_Ab2_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	contrato prefeitura	ensino médio	desde 2014	3 anos	serviços gerais limpeza)	contrato prefeitura	ensino médio	desde setembro de 2017	2 meses	cozinheira	contrato prefeitura

id	nome_1	v1_Ab3_5	v1_Ab4_5	v1_Ab5_5	v1_Ac1_5	v1_Ac2_5	v1_Ac3_5	v1_Ac4_5	v1_Ac5_5	v1_Ad1_5	v1_Ad2_5	v1_Ad3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	ensino médio	desde 2013	4 anos	cozinheira	contrato prefeitura	ensino médio	2017	10 anos	auxiliar de cozinha	Efetiva	assistente social

id	nome_1	v1_Ad4_5	v1_Ad5_5	v1_Ae1_5	v1_Ae2_5	v1_Ae3_5	v1_Ae4_5	v1_Ae5_5	v1_Af1_5	v1_Af2_5	v1_Af3_5	v1_Af4_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	desde agosto de 2017	3 meses	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Ag5_5	v1_Ag1_5	v1_Ag2_5	v1_Ag3_5	v1_Ag4_5	v1_Ag5_5	v1_Ah1_5	v1_Ah2_5	v1_Ah3_5	v1_Ah4_5	v1_Ah5_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Ai1_5	v1_Ai2_5	v1_Ai3_5	v1_Ai4_5	v1_Ai5_5	v1_Aj1_5	v1_Aj2_5	v1_Aj3_5	v1_Aj4_5	v1_Aj5_5	v1_Ak1_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Ak2_5	v1_Ak3_5	v1_Ak4_5	v1_Ak5_5	v1_Al1_5	v1_Al2_5	v1_Al3_5	v1_Al4_5	v1_Al5_5	v1_Am1_5	v1_Am2_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Am3_5	v1_Am4_5	v1_Am5_5	v1_An1_5	v1_An2_5	v1_An3_5	v1_An4_5	v1_An5_5	v1_Ao1_5	v1_Ao2_5	v1_Ao3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Ao4_5	v1_Ao5_5	v1_Ap1_5	v1_Ap2_5	v1_Ap3_5	v1_Ap4_5	v1_Ap5_5	v1_Aq1_5	v1_Aq2_5	v1_Aq3_5	v1_Aq4_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Aq5_5	v1_Ar1_5	v1_Ar2_5	v1_Ar3_5	v1_Ar4_5	v1_Ar5_5	v1_As1_5	v1_As2_5	v1_As3_5	v1_As4_5	v1_As5_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_At1_5	v1_At2_5	v1_At3_5	v1_At4_5	v1_At5_5	v1_Au1_5	v1_Au2_5	v1_Au3_5	v1_Au4_5	v1_Au5_5	v1_Av1_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Av2_5	v1_Av3_5	v1_Av4_5	v1_Av5_5	v1_Aw1_5	v1_Aw2_5	v1_Aw3_5	v1_Aw4_5	v1_Aw5_5	v1_Ax1_5	v1_Ax2_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_Ax3_5	v1_Ax4_5	v1_Ax5_5	v1_Az1_5	v1_Az2_5	v1_Az3_5	v1_Az4_5	v1_Az5_5	v1_AaA1_5	v1_AaA2_5	v1_AaA3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_AaA4_5	v1_AaA5_5	v1_AaB1_5	v1_AaB2_5	v1_AaB3_5	v1_AaB4_5	v1_AaB5_5	v1_AaC1_5	v1_AaC2_5	v1_AaC3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_AaC4_5	v1_AaC5_5	v1_AaD1_5	v1_AaD2_5	v1_AaD3_5	v1_AaD4_5	v1_AaD5_5	v1_AaE1_5	v1_AaE2_5	v1_AaE3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_AaE4_5	v1_AaE5_5	v1_AaF1_5	v1_AaF2_5	v1_AaF3_5	v1_AaF4_5	v1_AaF5_5	v1_AaG1_5	v1_AaG2_5	v1_AaG3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_AaG4_5	v1_AaG5_5	v1_AaH1_5	v1_AaH2_5	v1_AaH3_5	v1_AaH4_5	v1_AaH5_5	v1_AaI1_5	v1_AaI2_5	v1_AaI3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_AaI4_5	v1_AaI5_5	v1_AaJ1_5	v1_AaJ2_5	v1_AaJ3_5	v1_AaJ4_5	v1_AaJ5_5	v1_AaK1_5	v1_AaK2_5	v1_AaK3_5
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Sr	sr

id	nome_1	v1_AaK4_5	v1_AaK5_5	v2_5	v3_a_5	v3_b_5	v3_c_5	v1_6	v2_6
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	10	sim	sim	sim	sim	a gestora, coordenação pedagógica, professores, administrativos, monitores. convidam a comunidade escolar. em 2017 dois pais participaram

id	nome_1	v3_6	v4_6	v5_6	v6_6	v7_6	v8_6	v9_6	v10_6
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	não	participam da elaboração dos projetos mensais e anual	sim	utilizaram a proposta normativa da rme, dcnei, cee, ldb/96 , brito (2006)	sim	cagliari, brito	o planejamento é realizado pela regente semanalmente e conversa com a monitora no momento das atividades do parque ou no descanso das crianças. a coordenação pedagógica acompanha toda terça-feira	fazem pesquisas em internet. utilizam a apostila buriti mirim mas procuram avançar.

id	nome_1	v11_6
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	o registro é realizado a partir do planejamento semanal. utilizam o registro reflexivo no caderno de planejamento. a ficha avaliativa da criança é realizada por bimentre, totalizando 4 ao longo do ano e seguem as orientações da sme. mencional os projetos desenvolvidos e a aprendizagem das crianças. contextualizam as diferentes situações. a coordenadora le as fichas antes de conversar com as famílias

id	nome_1	v12_6	v1_7	v2_7	v3_a_7	v3_b_7	v4_a1_7	v4_a2_7	v4_a3_7	v4_a4_7	v4_a5_7	v4_a6_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	184	184	5	5	0	0	0	0	27	27

id	nome_1	v4_b1_7	v4_b2_7	v4_b3_7	v4_b4_7	v4_b5_7	v4_b6_7	v4_c1_7	v4_c2_7	v4_c3_7	v4_c4_7	v4_c5_7

9	tatiane cardoso de oliveira amorim	0	0	0	0	26	27	0	25	25	27	0

id	nome_1	v4_c6_7	v5_7	v5b_7	v6_7	v7_7	v8_7	v9_7	v10_a_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	0	as crianças do berçário, maternal 1 e 2 vão para o refeitório às 10h15 com a presença das professoras e monitoras. após o almoço fazem a higienização e em seguida se organizam para dormir, por volta 10h40. a caminha está organizada nas salas. a professora fica presente 11h15 e depois permanece a monitora até 12h. a monitora do vespertino chega às 12h e permanece sozinha té 13h. a professora do vespertino chega às 13h. todas as crianças dormem com canções de ninar. as crianças dos agrumpamentos do jardim 1 e 2 vão para o refeitório às 10h40 e saem para a higienização por volta de 11h05. 11h15 é a saída das crianças do matutino. a entrada das crianças no vespertino é 13h.	sim	paralisia infantil. não é cadeirante . precisa de auxilio nas atividades pedagógicas. frequenta o maternal 2 integral até o fim deste ano	sr	Sr	4	sim

id	nome_1	v10_b_7	v10_c_7	v10_d_7	v10_e_7	v11_7	v10b_a1_7	v10b_a2_7	v10b_b1_7	v10b_b2_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	não	sim	sim	sim	são adequadas à faixa etária. o cardápio é enviado pela sme. é um cardápio variado. servem mais leite para o berçário.fazem ajustes no cardápio de acordo com o alimento que possuem disponível	1	é o local de recepção das crianças e famílias	1	é uma sala que recebe pais e servidores guarda os bens materiais de maior valor. é a mesma sala da coordenação

id	nome_1	v10b_c1_7	v10b_c2_7	v10b_d1_7	v10b_d2_7	v10b_e1_7	v10b_e2_7	v10b_f1_7	v10b_f2_7	v10b_g1_7	v10b_g2_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1	organiza os documentos gerais da instituição	Sr	é a mesma sala da direção	1	possui computador para pesquisa dos professores, livros, materiais pedagógicos para uso dos professores	5	são salas grandes e ventiladas. adequadas para a faixa etária.	0	na

id	nome_1	v10b_h1_7	v10b_h2_7	v10b_i1_7	v10b_i2_7	v10b_j1_7	v10b_j2_7	v10b_k1_7	v10b_k2_7	v10b_l1_7	v10b_l2_7

9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1	sala de leitura e brinquedoteca juntas. é pequena e só atende um agrupamento por vez. possui briquedos, livros e tv	0	na	0	na	1	é uma cozinha ampla e ventilada. possui os utensílios necessários. guarda os alimentos na despensa.	1	a despensa atende as necessidadeS da instituição. poderia ser maior.

id	nome_1	v10b_m1_7	v10b_m2_7	v10b_n1_7	v10b_n2_7	v10b_o1_7	v10b_o2_7	v10b_p1_7	v10b_p2_7	v10b_q1_7	v10b_q2_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1	atende a quantidade de crianças da instituição. porém não é possível realizar as refeições ao mesmo tempo pois, não possuem a quantidade de mesas suficientes.	0	na	1	possui sanitário e lavabo	1	possui sanitário e lavabo	1	é um banheiro amplo com três vaso sanitários, cinco lavabos e três duchas. possui bancada.

id	nome_1	v10b_r1_7	v10b_r2_7	v10b_s1_7	v10b_s2_7	v10b_t1_7	v10b_t2_7	v10b_u1_7	v10b_u2_7	v10b_v1_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1	é um banheiro amplo com três vaso sanitários, cinco lavabos e três duchas. possui bancada.	1	possui sanitário, ducha e lavabo	1	possui 1 escorregador, 1 rodinha, 5 balanços, golzinho. foi construido na grama. jogam futebol na grama e levam brinquedos para o parque.	0	Na	0

id	nome_1	v10b_u1_7	v10b_u2_7	v10b_v1_7	v10b_v2_7	v10b_w1_7	v10b_w2_7	v10b_x1_7	v10b_x2_7	v10b_y1_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	0	na	0	na	1	árvores e grama	2	na entrada e para acesso ao parque infantil	1

id	nome_1	v10b_y1_7	v10b_y2_7	v10b_z1_7	v10b_z2_7	v11b_7	v12_a2_7	v12_a3_7	v12_b2_7	v12_b3_7	v12_c2_7

9	tatiane cardoso de oliveira amorim	1	no pátio próximo ao parquinho	Sr	sr	Sim	muitos	em cada sala tem seu brinquedo e usam a brinquedoteca.	medio	ficam na brinquedoteca e nas salas	0

id	nome_1	v12_c3_7	v12_d2_7	v12_d3_7	v12_e2_7	v12_e3_7	v12_f2_7	v12_f3_7	v12_g2_7	v12_g3_7	v12_h2_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	na	médio	pen drive do professor	médio	ficam na brinquedoteca junto com a tv	sr	sr	sr	Sr	Sr

id	nome_1	v12_h3_7	v12_i2_7	v12_i3_7	v12_j2_7	v12_j3_7	v12_k1_7	v12_k2_7	v12_k3_7	v13_a_7	v13_b_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	2	2

id	nome_1	v13_c_7	v13_d_7	v13_e_7	v13_f_7	v13_g_7	v13_h_7	v13_i_7	v13_j_7	v13_k_7	v13_l_7
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	0	1	0	2	12	1	2	1	1	0

id	nome_1	v13_m_7	v13_n_7	v13_o_7	v13_p_7	v13_q_7	v1_8	v2_8	v3_8	v4_8
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	0	0	0	0	0	sim	festa junina, mostra cultural (agosto), festa de final de ano com apresentação das crianças. grupos de contação de histórias para as crianças. nas reuniões de pais costumam falar sobre um tema geral. a última vez foi sobre o atendimento creche/ família	sim	mesmo não compreendo os termos técnicos ajudaram a discutir os projetos. apresentam as necessidades da instituição e sugerem novas propostas. no atendimento durante a construção do novo prédio, foi a família que ajudou no processo de mudança

id	nome_1	v5_8
9	tatiane cardoso de oliveira amorim	considera excelente. sempre que procuram a direção busca resolver as situações independente de agendamento de horário. existe abertura da direção e coordenação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

APÊNDICE B − DADOS TABULADOS: QUESTIONÁRIO PERFIL DOCENTE

Tabela 58 − DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL (QUESTÕES 1 a 4).

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
1	Tatiane Cardoso de Oliveira Amorim	casada	34	sim	2	11	18	sr	sr	4	2	amarela	12 anos, comeicei a olhar criança em casa, aos 17 anos secretária, aos 18 educação infantil em escola particular	16 anos	16	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
2	Adriana Sousa Ferreira Marques	casada	27	não	sr	sr	sr	sr	sr	Esposo	2	branca	desde os 18 anos, trabalhei de operadora de caixa, professora e auxiliar de professora	6 anos	6	Educação Infantil, Ensino Fundamental
3	Loide Batista de Melo	casada	35	sim	2	15 meses	7 anos	sr	sr	esposo e filhos	2	branca	desde os 15 anos. Atendente de papelaria / auxiliar de escritório / monitora em escola	7 anos	7	Educação Infantil, Ensino Fundamental
4	Rútia R. Vitela Peixoto	casada	38	sim	2	3	3	sr	sr	marido e filhos	4	branca	desde os 14 anos (quebrava palha de vassoura), com 16 baba e diarista, professora aos 23 em diante	15 anos	15	Educação Infantil, Ensino Fundamental
5	Tatiane Xavier Alves Silvério	casada	32	sim	2	7	10 meses	sr	sr	esposo e filhos	2	parda	trabalhei informalmente como auxiliar de costura desde os 16 anos, com 19 vendedora, com 20 recepicionista, dos 23 ingressei na pedagógica até os dias atuais	9 anos	9	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
6	Cheila Cristina M. de Queiroz	solteira	38	sim	2	20	9	sr	sr	filhos e marido	5	branca	18 anos / recepcionista	17 anos	17	Educação Infantil, Ensino Fundamental
7	Divina Maria de Souza	casada	53	sim	1	15	sr	sr	sr	esposo e filha	2	branca	desde 18 anos	35 anos	35	Educação Infantil, Ensino

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
																Fundamental, Ensino Médio
8	Gislaine Alves Mendonça Souza	viúva	40	sim	3	19	12	4	sr	eu mais 6 pessoas, meu pai e companheiro, e meus filhos	6	branca	aos 13 anos domestica, aos 15 lancheira, em sapataria 17 anos, aos 19 confecção aparar barra de camisa social 20 ate 30 vendedora, gerente de loja casamentos	10 anos	10	sr
9	Socorro de Jesus Martins da Silva	casada	33	sim	1	16	sr	sr	sr	esposo e filhos	3	parda	eu comecei a trabalhar aos 10 anos na de familia como babá depois doméstica, quando tinha 16 anos fiquei grávida	13 anos	13	sr
10	Alice de Souza Bento	solteira	26	não	0	sr	sr	sr	sr	mãe e irmã	2	negra	trabalho desde os 16 na área da educação, comecei como monitora, professora e coordenação pedagógica	10 anos	10	sr
11	Maria Gorete da Silva	casada	51	não	0	sr	sr	sr	sr	esposo	3	negra	desde aos 15 anos(babá domestica professora)	24 anos	24	sr
13	Creeley Maria da Silva	casada	55	sim	1	14	sr	sr	sr	esposo e filhos	3	parda	desde aos 12 anos(doméstica e hoje sou professora)	30 anos	30	sr
14	Simone Silva de Jesus Pires	casada	39	não	0	sr	sr	sr	sr	espeso e irma	3	parda	18 anos . Ministrei aulas no Ensino Médio I e II, Ensino Médio (Nas áreas de exatas Matemática e Física) a Ensino Fundamental I (Pedagogia) e Educação Infantil	Sr	sr	sr
15	Valci Gomes Marques	divorciada	43	sim	2	20	22	sr	sr	marido e filhas	2	branca	12 anos	17 anos	17	sr
16	Nivia Vicente Correia Oliveira	casada	44	sim	2	8	21	sr	sr	adilson alves de oliveira	2	parda	desde 14 anos pro-jovem- "não compreensível" prod. Agricolas, esc. Mario "não	10 anos	10	sr

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
													compreensível" machado , cmei divino rodrigues e cmei jardim scala			
17	Patrícia Cassiano Lopes	solteira	40	sim	1	20	sr	sr	sr	2 pessoas	1	branca	já trabalho a 18 anos	18 anos	18	Educação Infantil
18	Jodelma dos Reis Santana	casada	49	sim	3	25	28	29	sr	com esposo e 2 filhos	3	parda	desde meus 16, babá, auxiliar administrativo, professora	15 anos	15	Educação Infantil, Ensino Médio
19	Eliane Martins Cardoso de souza Moraes	casada	41	sim	2	14	10	sr	sr	esposo e filhas	4	branca	21 anos, sempre escolas e cmei	18 anos município, 20 anos na educação infantil	20	Educação Infantil, Ensino Fundamental
20	Maria Conceição Ferreira	divorciada	56	sim	2	31	33	sr	sr	josé miranda de oliveira	2	negra	12 anos, doméstica, faxineira, babá, serviços gerais, secretária, costureira, aux.administrativo, monitora, professora	14 anos	14	Educação Infantil
21	Maria Aparecida Gontejo da Costa	casada	45	sim	1	23	sr	sr	sr	com meu esposo e filha	1	parda	eu trabalho desde 18 anos de idade, 1º emprego como secretária e 2º emprego como professora	19 anos	19	Educação Infantil
22	Renata Araújo Mendes	solteira	32	não	0	sr	sr	sr	sr	com minha familia	2	parda	comecei a trabalhar aos 15 anos. Como vendedora, caixa de supermercado e babá.	8 anos	8	Educação Infantil
23	Alexandra dos Santos Ferreira	casada	37	sim	1	4	sr	sr	sr	com esposo	3	parda	eu trabalho desde os 16 anos, comecei trabalhando como auxiliar de cozinha também secretaria, atendente e professora	7 anos	7	Berçário, Educação Infantil
24	Fabiana de Oliveira Miranda	solteira	43	sim	1	18	sr	sr	sr	filha / mãe	2	branca	desde os 15 anos (iniciei no pró - jovem)	20 anos	20	Ensino Fundamental, Ensino Médio
25	Monica Teixeira da Silva de Almeida	casada	40	sim	3	10	17	20	sr	marido e entiada	5	parda	desde dos 20 anos como professora e monitora educacional	20 anos	20	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
26	Cinthia Alves de Oliveira	casada	29	não	0	sr	sr	sr	sr	marido	2	parda	desde os 15 anos trabalhei como vendedora, secretária e depois professora	10 anos	10	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
27	Mayara Teixeira Vieira	solteira	31	não	0	sr	sr	sr	sr	pai, mãe e irmão	3	parda	trabalho oficialmente desde os 26 anos. Sempre como professora.	6 anos	6	Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA
28	Daniele Santos da Silva Marinho	casada	25	sim	1	4	sr	sr	sr	meu esposo	1	branca	deste dos meus 15 anos de idade, vendedora, operadora de caixa, professora	5 anos	5	Ensino Fundamental, Ensino Médio
29	Noilice Blank	casada	57	sim	2	35	36	sr	sr	esposo	2	branca	trabalho desde os 15 anos. Meu primeiro trabalho foi no supermercado (3 anos e 7 meses). Entrei na educação em 1992 como professora.	26 anos	26	Educação Infantil, Ensino Fundamental
30	Raione Queiroz Silva	casada	28	não	0	sr	sr	sr	sr	conjuge e enteados	2	parda	19. Professora / Estagiária / Call Center	9 anos	9	Educação Infantil, Ensino Fundamental
31	Mayara S. Cavalcante	divorciada	32	sim	2	7	12	sr	sr	meus filhos	3	branca	desde os 15 anos, atendente / vendas	9 anos	9	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
32	Bruna Gonçalves Rodrigues	solteira	27	não	0	sr	sr	sr	sr	meu pai e minha mãe	3	negra	18 anos: acessoara de loja C&A modas. Teleoperadora callcenter celg. Auxiliar de atividades educativa e professora nos ultimos 3 anos.	5 anos	5	Educação Infantil, Ensino Fundamental
33	Leila Francisca Gabriel	solteira	54	não	0	sr	sr	sr	sr	pai e sobrinhos	4	parda	desde os 20 anos. Trabalhei como caixa, doméstica, callcenter.	33 anos	33	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Faculdade de Administração, Faculdade Contabilidade,

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
																Normal Superior
34	Aliny Frugeri Quirino Santana	divorciada	34	não	0	sr	sr	sr	sr	ninguém	1	branca	trabalho desde os 23 anos, sempre como professora	11 anos	11	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Pré-Vestibular
35	Bruna Kely Amaral de Oliveira	solteira	28	sim	1	10	sr	sr	sr	mãe, pai, filho, 3 irmãs, 1 sobrinha	3	branca	desde os 20 anos, já trabalhei como atendente da loja de atendimento da prefeitura de goiânia e cudelias educativa em uma escola particulas	3 anos	3	Educação Infantil
36	Cleidiane Soares T. Magalhães	casada	41	sim	2	5	sr	sr	sr	esposo e filhos	2	parda	desde os 18 anos sempre em instituição escolar	15 anos	15	Educação Infantil, Ensino Fundamental
37	Aurí Maia Macedo	solteira	35	não	0	sr	sr	sr	sr	sozinha	sr	parda	desde os 16 anos, 3 anos em supermercado como caixa e os demais em escola	17 anos	17	Educação Infantil, Ensino Fundamental
38	Joyce Nascimento Felipe	casada	27	sim	2	7	1 ano e 9 meses	sr	sr	espeso e filhas	2	parda	trabalho desde os 18 anos de idade. Iniciei como operadora de caixa em loja de departamento, depois vendedora em papelaria, fiz alguns serviços em feiras livres e depois como professora.	5 anos	5	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
39	Vanessa Cristina da Silva	solteira	36	sim	4	11	13	15	17	com os filhos	eu e filhos	branca	desde os 12 anos, babá, doméstica, garconete, feirante, balconista, professora	5 anos	5	Educação Infantil, Ensino Fundamental
40	Angela Lopes de Morais	solteira	25	não	0	sr	sr	sr	sr	mãe, pai e irmãos	3	parda	desde 17 anos. Já trabalhei como auxiliar de produção em uma confecção e auxiliar de escritório	5 anos	5	Educação Infantil
41	Elza Maria Bento Siqueira	solteira	51	sim	2	29	26	sr	sr	Celmo P. dos Santos	4	parda	dos 18 anos de carteira assinada	12 anos	12	Educação Infantil,

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
													mas trabalho desde os 9 anos de idade			Ensino Fundamental
42	Shirley Rodrigues da Silva	casada	47	não	0	sr	sr	sr	sr	esposo	2	parda	comecei com 16 anos, secretária do lar	13 anos	13	Ensino Fundamental
43	Rosiney Rose de Seita	solteira	43	sim	1	20	sr	sr	sr	mãe e filho	3	parda	23 anos - educação	20 anos	20	Ensino Fundamental 2
44	Sancha Maria de Paula Gama	casada	53	sim	2	22	17	sr	sr	com esposo e filhos	2	negra	31 anos . Já trabalhei em creches que agora se fala cmei e escolas	20 anos	20	Não
45	Roseni Dias Chemjas	casada	42	sim	2	15	22	sr	sr	sozinha	3	parda	12 anos. Babá, doméstica, costureira, bordadeira, auxiliar de cozinha, auxiliar educativa, professora.	9 anos	9	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
46	Josimeire Queiroz Souza	solteira	39	não	0	sr	sr	sr	sr	sozinha	5	negra	26 anos	12 anos	12	Educação Infantil, Ensino Fundamental
47	Mellody Ribeiro de Miranda	casada	30	não	0	sr	sr	sr	sr	marido	2	negra	24 anos, assessora de marketing, agente administrativo	1,5 anos	1,5	Educação Infantil
48	cristiane silva paula	solteira	36	não	0	sr	sr	sr	sr	avó e madrinha	3	branca	sr	7 anos	7	Educação Infantil
49	Tatiane Santana	casada	28	não	0	sr	sr	sr	sr	Sr	sr	branca	27 anos, professora	1 ano	1	Educação Infantil
50	Eliane de Souza Martins	casada	sr	sim	1	4	sr	sr	sr	Sr	sr	branca	sr	11 anos	11	Educação Infantil, Ensino Fundamental
51	Ana Paula Pinto da Silva	casada	34	não	0	sr	sr	sr	sr	esposo	1	parda	desde os 12 auxiliar de professora / babá / doméstica / caixa / balconista / professora	16 anos	16	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
52	Ana Lúcia Alves de Carvalho	solteira	44	não	0	sr	sr	sr	sr	irmã e 1 sobrinho	3	parda	desde os 18 anos trabalhei na educação prodessora alfabetizadora	12 anos	12	Educação Infantil, Ensino Fundamental
53	Suely Maria Luz Furtado	casada	51	sim	2	28	30	sr	sr	esposo	2	parda	16 anos - caixa supermercado - balconista - auxiliar	18 anos	18	Educação Infantil, Ensino Fundamental

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
													secretaria - professora			
54	Joana Maria da Silva Brito	casada	30	sim	2	9	4	sr	sr	com minha familia	3	parda	desde os 19 anos	26 anos	26	Ensino Fundamental, Ensino Médio
55	Isaura Maria Pereira	divorciada	30	sim	1	6	sr	sr	sr	minha familia	1	branca	13 anos, babá, atendente, caixa, supervisora, coordenadora adm, professora, professora de apoio, coordenadora pedagógica	11 anos	11	Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA
56	Valdirene Alves da Silva Goias	divorciada	44	sim	2	24	21	sr	sr	com filho mais novo , nora e neta	2	parda	desde os 9 anos de idade, vendendo frutas, como baba, como costureira, merendeira, professora.	16 anos	16	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
57	Luana araujo Reis	casada	34	sim	1	16	sr	sr	sr	pai, mãe, filho, irmão	5	parda	começou com 17 anos no pro - cerrado, depois trabalhei, 6 anos de callcenter no 1, 2 anos de professora no tribunal de justiça 2 anos na prefeitura do goiânia professora e agora trindade	5 anos	5	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
58	Valéria Pereira de Souza Martins	casada	41	sim	2	11	6	sr	sr	4 pessoas	2	negra	desde os 18 anos. Professora / Cozinheira / Recepcionista e Monitora	12 anos	12	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
59	Maria Madalena Moreira Marques	casada	44	sim	2	21	26	sr	sr	esposo e filhos	4	parda	desde aos 25 anos	10 anos	10	Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
60	Alessandra Emídia Soares	casada	34	não	0	sr	sr	sr	sr	esposo	2	parda	desde os 14 anos (babá, auxiliar de escritório, professora)	4 anos	4	Educação Infantil
61	Maiana Dulce Moreira Santos	solteira	29	sim	1	2 e 8 meses	sr	sr	sr	com minha filha	2	parda	desde 15 fui caixa no supermercado e professora	10 anos	10	Berçário, Educação Infantil, Ensino Fundamental 1

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
62	Neidirene de F. da Silveira	solteira	37	sim	2	7	3	sr	sr	minhas filhas e + 1 pessoa	4	branca	desde 13 anos, feira livre, confecção, lojas, cursinhos e escolas	14 anos	14	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
63	Goiânia Rodrigues Silva	solteira	55	sim	3	29	27	21	sr	meu esposo	2	branca	desde os 16 anos de idade	25 anos	25	Educação Infantil, Ensino Fundamental
64	Núzia Mara Torquato Pires do Carmo	casada	47	sim	3	20	25	27	sr	meu esposo e 2 filhos	3	branca	desde os 14 anos: como monitora, vendedora, comerciante e professora	11 anos	11	Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA
65	Núcia Mara Leite de Morais Reis	casada	50	sim	2	22	27	sr	sr	com esposo	2	branca	18 anos	26 anos	26	Educação Infantil, Ensino Fundamental
66	Wanessa Rodrigues da Silva Pimentel	casada	41	sim	1	17	sr	sr	sr	esposo e filhos	2	parda	18 anos de atendente em uma loja e depois em sala de aula ate hoje	21 anos	21	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
67	Domitila Luiza da Silva Santos	solteira	32	sim	1	3 anos	sr	sr	sr	filho e companheiro	2	branca	Trabalho desde os 13 anos e comecei em uma confecção	10 anos	10	Todos os Niveis
68	Maria Flórida Pinto da Silva	divorciada	56	sim	2	36	33	sr	sr	ninguem	1	branca	Aos 15 anos, no sindicao dos trabalhadores	14 anos	14	Ensino Fundamental
69	Rosimeire Moreira de Araújo	camarsiada	33	sim	1	4	sr	sr	sr	marido e filhos	3	parda	comecei com 14 anos de domestica	8 anos	8	Educação Infantil, Ensino Fundamental
70	Bharbara Jordany Oliveira e Silva	solteira	21	não	sr	sr	sr	sr	sr	mãe, irmã e irmã	4	parda	desde aos 17 anos, caixa de loja de materias para construção, manicure e Professora	1,42 anos	1,42	Educação Infantil
71	Divina A. Bueno de Azeredo	solteira	49	não	sr	sr	sr	sr	sr	irmã e irmã	3	branca	Desde 20 anos caixa de supermecado, educadpra social, coordenadora adjunto de uma instituição social, agente administrativa	10 anos	10	Educação Infantil, Ensino Fundamental

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
72	Larissa Mauriê Rosa de Moraes	casada	26	sim	2	8	2	sr	sr	filhos e marido	4	parda	Desde os 15 anos, já trabalhei em caixa de loja, caixa de supermecado, em casa de familia e em escola particular e agora no CMEI	4 anos	4	Educação Infantil, Ensino Fundamental
73	Ana Paula Oliveira Machado	solteira	33	não	sr	sr	sr	sr	sr	pai, mãe e irmã	4	parda	14 anos , telefonia, telemarketing, escola preofessores de apoio, pedagoga	5 anos	5	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
74	Antonia Patrícia Pereira Santos	casada	28	não	sr	sr	sr	sr	sr	esposo	2	parda	Desde aos 16 anos. Já trabalhei como empregada doméstica e auxiliar de compras	7 anos	7	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
75	Francielly Ferreira	solteira	30	sim	1	6	sr	sr	sr	mãe	2	parda	Desde os 18, sempre com área de educação	12 anos	12	Educação Infantil, Ensino Fundamental
76	Naiana F. B. de Andrade	casada	40	sim	2	13	23	sr	sr	marido e filhos	4	branca	Trabalho desde os 18 anos, trabalhei como vendedora promotora de vendas, micro empresária e professora	8 anos	8	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
77	Nara Rubia Pereira de Jesus	solteira	26	não	sr	sr	sr	sr	sr	tia e pai	3	parda	Tranalho desde aos 14 anos, costura, escritorio e obras	4 anos	4	Educação Infantil, Ensino Fundamental
78	Diane de Souza Santos Ribeiro	casada	31	sim	1	6	sr	sr	sr	filha e marido	3	branca	Desde os 15 anos. Trabalhei como atendente em loja e depois como professora	9 anos	9	Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA
79	sr	casada	25	não	sr	sr	sr	sr	sr	esposo	2	branca	Desde os 24 anos de idade, só em Cmei - na educação Infantil	11 meses	0,92	Educação Infantil
80	Paula Mirela Muniz de Souza	solteira	33	não	sr	sr	sr	sr	sr	pai e mãe	3	parda	19 anos	12 anos	12	Todos os Niveis
81	Reny de Sousa Moraes Kulin	casada	52	sim	2	21	29	sr	sr	esposa e 1 filho	2	parda	Desde 17 anos, auxiliar administrativo, digitadora, coordenadora administrativo de	9 anos	9	Pré-Escola, Ensino Fundamental

id	v1_1	v4_1	v5_1	v6_a_1	v6_b_1	v6_c1_1	v6_c2_1	v6_c3_1	v6_c4_1	v7_1	v8_1	v9_1	v1_2	Tempo que trabalha na instituição	Tempo que trabalha na instituição (em anos)	Já trabalhou em quais níveis de ensino
													laboratorio e professora			
82	Rívian Carvalho da Silva	solteira	30	não	sr	sr	sr	sr	sr	pai, mãe e irmão	sr	branca	Desde 0s 18 anos. Escolas provadas	6 anos	6	Educação Infantil, Ensino Fundamental
83	Marta Moreira Silva	solteira	24	sim	1	7	sr	sr	sr	mãe	2	branca	Desde 20 anos com educação infantil	Sr	sr	Educação Infantil
84	Áurea Gléria Cavalcante Rodrigo	casada	34	sim	2	8	6	sr	sr	marido e filhos	2	branca	Sou professora desde os 18 anos de idade	16 anos	16	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1
85	Rosimira Costa Tolentino	solteira	42	não	sr	sr	sr	sr	sr	sozinho	apenas eu	negra	Trabalho desde os 7 anos, empregada doméstica aparçonete, vendedora, representante comercial, monitora escolar	14 anos	14	Educação Infantil, Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 59 − DADOS SOBRE O PROESSO DE FORMAÇÃO (QUESTÃO 1.1).

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
1	1	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	ueg	2004	2007	Sim	230	A própria pessoa	Graduação
2	2	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade padrão	2011	2014	Não	Sr	sr	Graduação
3	3	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faespe	2011	2015	Sim	380	A própria pessoa	Graduação
4	4	Graduação em Pedagogia	particular	distância	aos fins de semana	unopar	2008	2012	Sim	sr	A própria pessoa	Graduação
5	5	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	realizado no contra turno	faculdade padrão	2008	2011	Sim	2011	A própria pessoa	Graduação
6	6	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	aos fins de semana , periodo noturno na	ueg	2004	2007	Não	sr	sr	Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
					semana, realizado no contra turno							
7	8	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade alves faria - alfa	2004	2008	Sim	415	A própria pessoa	Graduação
8	9	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade padrão	2005	2008	Sim	380	A própria pessoa	Graduação
9	10	Graduação em Pedagogia	particular	distância	período noturno na semana	universidade norte do paraná (unopar)	2009	2012	sim	sr	PROUNI	Graduação
10	11	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	aos fins de semana, período noturno na semana	Ueg	2004	2007	sim	120	A própria pessoa	Graduação
11	13	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	Ueg	1999	2003	sim	150	A própria pessoa	Graduação
12	14	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	faculdade superior de Relas do Rio Pardo	2010	2013	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
13	15	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	Sr	2009	2011	sim	sr	sr	Graduação
14	16	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	realizado no contra turno	padrão	2003	2006	sim	230	Pais	Graduação
15	17	Graduação em Pedagogia	particular	distância	sr	faculdade de educação e ciências humanas de anicuns	2002	2005	sim	sr	sr	Graduação
16	18	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	realizado no horário de trabalho	universidade católica de goiás	2001	2003	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
17	19	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	aos fins de semana	Ueg	2001	2004	não	sr	sr	Graduação
18	20	Graduação em Pedagogia	particular	distância	período noturno na semana, realizado no contra turno	universidade norte do paraná (unopar)	sr	sr	sim	sr	sr	Graduação
19	21	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	aos fins de semana, período noturno na semana	ueg - universidade estadual de goiás	2004	2007	sim	256	A própria pessoa	Graduação
20	22	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	período noturno na semana	ufg universidade federal de goiás	sr	sr	não	sr	sr	Graduação
21	23	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade padrão - goiânia	2006	2009	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
22	24	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	aos fins de semana, período noturno na semana	ueg (universidade estadual de goias) - Parcelada	abr/04	########	sim	256	A própria pessoa	Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
23	25	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	aphonsiano - trindade go	2002	2006	sim	não me lembro	A própria pessoa	Graduação
24	26	Graduação em Pedagogia	particular	sr	aos fins de semana	instituto consiência	2013	2015	sim	300	A própria pessoa	Graduação
25	27	Graduação em Pedagogia	particular	sr	aos fins de semana	Sr	sr	sr	sim	240	A própria pessoa	Graduação
26	28	Graduação em Pedagogia	particular	distância	período noturno na semana	universidade unipe paulista	2017	2019	sim	478	A própria pessoa	Graduação
27	29	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	faculdade de ciênciaas humanas - anicuns	1998	2001	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
28	30	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	realizado no contra turno	faculdade superior do rio pardo	2011	2014	sim	A própria pessoa	Graduação
29	31	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	faculdade padrão	2010	2014	sr	sr	sr	Graduação
30	32	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	puc - goias	2010	2014	sim	50% de bolsa	Pais	Graduação
31	33	Graduação em Pedagogia	particular	distância	sr	centro universitário claretiano	jan/16	ago/16	sim	6800	A própria pessoa	Graduação
32	34	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	faesp	2013	2016	sim	3750	A própria pessoa	Graduação
33	35	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	puc - goias	2012/2	2016/2	sim	sr	Pais	Graduação
34	36	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdades alfa - goiânia	2004	2007	sim	no tempo era 350 reais	A própria pessoa	Graduação
35	37	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	realizado no contra turno	universidade salgado oliveira - universo	2003	jun/06	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
36	38	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	sr	ufg - faculdade de educação / goiânia	2012	2015	sr	sr	sr	Graduação
37	39	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade araguaia - centro	2013	2016	não	prouni	PROUNI	Graduação
38	40	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	realizado no horário de trabalho	faculdade padrão - goiânia	2012	2015	não	sr	sr	Graduação
39	41	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	faculdade padrão	2002	2006	sim	sr	sr	Graduação
40	42	Graduação em Pedagogia	particular	sr	aos fins de semana	universidade vale do acarai	sr	sr	sim	sr	sr	Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
41	43	Graduação em Pedagogia	particular	sr	aos fins de semana	puc - go	1994	1998	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
42	44	Graduação em Pedagogia	sr	sr	sr	Ueg	sr	sr	sr	não me lembro	sr	Graduação
43	45	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade padrão	2º S . 2007	1º S. 2011	sr	sr	sr	Graduação
44	46	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	faculdade padrão - goiânia	2006	2010	sim	sr	sr	Graduação
45	47	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Iteg	2014	2016	sim	16 x 240	A própria pessoa	Graduação
46	48	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	realizado no contra turno	puc (goiânia)	sr	2003	sim	sr	Pais	Graduação
47	49	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	puc - goiânia	sr	2015	sim	sr	sr	Graduação
48	50	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
49	51	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade aphonsiano	sr	sr	sim	345 com bolsa	A própria pessoa	Graduação
50	52	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade alves faria - alfa	2003	2007	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
51	53	Graduação em Pedagogia	pública	sr	aos fins de semana	ueg trindade	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
52	54	Graduação em Pedagogia	particular	sr	realizado no contra turno	faculdades alves farias	2006	2010	sim	500 por mês	A própria pessoa	Graduação
53	55	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade padrão - goiânia	2007	2010	sim	475	A própria pessoa	Graduação
54	56	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	realizado no contra turno	universidade salgado oliveira	2004	2007	sim	sr	sr	Graduação
55	57	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	puc - goias	2010	2014	sim	300 tinha bolsa de 50%	A própria pessoa	Graduação
56	58	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	faculdade alfredo nasser	2001	2005	sim	500 a 680	Outros	Graduação
57	59	Graduação em Pedagogia	sr	distância	sr	unopar - universidade do paraná	2010	2013	sim	não me lembro	A própria pessoa	Graduação
58	60	Graduação em Pedagogia	particular	sr	sr	faculdades aphonsiano trindade	########	########	sim	terminou com 395	A própria pessoa	Graduação
59	61	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	alfredo nasser	2008	2015	sim	500	A própria pessoa	Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
60	62	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade aphonsiano	sr	2006	sim	não me lembro	A própria pessoa	Graduação
61	63	Graduação em Pedagogia	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
62	64	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	sr	fecha - anicuns – go	2002	2006	sim	sr	sr	Graduação
63	65	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	faculdade de anicuns	sr	sr	sim	sr	sr	Graduação
64	66	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	Aphonsiano	2003	2008	sr	sr	A própria pessoa	Graduação
65	67	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	Aphonsiano	2004	2008	sim	sr	Pais	Graduação
66	68	Graduação em Pedagogia	pública	sr	sr	Universidade Estadual de Goiás	2000	2004	não	sr	sr	Graduação
67	69	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Unopar	sr	2010	sr	sr	A própria pessoa	Graduação
68	70	Graduação em Pedagogia	particular	sr	período noturno na semana	Faculdade Aphonsiano	2015	2018	sim	600	A própria pessoa	Graduação
69	71	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Faculdade de Ciências H. de Anicuns	2000	2003	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
70	72	Graduação em Pedagogia	particular	sr	período noturno na semana	Faculdade Aphonsiano	2015	2018	sim	600	A própria pessoa	Graduação
71	73	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	Faculdade Padrão - Goiânia	2010	2014	sim	Bolsista Integral	PROUNI	Graduação
72	74	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	Instituto de Ciência GO – ICG	2013	2015	sr	270	A própria pessoa	Graduação
73	75	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	Faculdade Alfa	2007	2011	sim	680	A própria pessoa	Graduação
74	76	Graduação em Pedagogia	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
75	77	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	Pontifícia Catolica de Goiás	2012	2015	sim	Não sei	PROUNI	Graduação
76	78	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	sr	Faculdade Padrão	2005	2009	sr	sr	sr	Graduação
77	79	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	sr	Universidade Estadual de Goiás	2011	2014	não	sr	sr	Graduação
78	80	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	realizado no contra turno	Universidade Estadual Vale do Acaraú	2012	2013	não	sr	sr	Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
79	81	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	Faculdade Padrão	2001	2005	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
80	82	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	Pontifícia Catolica de Goiás	2012	2015	sim	680	A própria pessoa	Graduação
81	83	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	Puc - GO	2012	2016	sim	sr	PROUNI	Graduação
82	84	Graduação em Pedagogia	pública	presencial	realizado no horário de trabalho	UFG	2001	2004	não	sr	sr	Graduação
83	85	Graduação em Pedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	Universidade Estadual Vale do Acaraú	2009	2010	sr	sr	sr	Graduação
84	14	Curso normal superior	pública	presencial	sr	universidade estadual de goiás	2007	2010	não	sr	sr	Graduação
85	23	Curso normal superior	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade padrão	2006	2009	sim	272	A própria pessoa	Graduação
86	25	Curso normal superior	particular	presencial	período noturno na semana	aphonsiano - trindade - go	2002	2006	sim	não me lembro	A própria pessoa	Graduação
87	27	Curso normal superior	pública	presencial	realizado no contra turno	universidade federal de goias	2008	2011	não	sr	sr	Graduação
88	42	Curso normal superior	particular	sr	sr	Sr	sr	sr	sim	não me lembro	sr	Graduação
89	62	Curso normal superior	particular	distância	aos fins de semana	pró minas	sr	sr	sim	sr	A própria pessoa	Graduação
90	63	Curso normal superior	pública	sr	realizado no contra turno	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
91	69	Curso normal superior	particular	presencial	aos fins de semana	no contra turno	Fabec	sr	sr	sim	A própria pessoa	Graduação
92	79	Curso normal superior	pública	presencial	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
93	4	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	escola estadual honestino m. guimarães	1997	2001	não	sr	sr	Graduação
94	7	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
95	11	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	instituto de educação de goiás	1985	1988	não	sr	sr	Graduação
96	13	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
97	14	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	colégio estadual joaquim da rocha medeiros	1995	1998	não	sr	sr	Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
98	17	Curso Magistério nivel medio	pública	sr	sr	colégio estadual divino pai eterno	1996	2001	não	sr	sr	Graduação
99	18	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	colégio estadual divino pai eterno	1988	1991	não	sr	sr	Graduação
100	19	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	colégio divino pai eterno	1994	1998	sr	sr	sr	Graduação
101	20	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	colégio divino pai eterno	1983	1989	não	sr	sr	Graduação
102	21	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	instituto de educação	1996	1999	não	sr	sr	Graduação
103	22	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	realizado no contra turno	colégio divino pai eterno	sr	sr	não	sr	sr	Graduação
104	25	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	colégio pai eterno	1996	2000	não	sr	sr	Graduação
105	36	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	colégio estadual rosa turístico	1996	1999	não	sr	sr	Graduação
106	37	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	realizado no horário de trabalho	educandário santanense - bahia	1999	2001	não	sr	sr	Graduação
107	42	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	Sr	1992	1995	não	sr	sr	Graduação
108	44	Curso Magistério nivel medio	pública	sr	período noturno na semana	campinas	não me lembro	sr	sr	sr	sr	Graduação
109	46	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Sr	1995	1997	não	sr	sr	Graduação
110	50	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
111	51	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	escola estadual adaguismar de Oliveira	1998	2000	não	sr	sr	Graduação
112	53	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	colégio estadual são miguel do araguaia - cesma	sr	sr	não	sr	sr	Graduação
113	58	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período matutino na semana, realizado no contraturno	colégio estadual profesor aureliano	1996	1998	não	sr	sr	Graduação
114	62	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana	colégio estatual divino pai eterno	sr	sr	não	sr	sr	Graduação
115	64	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	colégio rosa eurisco araujo	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
116	65	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	colégio rosa turisco de araújo	sr	sr	não	sr	sr	Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
117	66	Curso Magistério nivel medio	pública	presencial	sr	Sr	1996	1998	não	sr	sr	Graduação
118	81	Curso Magistério nivel medio	particular	sr	período noturno na semana	Escola tecnica de Campinas	sim	sr	mãe	sr	sr	Graduação
119	85	Curso Magistério nivel medio	particular	presencial	período noturno na semana	Colegio de Aplicação Alfredo Nasser	2001	2004	sim	não recordo	A própria pessoa	Graduação
120	7	Licenciatura Plena em História	pública	presencial	período noturno na semana	faculdade de ed. Ciências e letras itapuranga	1994	1997	não	sr	sr	Graduação
121	15	sr	pública	presencial	período noturno na semana	Ueg	1993	1996	sr	sr	sr	Graduação
122	26	matemática	particular	presencial	sr	puc goias	2007	2010	sim	500	A própria pessoa	Graduação
123	33	letras	pública	presencial	sr	universidade federal do mato grosso	jan/90	jul/94	não	sr	sr	Graduação
124	34	letras	pública	presencial	realizado no contra turno	ufg - universidade federal de goiás	2004	2008	não	sr	sr	Graduação
125	47	comunicação social - habilitação audiovisual	pública	presencial	sr	Ueg	2007	2010	não	sr	sr	Graduação
126	51	ciências biológicas	pública	distância	aos fins de semana	Ueg	2009	2013	não	sr	sr	Graduação
127	65	língua portuguesa	pública	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	universidade vale do acaraú (uva)	sr	sr	sim	sr	sr	Graduação
128	74	Licenciatura em Matemática	particular	sr	período noturno na semana	Universidade Estadual Vale do Acarau (UVA)	2009	2012	sim	300	A própria pessoa	Graduação
129	76	Administração com ênfase em Marketing	particular	presencial	sr	Faculdade Padrão	sr	sr	sr	sr	sr	Graduação
130	77	Matemática	pública	presencial	período noturno na semana	Univerdidade Federal de Goiás	2016	em curso	não	sr	sr	Graduação
131	85	Letras	particular	presencial	período noturno na semana	Faculdade Alfredo Nasser	2005	2008	sim	não recordo	sr	Graduação
132	1	Especialização em Educação Infantil	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2013	2014	sim	1280	A própria pessoa	Pós - Graduação
133	4	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	goiania	2010	2012	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
134	11	neuropedagogia aplicada à educaçao	particular	presencial	aos fins de semana	fabec brasil	########	########	sim	750	sr	Pós - Graduação
135	14	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec	########	########	sim	sr	sr	Pós - Graduação
136	15	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana	faesp	sr	sr	sim	sr	sr	Pós - Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
137	16	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	2012	2012	sim	450	A própria pessoa	Pós - Graduação
138	21	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	########	########	sim	189	A própria pessoa	Pós - Graduação
139	22	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	2007	2010	sim	sr	sr	Pós - Graduação
140	24	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade aphonsiano	2008	2009	sim	não me lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação
141	27	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec - goiânia	2015	2015	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação
142	32	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	período noturno na semana	Sr	2017	2017	sim	1400	A própria pessoa	Pós - Graduação
143	35	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	faculdade estácio	2016/2	2017/1	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação
144	36	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec - polo trindade	2011	2012	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação
145	37	Especialização em Educação Infantil	sr	presencial	aos fins de semana, período noturno na semana	universidade paulista - unip	2007	2009	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
146	38	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec - goiânia	2017	2018	sim	1488	A própria pessoa	Pós - Graduação
147	42	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec	2006	2006	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
148	44	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	faculdade de tecnologia equipe darwin	não lembro	não lembro	sim	sr	sr	Pós - Graduação
149	46	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2016	2017	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação
150	49	Especialização em Educação Infantil	particular	distância	aos fins de semana	fabec	2017	2017	sim	sr	sr	Pós - Graduação
151	51	Especialização em Educação Infantil	pública	presencial	aos fins de semana	Ufg	2014	2016	não	sr	sr	Pós - Graduação
152	52	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade delta	2012	2013	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
153	54	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	sr	afonsiano	sr	sr	sr	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
154	56	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec / psicopedagogia	2013	2013	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
155	57	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	fabec	2015	2015	sim	700	A própria pessoa	Pós - Graduação
156	58	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	faesp	sr	sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
157	59	Especialização em Educação Infantil	sr	presencial	sr	faculdadde brasileira de educação e cultura (alfabetização e letramento)	2015	2016	sim	sr	sr	Pós - Graduação
158	61	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec	2017	2018	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação
159	64	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana, realizado no contra turno	Sr	sr	sr	sim	sr	sr	Pós - Graduação
160	66	Neuropsicopedagogia	particular	distância	sr	Faculdade Campos Elíseos/Goiânia	2015	2017	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
161	67	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade de Tecnologia Equipe Daruvin	########	########	sr	350	A própria pessoa	Pós - Graduação
162	69	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	Fabec	sr	sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
163	74	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Serra da Mesa Goiânia	2016	2016	sim	1200	A própria pessoa	Pós - Graduação
164	75	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Fabec	2016	2016	sim	150	A própria pessoa	Pós - Graduação
165	76	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Fabec	2017	2017	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação
166	79	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	sr	Fabec	2016	2016	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
167	80	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Fabec	2016	2016	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação
168	82	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2016	sim	280	A própria pessoa	Pós - Graduação
169	85	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2016	sim	1000	A própria pessoa	Pós - Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
170	1	Neuropedagogia aplicada a educação	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2014	2014	sim	1280	A própria pessoa	Pós - Graduação
171	2	Psicopedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	2015	2015	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
172	6	Neuropedagogia	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2014	2014	sim	1200	A própria pessoa	Pós - Graduação
173	7	Métodos e técnicas de ensino	particular	presencial	período noturno na semana	universidade salgado e oliveira	2002	2003	sim	sr	sr	Pós - Graduação
174	8	Educação especial: inclusão e diversidade	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade padrão	2010	2012	sim	250	A própria pessoa	Pós - Graduação
175	9	Educação especial na perspectiva do AEE	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade delta	fev/13	nov/13	sim	270	A própria pessoa	Pós - Graduação
176	10	Gestão e coordenação escolar	particular	presencial	período noturno na semana	wallon instituto educacional / faculdade brasil central	fev/16	fev/17	sim	2000	A própria pessoa	Pós - Graduação
177	11	Gestão escolar	particular	presencial	aos fins de semana	fabec brasil	sr	sr	sim	750	sr	Pós - Graduação
178	13	Métodos e técnicas de ensino	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	universidade salgado e oliveira	2010	2012	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação
179	19	Psicopedagogia e educação inclusica	sr	presencial	aos fins de semana	instituto aphonsiano	2006	2008	sr	sr	Outros	Pós - Graduação
180	20	Psicopedagogia e educação inclusica	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade brasileira de educação e cultura	02/06/2012 e 06/06/2015	15/12/2012 e 07/12/2015	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
181	21	Psicopedagogia	particular	presencial	período noturno na semana	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação
182	23	Psicopedagogia clinica e institucional	particular	presencial	aos fins de semana	goiania	2012	2014	sim	180	Outros	Pós - Graduação
183	25	Neuropedagogia/educ.inclusiva(AEE)	particular	presencial	aos fins de semana, período noturno na semana	fabec - goiânia – go	2013	2017	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação
184	26	Docência do ensino superior e gestão escolar	particular	sr	aos fins de semana	fabec / goiânia	2011	2013	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação
185	27	Neuropedagogia	particular	sr	aos fins de semana	fabec polo de abadia de goiás	2017	2017	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação
186	29	Especialização em gestão da educação pública	pública	distância	realizado no contra turno	universidade federal de juiz de fora - juiz de fora	2012	2013	não	sr	sr	Pós - Graduação
187	30	Educação inclusiva aee	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec brasil	sr	sr	sim	250	A própria pessoa	Pós - Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
188	31	Psicopedagogia	particular	presencial	sr	fabec brasil	2016	2017	sim	sr	sr	Pós - Graduação
189	33	Psicopedagogia	particular	presencial	sr	universidade do oeste de santa catarina	2010	2010	sim	2200	Outros	Pós - Graduação
190	34	Aee e educação inclusiva	particular	distância	período noturno na semana	faveni	2017	2018	sim	1030	A própria pessoa	Pós - Graduação
191	36	Docência universitária	particular	presencial	aos fins de semana	fabec - polo trindade	2016	2017	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
192	38	Desenvolvimento humano, educação e inclusão	pública	distância	sr	unb - pólo de anápolis	2017	2019	não	sr	sr	Pós - Graduação
193	39	Formação de professores e gestão	particular	sr	aos fins de semana	ipog - bueno	2017	2019	sim	490	A própria pessoa	Pós - Graduação
194	40	Atendimento educacional especializado	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	faveni	2018	cursando	sim	1080	A própria pessoa	Pós - Graduação
195	41	Educação especial	particular	presencial	sr	faculdade delta	2008-2009	########	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
196	43	Tecnologia de Educação	particular	distância	sr	puc - rj	2008	2010	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
197	45	Educação Especial, Inclusão e Diversidade	particular	sr	aos fins de semana	faculdade padrão	2010	2011	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação
198	47	Alfabetização e Letramento	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	fabec	sr	sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
199	50	Alfabetização e letramento / Inclusão com ênfase no AEE	particular	presencial	aos fins de semana	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação
200	51	Psicopedagogia	particular	sr	período noturno na semana	faculdade delta	2011	2012	sim	150	sr	Pós - Graduação
201	53	Educação especial - educação inclusiva com ênfase em AEE	particular	sr	aos fins de semana	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação
202	54	Educação infantil com ênfase em letramento	particular	sr	sr	eu mesma	sr	sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação
203	55	Gestão escolar / Psicopedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade padrão	2009	2011	sim	280	A própria pessoa	Pós - Graduação
204	56	Projetos sócio - ambientais e culturais	pública	presencial	aos fins de semana	Ufg	2008	2009	não	sr	sr	Pós - Graduação
205	58	Neuropedagogia	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	faesp	sr	sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
206	59	Formação pela escola csc	particular	distância	aos fins de semana	Csc	2012	2012	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível
207	63	Psicopedagogia	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	fmb sõa Luiz Montes Belos	jan/10	########	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
208	65	Língua portuguesa	particular	presencial	aos fins de semana	salgado de oliveira	sr	sr	sim	sr	sr	Pós - Graduação
209	66	Deficiencia Intelectual	particular	distância	sr	Faculdade Campos Elíseos/Goiânia	2016	2017	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
210	67	Língua Brasileira de Sinais	particular	presencial	aos fins de semana	Universidade Cidade de São Paulo	########	########	sim	355	A própria pessoa	Pós - Graduação
211	68	Psicopedagogia Instirucional	sr	presencial	sr	Sr	set/09	set/10	sr	sr	sr	Pós - Graduação
212	71	Psicopedagogia e Educação especial	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Sr	sr	sr	s	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
213	75	Psicopedagogia	sr	sr	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação
214	76	Neuropedagogia	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	Fabec	2017	2017	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação
215	77	Docência do Ensino Superior	particular	presencial	sr	Fabec	2015	2016	sim	1800	A própria pessoa	Pós - Graduação
216	78	Educação Especial	particular	presencial	aos fins de semana	HBF Formação Continuada	2018	2018	sim	sr	sr	Pós - Graduação
217	80	Educação Ambiental	pública	presencial	período noturno na semana	realizado no contra turno	Universidade Federal de Goiás	2009	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação
218	81	Psicopedagogia	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Padrão de Ciencias Humanas	set/09	ago/01	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação
219	82	Educação Inclusiva	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2017	sim	280	A própria pessoa	Pós - Graduação
220	83	Neurociência aplicada á Educação	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2016	sim	1100	A própria pessoa	Pós - Graduação
221	84	Métodos e técnicas de ensino	particular	presencial	aos fins de semana	Universo	2009	2010	sim	não me lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação
222	23	Mestrado	particular	presencial	sr	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação
223	67	Mestrado	particular	distância	sr	realizado no contra turno	Funiber/Santa Catarina	2012	Não Concluido	700	Sim	Pós - Graduação
224	79	Mestrado	pública	presencial	sr	Sr	Universidade Estadual de Goiás	2017	2019	não	sr	Pós - Graduação

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível	
id	Dados	Graduação	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível	Qtd. Grad
132	1	Especialização em Educação Infantil	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2013	2014	sim	1280	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
133	4	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	goiania	2010	2012	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
134	11	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	fabec brasil	########	16/09/2013	sim	750	sr	Pós - Graduação	2
135	14	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec	########	13/12/2011	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
136	15	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana	faesp	sr	sr	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
137	16	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	2012	2012	sim	450	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
138	21	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	########	15/09/2014	sim	189	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
139	22	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	2007	2010	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
140	24	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade aphonsiano	2008	2009	sim	não me lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
141	27	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec - goiânia	2015	2015	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
142	32	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	período noturno na semana	Sr	2017	2017	sim	1400	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
143	35	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	faculdade estácio	2016/2	2017/1	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
144	36	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec - polo trindade	2011	2012	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
145	37	Especialização em Educação Infantil	sr	presencial	aos fins de semana, período noturno na semana	universidade paulista - unip	2007	2009	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
146	38	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec - goiânia	2017	2018	sim	1488	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
147	42	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec	2006	2006	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
148	44	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	faculdade de tecnologia equipe darwin	não lembro	não lembro	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
149	46	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2016	2017	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação	1

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível	
150	49	Especialização em Educação Infantil	particular	distância	aos fins de semana	fabec	2017	2017	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
151	51	Especialização em Educação Infantil	pública	presencial	aos fins de semana	Ufg	2014	2016	não	sr	sr	Pós - Graduação	2
152	52	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana	faculdade delta	2012	2013	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
153	54	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	sr	afonsiano	sr	sr	sr	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
154	56	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	fabec / psicopedagogia	2013	2013	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
155	57	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	fabec	2015	2015	sim	700	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
156	58	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	faesp	sr	sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
157	59	Especialização em Educação Infantil	sr	presencial	sr	faculdadde brasileira de educação e cultura (alfabetização e letramento)	2015	2016	sim	sr	sr	Pós - Graduação	2
158	61	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana	fabec	2017	2018	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
159	64	Especialização em Educação Infantil	particular	sr	aos fins de semana, realizado no contra turno	Sr	sr	sr	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
160	66	Outros	particular	distância	sr	Faculdade Campos Elíseos/Goiânia	2015	2017	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
161	67	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade de Tecnologia Equipe Daruvin	########	29/09/2012	sr	350	A própria pessoa	Pós - Graduação	3
162	69	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	Fabec	sr	sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
163	74	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Serra da Mesa Goiânia	2016	2016	sim	1200	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
164	75	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Fabec	2016	2016	sim	150	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
165	76	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Fabec	2017	2017	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
166	79	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	sr	Fabec	2016	2016	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível	
167	80	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Fabec	2016	2016	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
168	82	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2016	sim	280	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
169	85	Especialização em Educação Infantil	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2016	sim	1000	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
170	1	Outros	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2014	2014	sim	1280	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
171	2	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	fabec	2015	2015	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
172	6	Outros	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec	2014	2014	sim	1200	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
173	7	Outros	particular	presencial	período noturno na semana	universidade salgado e oliveira	2002	2003	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
174	8	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade padrão	2010	2012	sim	250	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
175	9	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade delta	fev/13	nov/13	sim	270	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
176	10	Outros	particular	presencial	período noturno na semana	wallon instituto educacional / faculdade brasil central	fev/16	fev/17	sim	2000	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
177	11	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	fabec brasil	sr	sr	sim	750	sr	Pós - Graduação	2
178	13	Outros	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	universidade salgado e oliveira	2010	2012	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
179	19	Outros	sr	presencial	aos fins de semana	instituto aphonsiano	2006	2008	sr	sr	Outros	Pós - Graduação	1
180	20	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade brasileira de educação e cultura	02/06/2012 e 06/06/2015	15/12/2012 e 07/12/2015	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
181	21	Outros	particular	presencial	período noturno na semana	Sr	sr	sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação	2
182	23	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	goiania	2012	2014	sim	180	Outros	Pós - Graduação	2
183	25	Outros	particular	presencial	aos fins de semana, período noturno na semana	fabec - goiânia – go	2013	2017	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
184	26	Outros	particular	sr	aos fins de semana	fabec / goiânia	2011	2013	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação	1

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível	
185	27	Outros	particular	sr	aos fins de semana	fabec polo de abadia de goiás	2017	2017	sim	180	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
186	29	Outros	pública	distância	realizado no contra turno	universidade federal de juiz de fora - juiz de fora	2012	2013	não	sr	sr	Pós - Graduação	1
187	30	Outros	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	fabec brasil	sr	sr	sim	250	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
188	31	Outros	particular	presencial	sr	fabec brasil	2016	2017	sim	Sr	sr	Pós - Graduação	1
189	33	Outros	particular	presencial	sr	universidade do oeste de santa catarina	2010	2010	sim	2200	Outros	Pós - Graduação	1
190	34	Outros	particular	distância	período noturno na semana	faveni	2017	2018	sim	1030	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
191	36	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	fabec - polo trindade	2016	2017	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
192	38	Outros	pública	distância	sr	unb - pólo de anápolis	2017	2019	não	sr	sr	Pós - Graduação	2
193	39	Outros	particular	sr	aos fins de semana	ipog - bueno	2017	2019	sim	490	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
194	40	Outros	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	faveni	2018	cursando	sim	1080	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
195	41	Outros	particular	presencial	sr	faculdade delta	2008-2009	23/12/2010	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
196	43	Outros	particular	distância	sr	puc - rj	2008	2010	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
197	45	Outros	particular	sr	aos fins de semana	faculdade padrão	2010	2011	sim	não lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
198	47	Outros	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	fabec	sr	Sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
199	50	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	Sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação	1
200	51	Outros	particular	sr	período noturno na semana	faculdade delta	2011	2012	sim	150	sr	Pós - Graduação	2
201	53	Outros	particular	sr	aos fins de semana	Sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação	1
202	54	Outros	particular	sr	sr	eu mesma	sr	Sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação	2
203	55	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	faculdade padrão	2009	2011	sim	280	A própria pessoa	Pós - Graduação	1

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível	
204	56	Outros	pública	presencial	aos fins de semana	Ufg	2008	2009	não	sr	sr	Pós - Graduação	2
205	58	Outros	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	faesp	sr	Sr	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
206	59	Outros	particular	distância	aos fins de semana	Csc	2012	2012	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
207	63	Outros	particular	distância	aos fins de semana, realizado no contra turno	fmb sõa Luiz Montes Belos	jan/10	11/08/2011	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
208	65	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	salgado de oliveira	sr	Sr	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
209	66	Outros	particular	distância	sr	Faculdade Campos Elíseos/Goiânia	2016	2017	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
210	67	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	Universidade Cidade de São Paulo	########	11/11/2011	sim	355	A própria pessoa	Pós - Graduação	3
211	68	Outros	sr	presencial	sr	Sr	set/09	set/10	sr	sr	sr	Pós - Graduação	1
212	71	Outros	particular	presencial	período noturno na semana, realizado no contra turno	Sr	sr	Sr	s	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
213	75	Outros	sr	sr	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação	2
214	76	Outros	particular	presencial	aos fins de semana, realizado no contra turno	Fabec	2017	2017	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
215	77	Outros	particular	presencial	sr	Fabec	2015	2016	sim	1800	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
216	78	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	HBF Formação Continuada	2018	2018	sim	sr	sr	Pós - Graduação	1
217	80	Outros	pública	presencial	período noturno na semana	realizado no contra turno	Universidade Federal de Goiás	2009	sim	200	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
218	81	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Padrão de Ciencias Humanas	set/09	ago/01	sim	sr	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
219	82	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2017	sim	280	A própria pessoa	Pós - Graduação	2
220	83	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC	2016	2016	sim	1100	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
221	84	Outros	particular	presencial	aos fins de semana	Universo	2009	2010	sim	não me lembro	A própria pessoa	Pós - Graduação	1
222	23	Mestrado	particular	presencial	sr	Sr	sr	Sr	sr	sr	sr	Pós - Graduação	2

id	Dadosid	Graduação em Pedagogia	Tipo de Instituição	Modalidade	Periodo	Local	Início	Fim	Pago	Valor	Quem pagou	Nível	
223	67	Mestrado	particular	distância	sr	realizado no contra turno	Funiber/Santa Catarina	2012	Não Concluido	700	Sim	Pós - Graduação	3
224	79	Mestrado	pública	presencial	sr	Sr	Universidade Estadual de Goiás	2017	2019	não	sr	Pós - Graduação	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 60 – DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.

id	Possui Magistrado	Possui Graduação	Qtd.Graduações	Possui Pós	Qtd Pos	Grad. Particular	Grad.Pública	Pós Partiular	Pós Publica
1	0	1	1	1	2	0	1	2	0
2	0	1	1	1	1	1	0	1	0
3	0	1	1	0	0	1	0	0	0
4	1	1	1	1	1	1	0	1	0
5	0	1	1	0	0	1	0	0	0
6	0	1	1	1	1	0	1	1	0
7	1	1	1	1	1	0	1	1	0
8	0	1	1	1	1	1	0	1	0
9	0	1	1	1	1	1	0	1	0
10	0	1	1	1	1	1	0	1	0
11	1	1	1	1	2	0	1	2	0
13	1	1	1	1	1	0	1	1	0
14	1	1	2	1	1	1	1	1	0
15	0	1	2	1	1	1	1	1	0
16	0	1	1	1	1	1	0	1	0
17	1	1	1	0	0	1	0	0	0
18	1	1	1	0	0	1	0	0	0
19	1	1	1	1	1	0	1	sr	sr
20	1	1	1	1	1	1	0	1	0

id	Possui Magistrado	Possui Graduação	Qtd.Graduações	Possui Pós	Qtd Pos	Grad. Particular	Grad.Pública	Pós Partiular	Pós Publica
21	1	1	1	1	2	0	1	2	0
22	1	1	1	1	1	0	1	1	0
23	0	1	2	1	2	2	0	2	0
24	0	1	1	1	1	0	1	1	0
25	1	1	2	1	1	2	0	1	0
26	0	1	2	1	1	2	0	1	0
27	0	1	2	1	2	1	1	2	0
28	0	1	1	0	0	1	0	0	0
29	0	1	1	1	1	1	0	0	1
30	0	1	1	1	1	1	0	1	0
31	0	1	1	1	1	1	0	1	0
32	0	1	1	1	1	1	0	1	0
33	0	1	2	1	1	1	1	1	0
34	0	1	2	1	1	1	1	1	0
35	0	1	1	1	1	1	0	1	0
36	1	1	1	1	2	1	0	2	0
37	1	1	1	1	1	1	0	sr	sr
38	0	1	1	1	2	0	1	1	1
39	0	1	1	1	1	1	0	1	0
40	0	1	1	1	1	1	0	1	0
41	0	1	1	1	1	1	0	1	0
42	1	1	2	1	1	2	0	1	0
43	0	1	1	1	1	1	0	1	0
44	1	1	1	1	1	sr	Sr	1	0
45	0	1	1	1	1	1	0	1	0
46	1	1	1	1	1	1	0	1	0
47	0	1	2	1	1	1	1	1	0
48	0	1	1	0	0	1	0	0	0

id	Possui Magistrado	Possui Graduação	Qtd.Graduações	Possui Pós	Qtd Pos	Grad. Particular	Grad.Pública	Pós Partiular	Pós Publica
49	0	1	1	1	1	1	0	1	0
50	1	1	1	1	1	1	0	1	0
51	1	1	2	1	2	1	1	1	1
52	0	1	1	1	1	1	0	1	0
53	1	1	1	1	1	0	1	1	0
54	0	1	1	1	2	1	0	2	0
55	0	1	1	1	1	1	0	1	0
56	0	1	1	1	2	1	0	1	1
57	0	1	1	1	1	1	0	1	0
58	1	1	1	1	2	1	0	2	0
59	0	1	1	1	2	sr	Sr	1	sr
60	0	1	1	0	0	1	0	0	0
61	0	1	1	1	1	1	0	1	0
62	1	1	2	0	0	2	0	0	0
63	0	1	2	1	1	sr	1	1	0
64	1	1	1	1	1	0	1	1	0
65	1	1	2	1	1	1	1	1	0
66	1	1	1	1	2	1	0	2	0
67	0	1	1	1	3	1	0	3	0
68	0	1	1	1	1	0	1	sr	sr
69	0	1	2	1	1	2	0	1	0
70	0	1	1	0	0	1	0	0	0
71	0	1	1	1	1	1	0	1	0
72	0	1	1	0	0	1	0	0	0
73	0	1	1	0	0	1	0	0	0
74	0	1	2	1	1	2	0	1	0
75	0	1	1	1	2	1	0	1	sr
76	0	1	2	1	2	1	Sr	2	0

id	Possui Magistrado	Possui Graduação	Qtd.Graduações	Possui Pós	Qtd Pos	Grad. Particular	Grad.Pública	Pós Partiular	Pós Publica
77	0	1	2	1	1	1	1	1	0
78	0	1	1	1	1	1	0	1	0
79	0	1	2	1	2	0	2	1	1
80	0	1	1	1	2	0	1	1	1
81	1	1	1	1	1	1	0	1	0
82	0	1	1	1	2	1	0	2	0
83	0	1	1	1	1	1	0	1	0
84	0	1	1	1	1	0	1	1	0
85	1	1	2	1	1	2	0	1	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 61 − DADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.

Contagem de Participação em cursos de formação continuada	
algumas vezes	25
não	14
nunca	2
raramente	1
sempre	25
sim	3
sr	14
Total Geral	84

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 62 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.

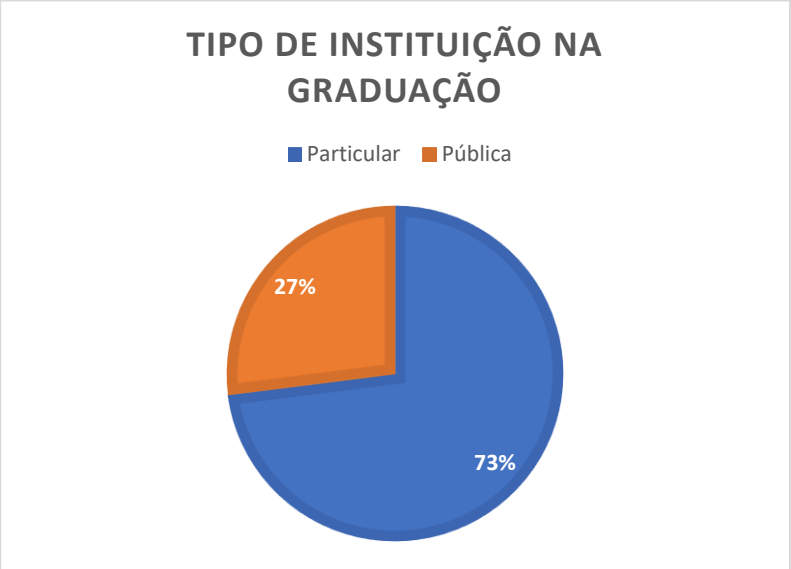
Tipos de Graduação	
Curso Magistério	27
Graduação	104
Curso Normal Superior	9
Graduação em Pedagogia	83
Outros	12
Pós – Graduação	93
Especialização em Educação Infantil	36
Mestrado	3
Outros	54
Tipos de Graduação	
Curso Magistério nível médio	27
Graduação	104
Administração com ênfase em Marketing	1
ciências biológicas	1
comunicação social - habilitação audiovisual	1
Curso normal superior	9
Graduação em Pedagogia	83
Letras	3
Licenciatura em Matemática	1
Licenciatura Plena em História	1
língua portuguesa	1
Matemática	2
Sr	1
Pós – Graduação	93
Aee e educação inclusiva	1
Alfabetização e Letramento	1

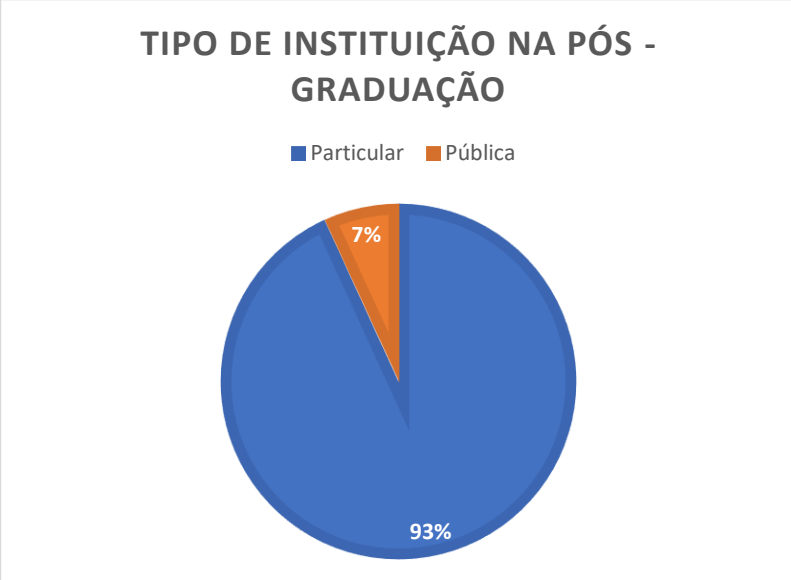
Alfabetização e letramento / Inclusão com ênfase no AEE	1
Atendimento educacional especializado	1
Deficiência Intelectual	1
Desenvolvimento humano, educação e inclusão	1
Docência do Ensino Superior	1
Docência do ensino superior e gestão escolar	1
Docência universitária	1
Educação Ambiental	1
Educação especial	2
Educação especial - educação inclusiva com ênfase em AEE	1
Educação especial na perspectiva do AEE	1
Educação Especial, Inclusão e Diversidade	1
Educação especial: inclusão e diversidade	1
Educação Inclusiva	1
Educação inclusiva aee	1
Educação infantil com ênfase em letramento	1
Especialização em Educação Infantil	36
Especialização em gestão da educação pública	1
Formação de professores e gestão	1
Formação pela escola csc	1
Gestão e coordenação escolar	1
Gestão escolar	1
Gestão escolar / Psicopedagogia	1
Língua Brasileira de Sinais	1
língua portuguesa	1
Mestrado	3
Métodos e técnicas de ensino	3
Neurociência aplicada á Educação	1
Neuropedagogia	4
Neuropedagogia aplicada a educação	1
Neuropedagogia aplicada à educação	1
Neuropedagogia/educ.inclusiva(AEE)	1
Neuropsicopedagogia	1
Projetos sócio - ambientais e culturais	1
Psicopedagogia	8
Psicopedagogia clínica e institucional	1
Psicopedagogia e Educação especial	1
Psicopedagogia e educação inclusica	2
Psicopedagogia Instirucional	1
Tecnologia de Educação	1
Total Geral	**224**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 63 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.

Instituição				
Tipo de Graduação	Particular	Pública	sr	Total Geral
Magistério	2	25	0	27
Graduação	73	27	4	104
Pós - Graduação	82	6	5	93
Total Geral	157	58	9	224

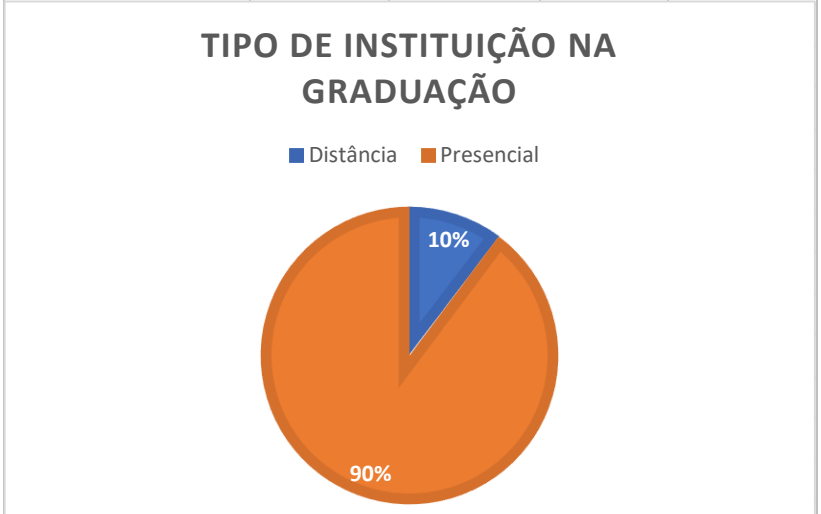


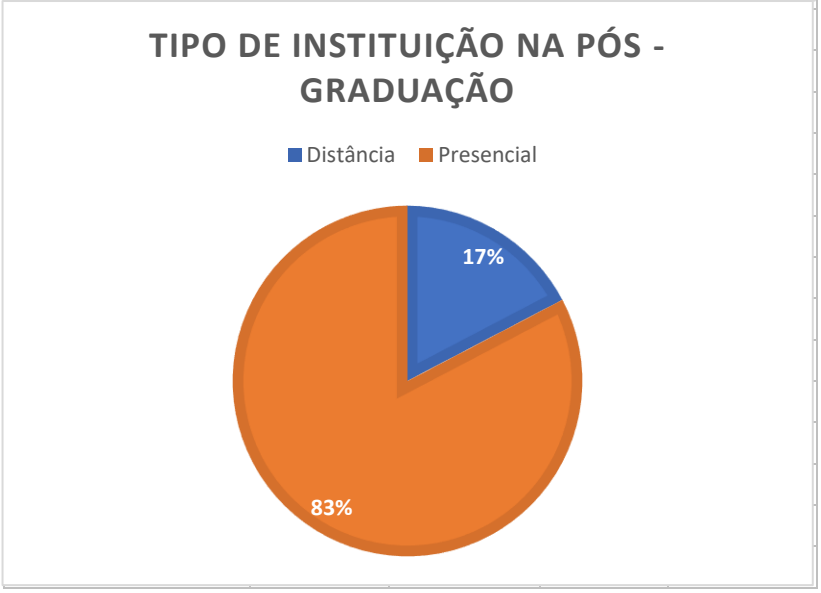


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 64 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.

Modalidade Ensino				
Tipo de Graduação	Distância	Presencial	sr	Total Geral
Magistério	0	24	3	27
Graduação	9	79	16	104
Pós - Graduação	13	62	18	93
Total Geral	22	165	37	224

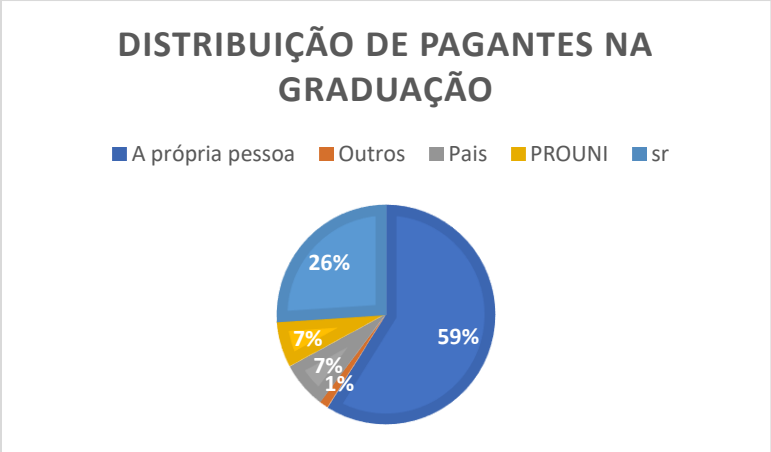


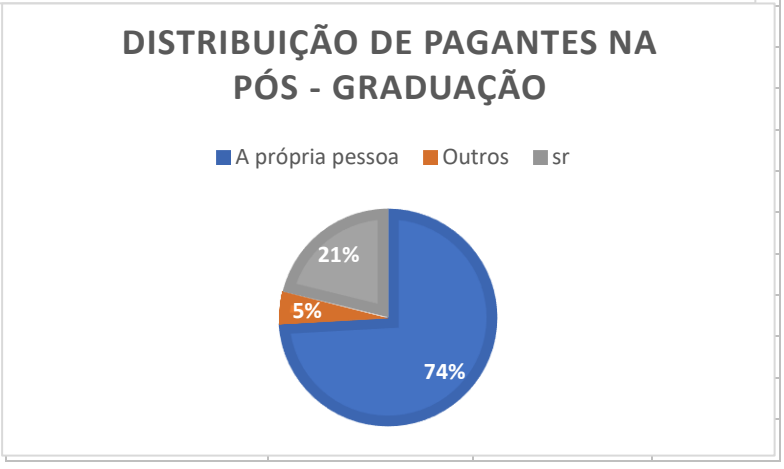


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 65 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.

Quem efetuou o pagamento		
Magistério	2	Percentual
A própria pessoa	1	50%
sr	1	50%
Graduação	73	
A própria pessoa	43	59%
Outros	1	1%
Pais	5	7%
PROUNI	5	7%
sr	19	26%
Pós - Graduação	93	
A própria pessoa	63	68%
Outros	4	4%
sr	18	19%





Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 66 − DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.

Turno de estudo		
Graduação	**131**	**100%**
aos fins de semana	15	11,45%
aos fins de semana , periodo noturno na semana, realizado no contra turno	1	0,76%
aos fins de semana, período noturno na semana	3	2,29%
aos fins de semana, realizado no contra turno	2	1,53%
período matutino na semana, realizado no contraturno	1	0,76%
período noturno na semana	43	32,82%
período noturno na semana, realizado no contra turno	15	11,45%
realizado no contra turno	11	8,40%
realizado no horário de trabalho	4	3,05%
Sr	36	27,48%
Pós – Graduação	**93**	**100%**
aos fins de semana	45	48,39%
aos fins de semana, período noturno na semana	2	2,15%
aos fins de semana, realizado no contra turno	13	13,98%
período noturno na semana	9	9,68%
período noturno na semana, realizado no contra turno	6	6,45%
realizado no contra turno	1	1,08%
Sr	17	18,28%
Total Geral	**224**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 67 − DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL (QUESTÃO 3).

Níveis que já trabalhou	
Educação Infantil	13
Educação Infantil, Ensino Fundamental	24
Educação Infantil, Ensino Fundamental 1	10
Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA	4
Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio	6
Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA	2
Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Faculdade de Administração, Faculdade Contabilidade, Normal Superior	1
Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Pré-Vestibular	1
Educação Infantil, Ensino Médio	2
Ensino Fundamental	2
Ensino Fundamental, Ensino Médio	3
Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA	1
Pré-Escola, Ensino Fundamental	1
Todos os Níveis	2
Ensino Fundamental 2	1

Níveis que já trabalhou	
Berçário, Educação Infantil, Ensino Fundamental 1	1
Berçário, Educação Infantil	1
Total Geral	**75**

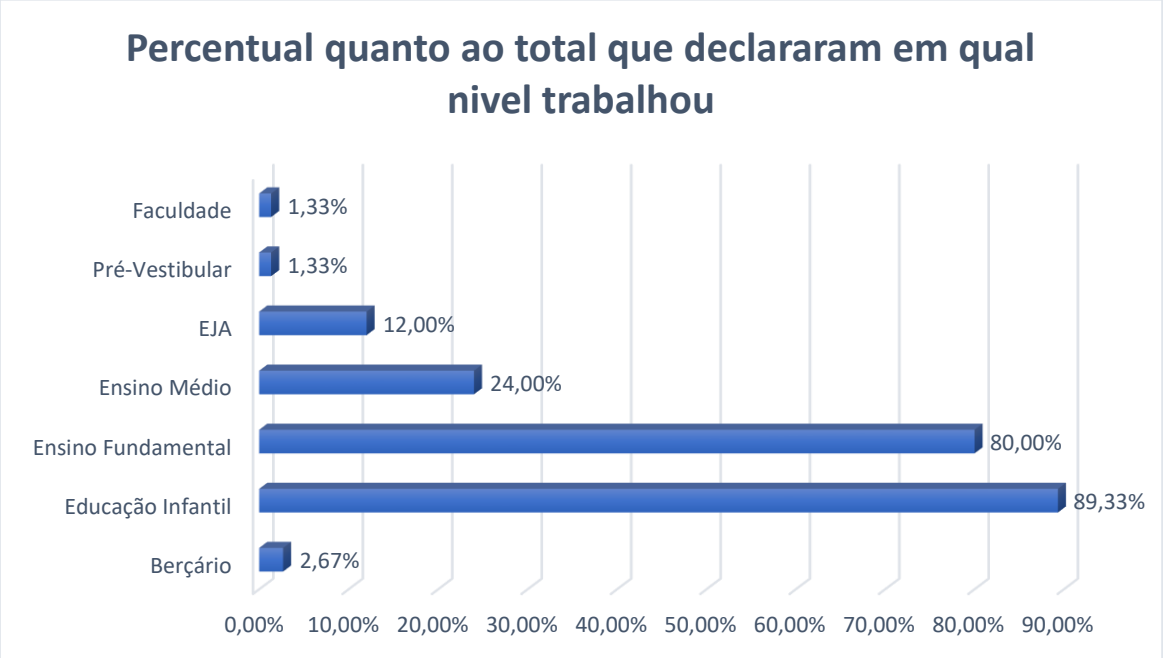
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 68 − DADOS SOBRE ATUAÇÃO PROFISSIONAL (QUESTÃO 4).

Níveis que já trabalhou	Quantidade de Pessoas que declararam estar no nível	Percentual quanto ao total que declararam em qual nível trabalhou
Berçário	2	2,67%
Educação Infantil	67	89,33%
Ensino Fundamental	60	80,00%
Ensino Médio	18	24,00%
EJA	9	12,00%
Pré-Vestibular	1	1,33%
Faculdade	1	1,33%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

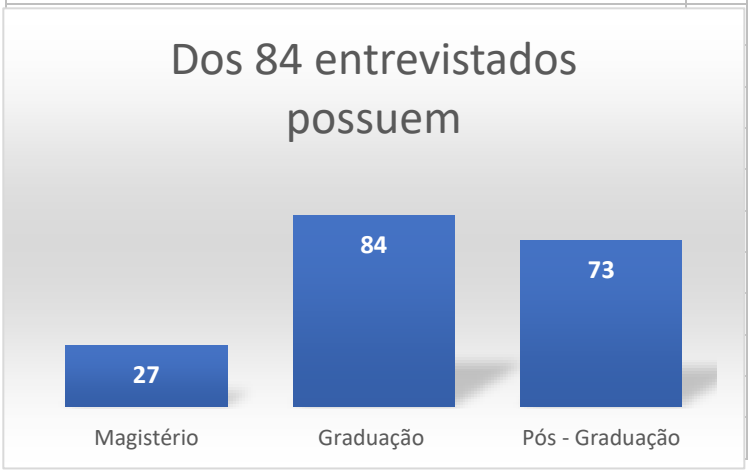
Figura 33 – Declaração de nível de trabalho/Percentual declarado.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 69 – QUATITATIVO DE ENTREVISTADOS E NÍVEL DE FORMAÇÃO.

Total Entrevistados	**84**
Os entrevistados	
Magistério	27
Graduação	84
Pós - Graduação	73



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 70 − QUATITATIVO DE ENTREVISTADOS E NÍVEL DE FORMAÇÃO.

Graduação			
Quantidade	Entrevistados	%	Interpretação
1	64	76,19%	Dos 84 entrevistados 64 possuíam apenas 1 graduação, ou 76,19% dos entrevistados possuem apenas 1 graduação.
2	20	23,81%	Dos 84 entrevistados 20 possuíam 2 graduações.
Total	84		
Pós – Graduação			
Quantidade	Entrevistados	%	Interpretação
0	11	13,10%	Dos 84 entrevistados 11 não possuíam pós – graduação
1	54	64,29%	Dos 84 entrevistados 54 possuem 1 pós – graduação
2	18	21,43%	Dos 84 entrevistados 18 possuem 2 pós – graduações
3	1	1,19%	Dos 84 entrevistados apena 1 possuem 3 pós – graduações
Total Geral		84	3 pessoas fizeram mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

Tabela 71 − Total /Graduação Pública/Particular.

Graduação Particular		
Quantidade	Entrevistados	%
0	16	19,05%
1	57	67,86%
2	8	9,52%
sr	3	3,57%
Total Geral	84	
Graduação Pública		
Quantidade	Entrevistados	%
0	55	65,48%
1	25	29,76%
2	1	1,19%
sr	3	3,57%
Total Geral	84	
Pós - Graduação Particular		
Quantidade	Entrevistados	%
0	12	14,29%
1	57	67,86%
2	11	13,10%
3	1	1,19%
Sr	3	3,57%
Total Geral	84	
Pós - Graduação Pública		
Quantidade	Entrevistados	%
0	73	86,90%
1	6	7,14%
Sr	5	5,95%
Total Geral	84	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

APÊNDICE C − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COLE

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA TRABALHOS APRESENTADOS NO COLE (2005-2007)

SEMINÁRIO LÍNGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quadro 12 – Pesquisa bibliográfica: COLE.

TÍTULO	AUTOR (A) E INSTITUIÇÃO
1. A INFLUÊNCIA DOS MEDIADORES NA ELABORAÇÃO DO SIGNO LINGÜÍSTICO EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	*Rosana Vieira – UFSCar – Capes*
2. A LEITURA DE IMAGENS E INDÍCIOS E A PRODUÇÃO ORAL DE TEXTOS POR PRÉ-ESCOLARES	*Lígia Maria Sciarra Bissoli - Unesp- Rio Claro*
3. ALFABETIZAR NA PRÉ-ESCOLA: SIM OU NÃO?	*Amélia Aparecida Barbosa*
4. EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA:CONCEPÇÕES PRESENTES EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS	*Adriana Bragagnolo – Universidade Luterana do Brasil*
5. AMIGOS DA LEITURA: “AQUI E LÁ”	*Edna Mara Alexandre Boschini – São Carlos* *Mairy Josiane Alexandre Boschini - Cascavel*
6. CONSTITUINDO LEITORES/CRIADORES DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Cleide Gomes Ferreira Souza – Secretaria Municipal de Educação – SME/Campinas.
7. CRIANDO COM AS HISTÓRIAS	*Benedita Lourdes Motta Silva*

TÍTULO	AUTOR (A) E INSTITUIÇÃO
8. HISTÓRIA DA CRIANÇA - CRIANÇA COM HISTÓRIA: AS MÚLTIPLAS LÍNGUAGENS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE	*Bianca Bellini Emmanoelli - Escola de Educação Infantil Casa da Gente*
9. LEITURA E PRODUÇÃO DE SABERES: UM OLHAR SOBRE AS CULTURAS INFANTIS	*Solange Estanislau dos Santos – Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP*
10. LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INCRÍVEL ARTE DE LER SEM PALAVRAS E ESCREVER SEM LETRAS	*Juliana Bolsonaro Conde*
11. MÚLTIPLAS LÍNGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DANDO VIDA ÀS PEDRAS	*Cíntia Betanho Campana Marchiori - Escola de Educação Infantil Casa da Gente*
12. O QUE SE DÁ A LER A QUEM DIZEM QUE NÃO LÊ: AS CONCEPÇÕES DE LEITURA/LEITOR E OS CRITÉRIOS NA ESCOLHA DE LIVROS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS	Eliane Santana Dias Debus - UFSC e UNISUL
13. SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E LINGUAGEM: A NARRATIVA DA CRIANÇA	*Maria Nazaré da Cruz - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIMEP*
14. EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM: Um pensar sobre a infância.	Anilde Tombolato Tavares da Silva. Universidade Estadual de Londrina. Londrina-Pr.
15. NOVAS LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSAIOS SOBRE LITERATURA, ARTE E ALFABETIZAÇÃO.	Keila Santos Pinto, Amanda da Silva Lopes, Maria Isabel Nogueira Tuppy, UNESP – Rio Claro/ Instituto de Biociências
16. A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DAS DIVERSAS LÍNGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	Amélia Maria Jarmendia, Universidade Cruzeiro do Sul e EMEI Eng. Aldo Giannini – São Paulo (SP) e Inês Confuorto, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) – São Paulo (SP).
17. LEITURA E LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS	Elieuza Aparecida de LIMA; Cyntia Graziella Simões GIROTTO. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA DA FACULDADE DE

TÍTULO	AUTOR (A) E INSTITUIÇÃO
	FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP – MARÍLIA; FUNDEC – DRACENA. Grupos de Pesquisa: “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e “Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação”.
18. REFLEXÕES SOBRE AS BASES ORIENTADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA INFÂNCIA	. Amanda Valiengo. Mestranda junto ao Programa de Pós-Graduação da UNESP- Marília.
19. OS PAPÉIS DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO SOBRE SERES VIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	Celi Rodrigues Chaves Dominguez (Escola de Artes, Ciências e Humanidades – USP) e Silvia Luzia Frateschi Trivelato (Faculdade de Educação – USP).
20. A LINGUAGEM COMO ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS.	Ana Rogéria de Aguiar (UFG/UEG) e Ivone Garcia Barbosa (UFG).
21. A LINGUAGEM NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL.	Ângela Mara de Barros Lara, UEM – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, e Adão Aparecido Molina, FANP – Faculdade do Noroeste Paranaense, Nova Esperança – PR.
22. AS BRINCADEIRAS E AS LÍNGUAGENS DA CRIANÇA NA PROPOSTA DE JARDIM DE INFÂNCIA DE RUI BARBOSA (1883).	Jaqueline Delgado Paschoal. Universidade Estadual de Londrina-UEL. Londrina, PR e Maria Cristina Gomes Machado Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá, PR.
23. DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CRIANÇA E APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA INFÂNCIA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	Nara Soares Couto, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS UNESP–MARÍLIA.
24. EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS LÍNGUAGENS PARA PROFESSORES E CRIANÇAS.	Michelle de Freitas Bissoli, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM); Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT/UFAM).
25. INFÂNCIA, LÍNGUAGENS E MARQUESA DE RABICÓ: NO PRINCÍPIO NÃO ERA APENAS O VERBO,	Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende. Email: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia

TÍTULO	AUTOR (A) E INSTITUIÇÃO
26. AS BRINCADEIRAS E AS LÍNGUAGENS DA CRIANÇA NA PROPOSTA DE JARDIM DE INFÂNCIA DE RUI BARBOSA (1883)	Jaqueline Delgado Paschoal. Universidade Estadual de Londrina-UEL. Londrina, PR e Maria Cristina Gomes Machado Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá, PR.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) − Banco de dados NEPIEC.

APÊNDICE D − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ANPED GT 7

Quadro 13 – Pesquisa bibliográfica: ANPED GT 7.

TÍTULO	AUTOR (A) E INSTITUIÇÃO
1. A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever	Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)
2. Infância e linguagem: educar os começos	Simone Berle (UNISC)
3. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil	Joselma Salazar de Castro (UFSC)
4. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões	Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG Patrícia Corsino – UFRJ

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

APÊNDICE E − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ANPED GT 10

Quadro 14 – Pesquisa bibliográfica: ANPED GT 10.

TÍTULO	AUTOR (A) E INSTITUIÇÃO
Há um lugar para o letramento nas instituições de educação infantil?	Ana Lúcia Espindola (UFMS) Renata Junqueira de Souza (UNESP)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

APÊNDICE F − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES “INFÂNCIA E LINGUAGEM”

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD REALIZADA DIA 13 DE OUTUBRO DE 2017

DESCRITOR: INFÂNCIA E LINGUAGEM

BUSCA: TÍTULO

QUANTIDADE DE TRABALHOS: 11

Quadro 15 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (infância e linguagem).

TÍTULO	DATA DA DEFESA	AUTOR	TIPO DE DOCUMENTO	RESUMO
Labirinto : infancia, linguagem e escola	2002	Leite, Cesar Donizetti Pereira	Tese	Não disponibilizou
Sobre linguagem e estrutura na clínica psicanalítica da infância	2003	Fátima de Barros Plein	Dissertação	Este trabalho se propõe a discutir a clínica psicanalítica na infância, na obra de Françoise Dolto, como cena onde a linguagem, enquanto estrutura, opera. Para tanto, recorro à lingüística da enunciação em Benveniste e Jakobson como campos de conhecimento que servem para subsidiar as análises sobre essa cena. Percorro a obra de Françoise Dolto, Émile Benveniste e Roman Jakobson, analisando cenas clínicas de quatro casos de Dolto, entrelaçando-os às noções benvenistianas de subjetividade na linguagem e à concepção de metáfora e metonímia jakobsoniana. As análises dos casos objetivam ilustrar as intervenções da analista pensando seu lugar enunciativo junto

				às crianças, seus pais e/ou cuidadores e a estrutura da linguagem como constitutiva das produções das crianças em análise, enquanto movimentos metafóricos e metonímicos. Nesse percurso de análise, encontrei uma forma de intervenção singular em Dolto, que posiciona pais e paciente enquanto sujeitos, efeitos de linguagem, e que toma as produções infantis como texto, linguagem cifrada. Dolto interpreta arbitrando sentidos quando se dirige aos bebês. Sentidos que não são aleatórios, posto que ela trabalha sobre as palavras da história do sujeito. Quando se dirige a crianças maiores, sua postura é de escutar a estrutura da linguagem no sintoma, no jogo, nas produções gráficas e plásticas e nas falas da criança. Se por um lado há uma diferença profunda no modo de cada intervenção, tendo em vista os momentos diferentes de constituição subjetiva entre um bebê e uma criança maior, por outro lado, é sempre na posição de quem supõe um sujeito do inconsciente, capturado na estrutura da linguagem e que tem como destino desejar, que a analista se coloca. Por fim, proponho o aprofundamento desse tema com vistas a pensar mais detalhadamente as diferentes posições enunciativas, em especial o lugar de Ele nessa clínica.
Do ser ao fazer: infância e família sob a perspectiva da socialização da linguagem	2001	Dissertação	Schnack, Cristiane Maria	Alguns estudos sobre aquisição da linguagem têm mostrado, ao longo dos anos, que as interações adulto-criança se configuram distintamente daquelas adulto-adulto, de forma a possibilitar que essas crianças tenham um acesso facilitado à complexa estrutura lingüística (e.g. SNOW e FERGUSON, 1977; Ferguson, 1996). Outros têm se voltado para a compreensão do desenvolvimento pragmático da linguagem nas crianças nos seus primeiros anos de vida (e.g. ERVIN-TRIPP, 1979; CORSARO, 1979), revelando a (evolutiva) competência dessas crianças na realização de determinados atos de fala (AUSTIN, 1999). A presente pesquisa vale-se desses estudos, ampliando os horizontes de pesquisa ao partir do pressuposto de que aprender uma língua é parte integral do processo de tornar-se membro a de um grupo (OCHS, 2002). O processo de desenvolvimento (lingüístico-pragmático) de uma

				criança está, pois, atrelado às práticas (interacionais) em que a criança se engaja, juntamente com outros as membros as do(s) grupo(s) ao(s) qual(is) ela perte
Uma brincadeira para a infancia : uma proposta que inclui a linguagem de imagem e som para a produção infantil	2008	Tese	Marconatto, Simone Cleuse	A sociedade está imersa em meios de comunicação, cada vez mais intensos, sofisticados e velozes na emissão de conteúdo audiovisual e com alto valor mercadológico. Estes meios podem condicionar desde muito cedo, o ser humano ao exercício limitado em sua capacidade de ver e ouvir, devido à sobreposição de imagens e sons o inibindo a criar novas e outras produções audiovisuais. A escola pode propor ações, desde a infância, que dêem maior atenção à linguagem da imagem, da percepção do olhar e do som quando transforma em suportes pedagógicos, os instrumentos tecnológicos, apoiadas no lúdico e na curiosidade natural da criança. Planejando atividades que garantam o acesso às câmeras fotográficas, filmadoras, gravadores e microfones aos pequenos e às pequenas de três a seis anos, onde registram enquanto brincam a sua expressão, a sua compreensão e recriação do mundo. O trabalho de pesquisa tem como objeto principal de estudo a introdução da linguagem audiovisual na infância visando acompanhar o processo da produção de imagem e som infantil com a experiência comunicativa apoiada teoricamente principalmente nas obras de Paulo Freire, publicadas em 1977, 1979, 1982, 1985, 1992, 1996, 2003 voltadas à importância do papel do professor comunicador e da inserção de suportes tecnológicos na prática pedagógica
O som como linguagem e manifestação da pequena infancia : Musica? Percussão? Barulho? Ruido?	2006	Tese	Pires, Maria Cristina de Campos	Esta dissertação estudou as experiências sonoras das crianças pequenininhas, entre 0 e 3 anos de idade, que freqüentam uma creche pública do Município de São Paulo (Centro de Educação Infantil, CEI). Traz para reflexão e contextualiza a ausência da Arte na formação das profissionais de creche, mesmo sendo apontada pela LDB/96 como área de conhecimento em suas quatro línguagens ¿ música, dança, teatro e artes plásticas; analisa tal ausência na rede municipal de São Paulo nos últimos 25 anos, em decorrência de alterações na legislação que rege o magistério

				municipal e, também, de mudanças de administração, seguindo o percurso profissional da autora. Este estudo inova apresentando e discutindo uma bibliografia italiana em que os estudiosos da infância destacam a temática da música e a criança pequenininha. Analisa a construção da paisagem sonora durante as atividades do dia-a-dia no CEI, pleiteando o contato das crianças com diferentes formas musicais, que podem constituir fatores importantes para o refinamento da audição, a produção de culturas infantis e o reconhecimento do ambiente onde vivem
Revista Sesinho e o discurso do SESI para a infância : a apropriação da linguagem dos quadrinhos no âmbito da comunicação institucional	2014	Dissertação	Marlene Ferreira Royer	Este estudo propõe a análise da revista Sesinho, publicação do Sesi - Serviço Social da Indústria, no período de 2001 a 2011 visando identificar a utilização do material como prática comunicativa e como o discurso da entidade se revela na linguagem iconográfica das histórias em quadrinhos, no âmbito da comunicação institucional. A leitura dos quadrinhos reside na compreensão das palavras e imagens, que juntas, delimitam o conteúdo da mensagem transmitida e, nesse contexto, o estudo problematiza a apropriação dessa linguagem na construção do discurso do Sesi para a infância, público alvo da publicação. Neste trabalho serão abordados os conceitos referentes à comunicação organizacional, área que abrange os estudos do fenômeno comunicacional das organizações, com a perspectiva relacional, que considera a relevância de todos os atores na produção do discurso da entidade. Nesta área, tem destaque a vertente da comunicação institucional que representa as formas para que o discurso organizacional seja compartilhado e compreendido pelos públicos que direta ou indiretamente influenciam e são influenciados pelas organizações. Considera-se nesta pesquisa, como discurso institucional os enunciados da indústria, em suas diversas formas de linguagem, que visam produzir sentido junto aos seus interlocutores, contemplados aqui como os diversos públicos com os quais o Sistema Indústria se relaciona. A pesquisa adota o método qualitativo e ocorre em dois níveis: o descritivo, que pretende descrever as características das

				línguagens visual e verbal das publicações com o estabelecimento de relações entre as mesmas; e o exploratório, com a finalidade de se obter uma visão geral dos dez anos de produção do material. O procedimento metodológico adotado neste estudo para coleta e análise de dados é a Análise de Conteúdo, uma técnica de característica híbrida que pode ser utilizada de maneira sistemática para a análise de conteúdos da linguagem verbal e visual, portanto, aplicável ao estudo das imagens dos quadrinhos, no qual se pretende identificar as construções discursivas que estão imbricadas na linguagem iconográficas. As considerações obtidas revelam que a utilização das histórias em quadrinhos no âmbito da comunicação institucional pode contribuir com a produção de sentidos por parte do leitor, quando este reconhece os significados e os impactos emocionais das imagens, sendo assim, uma prática comunicativa relevante e adequada à natureza relacional da comunicação nas organizações. Assim, o estudo pode contribuir com novas abordagens de pesquisas no campo da imagem e sua relação com o campo da comunicação organizacional, onde seja considerada a convergência dos quadrinhos com a perspectiva da comunicação interacional que veem as organizações como construções discursivas.
Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância	2016	Dissertação	Borella, Thaís	A dissertação de mestrado apresentada esteve vinculada a linha de pesquisa 3 - Infância e Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT - UNESP/Presidente Prudente, e teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade. Utilizamos como referencial teórico - metodológico a Teoria Histórico-Cultural e realizamos uma pesquisa empírica alicerçada no método

				Materialista Histórico Dialético, realizada junto às crianças de uma escola de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, que vivenciaram situações de aprendizagem estruturadas em atividades com livros de literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Para a efetivação do processo de intervenção foram realizados 12 (doze) encontros no Centro de Convivência Infantil – CCI "Chalézinho da Alegria" da UNESP de Presidente Prudente, orientados pelos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural (GEIPEE-thc), e nas pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) Maria Betty Coelho. Decidimos trabalhar com a Educação Infantil, em particular com crianças entre dois e três anos de idade por entendermos esse período etário como crucial na formação dos processos psíquicos superiores humanos, e concebermos que, ao evoluir no processo de comunicação (emocional – social) a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, a educação escolar deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas a linguagem literária. A partir dos dados produzido, concluímos que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, em especial da linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização.
Infância, Experiência e Linguagem em Walter Benjamin: a indústria cultural e as	2012	Dissertação	Pacífico, Marsiel	Conforme os estudos desenvolvidos pela Teoria Crítica da Sociedade, particularmente Theodor W. Adorno (1985, 1992, 1994, 1995, 2002, 2010), Max Horkheimer (1985, 1980) e Walter Benjamin (1970, 1984, 1985, 1987, 1989, 1992), a proliferação

implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa				do aparato da indústria cultural torna, gradativamente, a experiência formativa cada vez mais escassa e superficial. A sociedade da informação, é a mesma que em contra partida, impõe a seus sujeitos uma condição de semiformação ao expropriar-lhes os signos de interação com o mundo, sobretudo na constituição de uma modalidade de linguagem instrumental. Na infância, a formatação dos corpos através da disciplina escolar, que ignora as formas de expressão subjetiva da criança, corrobora o cerceamento gradual das possibilidades de emancipação dos homens. Esta pesquisa objetivou compreender como as múltiplas línguagens na infância são decodificadas no ambiente escolar enquanto ato indisciplinar, e ao serem remediadas através da formatação dos corpos do infanto, de que forma tal prática relaciona-se com um modelo educacional semiformativo
Desenvolvimento da linguagem de crianças nascidas pré-termo com peso abaixo de 2000g na primeira infância	2008	Tese	Isotani, Selma Mie	Não disponibilizou
"Avaliação neuropsicológica de componentes da linguagem e da memória de trabalho na infância: adaptação de tarefa discursiva e estudo correlacional"	2011	Dissertação	Prando, Mirella Liberatore	No âmbito da neuropsicologia cognitiva e do desenvolvimento infantil, a avaliação de funções cognitivas como a linguagem e a memória, e suas inter-relações, são de extrema relevância para a clínica e a pesquisa. Na medida em que as investigações sobre a interface entre componentes linguísticos e mnemônicos em crianças em desenvolvimento típico ainda são escassas, esta dissertação, por meio de dois estudos empíricos, visou a (1) apresentar o processo de adaptação de uma tarefa discursiva narrativa infantil, averiguando-se se há diferenças de desempenho quanto ao tipo de escola, e (2) investigar a relação entre memória de trabalho e linguagem oral. No Estudo 1, participaram oito juízes e 45 crianças em quatro etapas de adaptação: adaptação de instrução e de termos, análise comparada

				de proposições, análise por juízes especialistas e estudo piloto. Compararam-se, ainda, dois grupos de crianças saudáveis de 7 à 9 anos de idade, 15 de escola pública e 16, de privada. Realizaram-se mudanças terminológicas nas instruções, na narrativa e em questões de compreensão, sendo a análise de juízes e o estudo piloto fundamentais. Observou-se melhor desempenho de crianças da escola privada no reconto parcial.No Estudo 2, participaram 80 crianças em desenvolvimento típico de 6 a 9 anos de idade, de escola privada, examinadas com tarefas de memória de trabalho (executivo central, alça fonoarticulatória e buffer episódico) e de linguagem oral (níveis palavra, sentença e discurso). Houve correlações significativas entre os componentes executivo central e buffer episódico e os diferentes níveis de complexidade lingüística. Mais pesquisas de desenvolvimento de tarefas de exame neuropsicológico infantil e de análise da relação linguagem e memória de trabalho são cruciais para a avaliação e reabilitação neuropsicológica infantil, assim como para áreas educacionais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

APÊNDICE G − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES “LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD REALIZADA DIA 13 DE OUTUBRO DE 2017

DESCRITOR: LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

BUSCA: TÍTULO

QUANTIDADE DE TRABALHOS: 13

Quadro 16 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (letramento e educação).

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
O letramento como rede : uma experiência na educação infantil	2009	Dissertação	MADEIRA, Maria Cristina	A dissertação de mestrado aqui apresentada trata de refletir uma experiência pedagógica realizada em uma escola de Educação Infantil de Pelotas, entre os anos de 2002 e 2007. Tal experiência teve a preocupação de inserir as crianças em um ambiente letrado de forma intencional, com a preocupação de não deixar de proporcionar às infâncias que circulam em seu interior o contato com as várias línguagens infantis. O conceito de letramento foi a base constitutiva das interrelações pedagógicas. As crianças foram inseridas no universo da cultura letrada que resultou no prazer e no hábito de viver o encantamento do mundo letrado. Esse processo desencadeou, também, ações em relação à formação das educadoras ao proporcionar algumas propostas pedagógicas permeadas de práticas e eventos de letramento, vividos entre crianças e as educadoras em forma de rede. A experiência pautou-se em princípios e categorias pedagógicas de Freire e Freinet. O encontro com esses autores, na construção da proposta pedagógica da escola, proporcionou um novo modo

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				de enxergar o contexto social e educacional. O estudo tem o aporte teórico de Soares, Kleiman, Britto, Faria, Street e Lahire
A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos	2014	Dissertação	Isabela Costa Dominici	Não disponibilizou
O PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO DESENVOLVIMENTAL.	2014	Dissertação	Nascimento, Alda Nazaré Santos do	A presente pesquisa tem como objetivo investigar as relações entre as atividades de ensino e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos em situações de aula com crianças em processo de letramento, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Goiânia. Presume-se que o ensino para o letramento, adequadamente organizado para a formação de conceitos, por meio de contato direto com o texto e envolvendo interações sociais, vivências, brincadeiras, movimento corporal e música, pode contribuir para o aprimoramento das aprendizagens e atuar na promoção do desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em autores da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, principalmente Lev S. Vigotski, A. Luria e V. Davidov, em articulação com estudos da neurociência e neuroeducação que se aproximam de proposições desses autores, de modo a realçar, no processo de ensino-aprendizagem, as características do ensino desenvolvimental e os aspectos neuropsicológicos envolvidos na aprendizagem. O procedimento metodológico principal desta pesquisa é o experimento didático-formativo. Assim, foram observados o desenvolvimento das aulas de uma professora e a participação das crianças nas atividades de ensino-aprendizagem, por um período de dois meses. A análise dos dados teve como material os registros de observação das aulas, de modo a identificar ações da professora e ações dos alunos que propiciam mudanças qualitativas na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Este trabalho busca contribuir para o aprimoramento das metodologias de ensino na fase de

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				letramento, tendo em vista ajudar os alunos a pensarem e atuarem com conceitos e os professores a compreenderem as relações entre afetividade e cognição.
Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil	2008	Dissertaqção	Tarciana de Almeida Barros, Maria	Uma questão relevante para pesquisadores tem consistido no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita para além do aprendizado de um sistema de representação, ou seja, a capacitação do usuário da língua para se engajar nas práticas sociais em que a linguagem escrita está envolvida. Surge assim, um novo conceito chamado letramento. Estudos sobre o tema buscam investigar os impactos sociais da escrita em nossa sociedade, Nesse cenário, existe uma instância do sistema educacional que merece maior atenção nos últimos anos: a Educação Infantil. Assim, os objetivos do presente estudo consistem em investigar o letramento através de um enfoque psicológico, baseando-se no conhecimento de crianças sobre textos e investigar o papel da Educação Infantil no conhecimento sobre textos e no Letramento. Buscou-se a elaboração de um instrumento capaz de avaliar o letramento em crianças, identificando as influências provenientes da alfabetização e/ou da Educação Infantil, explorando seu conhecimento sobre diversos textos circundantes na sociedade. Tal escolha se justificou pelo fato do texto consistir na unidade mínima de sentido lingüístico. Nessa direção, o conhecimento de crianças sobre textos foi tomado como indicador de Letramento de natureza psicológica. Participaram da pesquisa 96 crianças de baixa renda, de 7 a 8 anos de idade, alunas de 1ª. Série de escolas públicas na cidade de Recife, igualmente divididas em quatro grupos: (1) 24 crianças que freqüentaram três anos de educação infantil, (2) 24 que freqüentaram dois anos de educação infantil, (3) 24 que freqüentaram um ano de educação infantil e (4) 24 que nunca freqüentaram a Educação Infantil e ingressaram no ensino formal pela primeira vez. Assim, foram abordados os seguintes aspectos, em três tarefas: (1) o conhecimento sobre portadores de texto, (2) o conhecimento sobre gêneros textuais e (3) as relações estabelecidas entre gênero textual e seus portadores. As repostas das crianças foram categorizadas em níveis hierárquicos. Após isso, na

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				análise dos dados, os grupos foram comparados, em cada tarefa, com o objetivo de examinar se havia diferenças entre eles com respeito aos níveis de respostas, e as tarefas foram comparadas, em cada grupo, buscando identificar qual tarefa era mais fácil ou mais difícil para cada grupo. As diferenças significativas entre grupos foram encontradas em todas as tarefas. Porém, os grupos com menos tempo de Educação Infantil, Grupos 3 e 4, tenderam, surpreendentemente, a emitir respostas mais sofisticadas do que os Grupos 1 e 2. Concluímos que tais diferenças se devem a outros fatores que não o tempo de Educação Infantil, principalmente relativos à melhoria da Educação Infantil nos últimos anos. A Educação Infantil pareceu, portanto, não contribuir para o conhecimento sobre textos. Na comparação entre tarefas, notou-se que, independentemente do tempo de escolaridade das crianças, a Tarefa 3 se configurou como a mais difícil, a Tarefa 1 como a mais fácil e a Tarefa 2 parece ter uma dificuldade intermediária. Tais dados apontam que as crianças têm maior domínio quando levadas a identificar portadores de texto, do que quando levadas a identificar gêneros textuais, e dominam menos ainda a relação existente entre gêneros textuais e portadores de texto. Isso sugere um percurso de desenvolvimento que se inicia no conhecimento sobre portadores de texto, passa pelo conhecimento sobre gêneros textuais e culmina no conhecimento sobre a relação entre ambos
Quais as contribuições neurocientíficas para o letramento emergente na educação infantil em crianças de 0 a 5 anos de idade?	2013	Dssertação	Luciano Eiken Senaha	Este trabalho se enquadra na linha de Pesquisa em Psicologia da Educação e tem por interesse entender quais são as informações e dados relevantes que a Neurociência tem produzido para sustentar uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade, circunscrevendo, assim, o que se compreende como letramento emergente uma prática de leitura, escrita, escuta e multiplicidade de expressões linguísticas que compreendem um conjunto de códigos socialmente construídos a partir do referencial teórico e empírico neurobiológico. O interesse pelo tema provém das relações entre as áreas que investigam o cérebro e a aprendizagem da criança pequena, que são citadas, mas pouco discutidas no ambiente educacional e também no campo das ciências humanas no

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				geral. A fundamentação consistiu na busca de alguns referenciais teóricos clássicos da Pedagogia (Comenius e Montessori), da Psicologia Cognitiva Educacional (Bruner e Gardner) e da Neurociência da leitura (Dehaene, Goswami, Gazzaniga, Kuhl, Luria, Morais, entre outros) a fim de elaborar uma investigação interdisciplinar com relação à aprendizagem dos aspectos linguísticos da criança pequena. Utilizamos como metodologia investigativa a revisão sistemática em três áreas do conhecimento (Educação, Psicologia Cognitiva e Neurociência). A identificação de variáveis comuns como, por exemplo, criança pequena, letramento emergente, pré-escola, aprendizagem, neurociência, neurologia, neuropsicologia e assim por diante possibilitou delimitar nossa pesquisa a um tema específico e fundamental nesse nível de ensino e nos anos subsequentes da escolarização. O letramento emergente pode ser investigado como uma práxis que envolve aspectos neurobiológicos, sociais, históricos e políticos. Uma nova perspectiva teórica é necessária para interligar de forma multidisciplinar os cuidados e as atividades educativas propostas voltadas para a primeira infância. Acreditamos que essa lacuna ou clivagem entre o conhecimento das ciências humanas e das ciências biológicas dificulta o surgimento de novas teorias e novos desenhos de pesquisa para aprofundar as relações sob uma perspectiva multidisciplinar do letramento na criança. Ao analisar uma parte da produção acadêmico-científica que circunscreve a elaboração do conhecimento sobre a criança pequena nos últimos anos, verificamos que existe a necessidade de novas teorias que fundamentem o encadeamento da perspectiva biológica às perspectivas culturais do letramento emergente, principalmente naquela que a investiga de forma multidisciplinar. Novas abordagens teóricas baseadas em evidências acadêmico-científicas são importantes para fundamentar uma práxis profícua dos educadores, pais e cuidadores e políticas públicas que relacionem aspectos complementares do cuidado, da educação plena à criança pequena e dos impactos do futuro na sociedade.

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	2009	Dissertação	Maria Angelica Olivo Francisco Lucas	O objetivo desta pesquisa consiste em investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento. A dificuldade encontrada pelos professores de educação infantil em justificar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas relacionadas a tais processos, apesar do crescimento da produção bibliográfica sobre a questão, constitui-se no problema desta pesquisa. Esta foi motivada pela necessidade de orientar a elaboração de planejamentos, acompanhar e avaliar o trabalho das alunas-estagiárias do Curso de Pedagogia em instituições de educação infantil e pela inclusão na literatura educacional do conceito de letramento. O recorte temporal final da década de 1970 até 2005 foi estipulado, levando-se em consideração as discussões realizadas nas duas áreas envolvidas. Para a educação infantil, esse período foi marcado por lutas em prol de um atendimento de caráter educativo. Na área da alfabetização e do letramento, buscou-se nesse período explicações para o fracasso de nossas escolas em alfabetizar (ensinar as habilidades necessárias para ler e escrever) e letrar (ensinar a fazer uso competente da leitura e da escrita em diversas práticas sociais). As discussões em ambas as áreas ocorreram simultaneamente e fizeram parte do processo de democratização da educação brasileira. Perseguimos, ao longo desta investigação, o pressuposto segundo o qual há correspondência entre a função conferida à educação infantil e os conceitos de alfabetização e letramento. A relação existente entre essas temáticas ocorre em razão do contexto histórico em que são produzidas. Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano; a escola como instituição responsável por possibilitar a apropriação pelos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade; o professor como responsável pela organização do ensino e pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; e a mediação pedagógica dotada de sistematicidade e intencionalidade como condição maior do trabalho docente. Para a consecução desta pesquisa,

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				refletimos sobre os seguintes aspectos: as funções atribuídas à educação infantil brasileira nas últimas três décadas, tomando como referência a legislação educacional brasileira; os conceitos de alfabetização e letramento; a produção bibliográfica voltada para a educação infantil que discute tais conceitos. Tais reflexões fundamentaram a análise das funções conferidas à educação infantil por 14 professoras que atuam em três centros municipais de educação infantil, suas concepções de alfabetização e letramento e sua prática pedagógica. Concluímos ser papel da educação infantil enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão nos transportou para a necessidade de reorganizar a formação de professores, viabilizando a apropriação do conteúdo envolvido nesta investigação pelos atuais e pelos futuros professores de educação infantil.
Letramento na educação infantil: um estudo sobre a produção textual no universo das crianças não-alfabetizadas	2006	Dissertação	Ghersel, Renata Rezende	O objetivo deste trabalho é mostrar que crianças não alfabetizadas, mas que vivem num mundo alfabetizador, estimuladas pela sociedade na qual interagem, são seres letrados, pois desde o nascimento estão habituadas a conviver com letras nos mais diversificados tipos de portadores de texto. Entendemos o letramento como o produto da participação em práticas sociais, e que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. Pesquisamos as condições de aprendizagem de crianças da classe média/alta, na faixa etária entre três e quatro anos, numa cidade grande como São Paulo. Selecionamos produções textuais orais criadas coletivamente em sala de aula, as quais foram transformadas em textos escritos, num processo de retextualização, com base no modelo proposto por Marcuschi (2001), respeitado o conteúdo inicial oferecido pelas crianças. A metodologia utilizada foi, primeiramente, a transcrição do sonoro para o grafemático, realizada pela professora, apenas como escriba e em seguida Iniciou-se a retextualização, com a utilização de um

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				processo envolvendo operações complexas. Observamos que o domínio da produção textual evoluiu progressivamente nos alunos. As primeiras apresentadas necessitaram de maior intervenção da professora do que as criadas no decorrer e no final do ano. Foi possível avaliar o desenvolvimento da atividade textual das crianças mesmo sem que fosse alcançada a alfabetização
INTERFACES ENTRE DESENHO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	2016	Dissertação	Leite, Aline Cristina de Castro Garcia	Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas e concepções de professores da Educação Infantil acerca da utilização do desenho como ferramenta de ensino e como forma de inserção das crianças no letramento. Teve como pressuposto a concepção de Educação Infantil como possibilitadora de acesso à criança aos conhecimentos sistematizados, contemplando as necessidades físicas, motoras, cognitivas, afetivas e emocionais da criança. Algumas questões deram origem à proposição desta pesquisa: Em que termos tem sido colocada a discussão da relevância das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e estético das crianças? O desenho, como atividade utilizada na rotina destas instituições, tem sido pensado como potencializador do letramento e da inserção no universo letrado? Quais seriam as contribuições da teoria histórico-cultural em relação ao desenho e ao letramento? Em busca de respostas a essas questões, foi delineado um estudo visando uma aproximação sistemática à prática pedagógica no intuito de conhecer as concepções presentes e expressas por professores. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer impressões de professores de Educação Infantil em exercício sobre como viam o papel do desenho nas práticas de ensino; b) Perceber como esses professores concebiam a ligação entre o desenho e o letramento; c) Indicar possibilidades de articulação pedagógica entre o desenho e o letramento visando o desenvolvimento pleno da criança, na perspectiva da teoria histórico-cultural. A pesquisa, de tipo qualitativa, utilizou a abordagem histórico-cultural. Foram utilizados como procedimentos de pesquisa: a) observação do trabalho de uma professora de uma Instituição pública de Educação Infantil com crianças entre quatro e cinco anos, em especial, na

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				produção de desenhos e no trabalho com a linguagem escrita; b) entrevista com quatro professoras de Educação Infantil, uma delas atuando como coordenadora em uma segunda instituição de Educação Infantil. A entrevista com as professoras teve como objeto de investigação percepções delas acerca da utilização do desenho como atividade de ensino e forma de inserção das crianças no letramento. A pesquisa constatou que as professoras valorizam o desenho, realizam atividade com desenho mas, tendem a considerá-lo como treino de coordenação motora ou introdutório a noções matemáticas para o Ensino Fundamental. Foi apontada a relação com o letramento, mas não se verificou nas práticas das professoras e nos depoimentos formas de efetivação dessa relação. Foi ressaltado, na conclusão, a necessidade de reforço na formação continuada de professores.
Vozes sobre chapeuzinho vermelho : leitura intertextual e letramento literário na educação infantil	2017	Dissertação	Farias , Norma Lee Pereira de	O presente trabalho teve como objetivos realizar a leitura crítica da obra Uma Chapeuzinho Vermelho, de Marjolaine Leray (2012), numa perspectiva intertextual e no diálogo que o texto empreende com as imagens. Além disso, foram empreendidas a construção, aplicação e reflexão sobre uma proposta de trabalho com a mesma obra, desenvolvida na Escola Municipal Anésio Leão, com vistas a implementar práticas que favoreçam o letramento literário na Educação Infantil. Como abordagem metodológica, o estudo se insere no rol das pesquisas documental, bibliográfica e pesquisa-ação. O lócus de estudo foi uma turma da Educação Infantil, localizada na zona leste da cidade de Campina Grande-PB. O estudo teve, como instrumento de coleta de dados, fichamentos dos livros relacionados à temática, gravação de áudio das aulas, registros de diário de campo e aplicação de entrevista semiestruturada. Para fundamentar o trabalho, buscou-se respaldo nos aportes teóricos de Coelho (2000; 2012); Bettelheim (2006); Conde (1996), Cavalcanti (2002), Abramovich (1991), entre outros estudiosos da área de literatura infantil e de ensino de literatura. Por fim, mediante o que demonstrou a pesquisa, o trabalho adequado com as obras literárias contribui para o desenvolvimento das competências leitora e linguística das crianças, permitindo que alunos

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				com poucas vivências significativas com práticas de leitura passem, a partir da nossa mediação, a interagir com os livros de literatura infantil, a escutar as histórias e narrar com clareza fatos vivenciados pelos personagens, atendendo as suas necessidades de fantasia e ficção
A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica	2011	Tese	Nogueira, Gabriela Medeiros	Esta tese tem como tema o estudo da passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da seguinte questão norteadora: A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas? Para responder essa questão, foram considerados na análise os contextos federal, municipal e o cotidiano escolar através de pesquisa documental e de abordagem etnográfica. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS através de observações participantes em uma turma de pré-escola em 2009, tendo continuidade em 2010 no 1º ano. As entrevistas com os gestores da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares, com as professoras e as crianças, as filmagens das diversas situações de sala de aula e a descrição detalhada dos dados no Diário de Campo tiveram como foco investigativo identificar: i) situações de alfabetização; ii) práticas e eventos de letramento; iii) cultura lúdica e cultura de pares, vividas por um grupo de crianças e suas professoras no cotidiano de sala de aula. Os pressupostos teóricos que nortearam a análise dos dados consideraram, principalmente, os seguintes trabalhos: Soares (2004, 2006), Manrique (2007), em relação à alfabetização; Street (2003, 2010) e Castanheira (2004), quanto ao letramento; e Brougère (2008, 2010), Corsaro (2007, 2011), Sarmento (2003), para questões referentes à cultura lúdica e à infância. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa para uma maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma acentuada. Enquanto as práticas observadas na turma da pré-escola revelaram uma proposta sensível às

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				manifestações e aos anseios das crianças., Foi possível perceber que as práticas na pré-escola tinha comprometimento com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula. No entanto, as práticas observadas no 1º ano bastante diferentes, prevalecendo uma perspectiva de alfabetização mecânica, que, ao invés de convidar as crianças a vivenciar o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas
Letramento literário: caminhos de inserção da leitura e escrita pelo texto lírico na educação infantil numa perspectiva intercultural	2014	Dissertação	Lima, Adília Uchôa de	O objetivo desta pesquisa é apresentar uma sequência didática envolvendo a inserção da leitura e escrita de textos líricos poéticos para alunos da educação infantil (crianças com 5 anos) em duas escolas da cidade de Campina Grande, sendo uma pública e a outra privada, para mostrar que é possível o docente desse nível de ensino construir e orientar-se por uma sequência que privilegie, em campos de experiência, o ludismo e as diferentes línguagens, caminhos inerentes a esta faixa etária. Aproveitamos o uso do texto lírico poético para estudos referentes ao conceito de letramento literário e a construção de uma das etapas da sequência didática, bem como a intervenção na sala de aula. Metodologicamente, a pesquisa foi orientada na perspectiva intercultural pela abordagem do texto lírico poético. Os resultados apresentados mostram que o uso desta sequência didática também favorece a inserção das crianças no mundo letrado.
Múltiplas línguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância	2016	Dissertação	Silva, Daniela Violim da	A pesquisa desenvolvida teve como objetivo identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas e artísticas, na Educação Infantil, que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. Sua execução foi por meio de pesquisa qualitativa, um estudo de caso, no qual foi apresentado o cenário histórico da infância e Educação Infantil no Brasil; as relações, implicações e diferenças entre os processos de letramento social e alfabetização e suas aproximações com a ludicidade e as múltiplas línguagens da criança de Educação Infantil. A bibliografia pesquisada orientou a elaboração dos instrumentos de coleta, registro e análises dos

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				dados de campo. Foram sujeitos desta pesquisa oito professoras de uma escola municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo. Os dados analisados apontam que há um trabalho que atende às especificidades das crianças de Educação Infantil, ainda que sem um aporte teórico que dê continuidade e aprofundamento das ações de letramento social e do uso da ludicidade e das múltiplas línguagens. A pesquisa culminou com a elaboração de um Livro Ilustrado como produto final apresentado em resposta ao Mestrado Profissional.
O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre : uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças	2010	Dissertação	Janaína da Silva Forte	Ao longo das últimas décadas, foi crescente e notório o aumento de escolas de educação infantil em nosso país. Expandiu-se, em igual proporção, o número de turmas da educação infantil em escolas regulares, já que a própria LDB considera esse âmbito de ensino como parte integrante da educação básica. A fim de agregar um diferencial em sua grade curricular, aulas de língua inglesa como língua adicional são inseridas no currículo de um sem número de instituições nas mais variadas modalidades: aulas de 30 minutos ou 1 hora uma vez por semana, às vezes duas vezes por semana e, até mesmo, em propostas bilíngues, com aulas todos os dias da semana, em cargas horárias das mais diversas. Assim, este estudo propõe-se a uma análise crítica do ensino de língua inglesa como língua adicional para crianças de educação infantil. Foram selecionados como foco de pesquisa o uso da linguagem, a promoção do letramento na língua alvo e as crenças de professores, pais de alunos e coordenadores das instituições de ensino. Para a geração dos dados, duas escolas exclusivamente de educação infantil, duas escolas de educação básica e três escolas de idiomas foram visitadas. Procederam-se observações de aulas, entrevistas com os professores de língua inglesa, com pais de alunos e com as coordenadoras das escolas. Verificou-se que, independentemente da carga-horária oferecida pela escola, usar mais ou menos inglês em sala de aula era uma opção do professor, em acordo com as coordenações das escolas. Observou-se, também, que quanto mais comunicativa a abordagem de ensino, mais havia espaço para a promoção do letramento. E constatou-se que as crenças de pais, professoras e coordenadoras de escolas são

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				pertinentes mas precisam ser ouvidas no contexto escolar de forma a produzir um ensino efetivo e prazeroso para os alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

APÊNDICE H − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES “LINGUAGEM ORAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD REALIZADA DIA 13 DE OUTUBRO DE 2017

DESCRITOR: LINGUAGEM ORAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

BUSCA: TÍTULO

QUANTIDADE DE TRABALHOS: 4

Quadro 17 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (linguagem oral e educação infantil).

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
A linguagem oral na educação infantil	2012	Dissertação	Marques, Regina Alves de Morais	Neste trabalho tratamos do papel da linguagem oral no desenvolvimento cognitivo da criança e sua importância no contexto da Educação Infantil. Partindo principalmente das ideias de Piaget, Vygotsky, Bruner e das contribuições de outros autores, refletimos sobre as relações entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e a formação dos símbolos, bem como suas relações com as outras funções psicológicas. Através de uma intervenção com professores de Educação Infantil desenvolvida em quatro etapas - análise de planejamentos, encontros sobre linguagem oral, coleta em sala de aula e entrevistas, buscamos entender melhor como a linguagem oral se apresenta em sua prática de ensino. Conclui-se que trabalhos como esse, que envolvem a formação docente, demandam maior espaço de tempo para que possíveis evoluções nas concepções docentes possam ser vislumbradas de maneira mais clara. Ainda assim, entre as nove participantes, encontramos uma professora com iniciativas voltadas à intencionalidade no ensino da linguagem oral. Além

				disso, verificamos que a linguagem oral é essencial no desenvolvimento infantil, sendo que a qualidade de sua abordagem no ensino depende, dentre outros fatores, de um trabalho consciente e intencional por parte do docente, o que, por sua vez, está relacionado ao contexto histórico das políticas públicas para educação, formação e organização da carreira do professor da Educação Infantil
Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil	2014	Dissertação	Costa, Wanessa Rafaela do Nascimento da	No curso do desenvolvimento de cada indivíduo a linguagem tem segundo a perspectiva da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, o papel primordial de mediação na constituição do psiquismo, cujas formas de funcionamento originam-se na vida social, nas interações com a cultura e se desenvolvem mediante processo de internalização de modos intermentais de ação que se convertem em modos intramentais. Nessa perspectiva, a linguagem, enquanto função especificamente humana, desenvolve-se em cada criança mediante sua inserção no meio sociocultural, desde os primeiros meses de vida, evoluindo de modo significativo nos dois primeiros anos, não naturalmente, mas em situações de interação e mediação dos outros com quem convive. Nosso estudo partiu dessas premissas, juntamente ao reconhecimento do papel social da Educação Infantil de propiciar o desenvolvimento integral da criança, o que inclui a aprendizagem de práticas simbólicas ou múltiplas línguagens, dentre elas, a linguagem oral. Perguntamos-nos sobre: em que contextos/situações se evidenciam indícios de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral em bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil, e qual o papel do(s) outro(s) – professores e crianças – nesses processos? O presente trabalho objetiva analisar contextos/situações de apropriação da linguagem oral em bebês e crianças na Educação Infantil e o papel do(s) outro(s) – professores e outras crianças – nesse processo. O estudo assumiu, teórica e metodologicamente, os princípios da abordagem histórico-cultural de L.S.Vygotsky, e do dialogismo de M. Bakhtin no que se refere ao desenvolvimento dos processos humanos e sua análise. Este estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN e envolveu a construção de dados empíricos por meio de observações

				participativas da dinâmica diária com registro em vídeo e diário de campo. Os sujeitos foram seis professoras que atuam junto ao grupo de quinze crianças em uma turma de berçário II. A análise dos dados nos possibilitou aglutinar em dois grupos situações vivenciadas do berçário em que se evidenciam indícios de emergência da linguagem oral – papel das crianças e das professoras: 1) Situações desencadeadas pelas próprias crianças: eventos entre as próprias crianças e eventos entre as crianças e as professoras; 2) Situações propiciadas pelas Professoras: eventos integrantes da rotina (momento da roda e momento de ver TV-DVD) e eventos fora dos momentos da rotina. Apesar de reconhecermos a importância da interação entre as crianças e de sua inegável capacidade de participar e produzir eventos como possibilidades de aprendizagem, ressaltamos o papel das professoras nesses momentos, pois são elas os adultos responsáveis que podem ver, ouvir, e dar sentido a todas as ações das crianças, como também organizar-propiciar, em suas práticas, situações em que elas possam vivenciar experiências de/com a linguagem mais ricas e potencializadoras de seu desenvolvimento. Finalmente, destacamos a necessidade da linguagem oral – sua natureza e sua aprendizagem – passar a ter um lugar mais proeminente na organização de propostas e práticas pedagógicas de educação das crianças na Educação Infantil e, por conseguinte, na formação de professores que trabalham nessa etapa.
Predição de leitura, escrita e matemática no ensino fundamental por funções executivas, na	2016	Tese	Pazeto, Talita de Cassia Batista	A avaliação de habilidades cognitivas na pré-escola e nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem auxiliado na compreensão e identificação de quais habilidades estão envolvidas na aprendizagem. Dentre estas, funções executivas, linguagem oral e conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita têm sido relatadas como preditoras do desempenho escolar posterior em leitura, escrita e matemática. A presente pesquisa teve como objetivo geral verificar se funções executivas, linguagem oral, habilidades preliminares de leitura e escrita, variáveis socioeconômicas, biológicas e visão do professor, avaliadas em idade pré-escolar, predizem desempenho no Ensino Fundamental em leitura, escrita e matemática. Participaram 71 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 4 e 6 anos, das séries Jardim I, Jardim II e 1º ano, de uma escola

linguagem oral e habilidades iniciais de linguagem escrita na educação infantil				particular de São Paulo. Os instrumentos utilizados para a avaliação das funções executivas foram Teste de Atenção por Cancelamento, Teste de Stroop semântico e Teste de Trilhas para Pré-escolares. Para avaliar linguagem oral, Prova de Consciência Fonológica por produção Oral, Teste de Vocabulário por Imagens Peabody e Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras. Na avaliação das habilidades iniciais de leitura e escrita, Tarefa de Conhecimento das Letras e dos Sons e Teste de Leitura e Escrita. Para avaliar o desempenho escolar: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, Teste de escrita sob Ditado e Prova de Aritmética. Aos pais foi enviado um questionário de identificação contendo questões sobre o desenvolvimento da criança e estrutura familiar e, aos professores, um questionário sobre dificuldades dos alunos. A pesquisa teve caráter longitudinal e acompanhou essas crianças por meio de avaliações anuais durante 3 anos. Foi realizada a análise de imputação, que tem como objetivo preparar a amostra para as análises estatísticas seguintes. O teste de Friedman revelou efeito de série significativo em todas as habilidades avaliadas. A análise de regressão em árvore derivou modelos da importância de cada variável para a predição da variável desfecho, e a análise Boruta determinou quais variáveis foram as mais importantes para cada modelo. Dessa forma, conforme a análise de regressão em árvore, consciência fonológica, conhecimento de letras e de sons, leitura e escrita preliminares e vocabulário foram as habilidades preditoras para desempenho posterior em leitura. O conhecimento de letras, dificuldade apontada pelo professor, leitura e escrita preliminares, consciência fonológica, vocabulário, idade do pai, renda familiar, controle inibitório e flexibilidade cognitiva foram as habilidades preditoras para desempenho posterior em escrita. Consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita preliminares, vocabulário e dificuldade apontada pelo professor foram as habilidades preditoras para desempenho posterior em matemática. Diante dos achados encontrados foi possível responder a todos os objetivos. Esses resultados possuem relevância social ao permitir refletir sobre a ampliação de possibilidades de identificação precoce em problemas nessas habilidades e de

				intervenções preventivas, além de contribuir ao trazer áreas relevantes a serem desenvolvidas na educação infantil
O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche Municipal de Fortaleza	2016	Dissertação	PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa	A presente pesquisa situa-se na área da Educação Infantil e buscou conhecer as práticas e as concepções de professoras de creche em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Assim, procuramos apreender as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalham; conhecer o papel que as professoras atribuem a si mesmas, no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; identificar as práticas realizadas nos diversos momentos da rotina pela professora que interferem no desenvolvimento da oralidade das crianças; analisar a qualidade dessas práticas. Respaldamos este trabalho nos estudos de Piaget (1983; 1986; 2009), Vigotski (1998; 2007; 2008) e Wallon (1995; 2007; 2008) sobre a importância do surgimento da linguagem oral e o papel desta no desenvolvimento integral e nas interações dos sujeitos; assim como nas discussões propostas por Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Oliveira-Formosinho (2011), acerca da formação e da profissionalidade docente nesta etapa da educação. A pesquisa de campo foi de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, realizada em uma creche municipal de Fortaleza que atende crianças de um a três anos de idade. Utilizamos como instrumentos investigativos: a aplicação de questionário e realização de entrevista com as três professoras e a observação das suas práticas pedagógicas, durante três meses. Adotamos como estratégias de registros o diário de campo, fotografias, gravação de voz e vídeo com a intenção de capturar as interações das docentes com as crianças e das crianças entre si. Nessa pesquisa, constatamos que as docentes compreendem a importância do seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, porém, apenas uma delas garante um trabalho de qualidade com essa linguagem em suas práticas com as crianças. Identificamos que as docentes não percebem que o desenvolvimento dessa linguagem acontece em todos os momentos da rotina, mesmo os que têm maior ênfase em ações de cuidado (alimentação e higiene). Duas das professoras não favorecem o desenvolvimento da linguagem oral das

				crianças, em suas turmas, ocorrem precárias interações verbais entre docente e crianças. Este estudo destaca ainda que a temática sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças necessita de um olhar mais atento nas formações (inicial e continuada) de professores, que devem ainda dar maior visibilidade às especificidades do trabalho docente com as crianças de zero a três anos de idade, que vivem, cotidianamente, uma parcela significativa de tempo em instituições de Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

APÊNDICE I − PLANILHAS PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BDTD DESCRITORES "EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM"

Quadro 18 – Pesquisa bibliográfica: BDTD (educação infantil e linguagem).

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
Linguagem escrita na educação infantil	2004	Dissertação	Gonzalez, Keila Cristina Villamayor	A proposta desta pesquisa é mapear e examinar a produção acadêmica nos periódicos nacionais, respondendo a questões a respeito do conhecimento que a pesquisa acadêmica tem revelado para a educação infantil sobre linguagem escrita, das indicações dessa produção para a prática pedagógica na educação infantil quanto à linguagem escrita e dos limites e perspectivas da produção acadêmica para a definição das especificidades da educação infantil. O recorte selecionado baseou-se no acervo do banco de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 Anos(NEE0A6) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), analisando seis periódicos de relevância nacional para a área: Cadernos de Pesquisa, Cadernos Cedes, Cadernos do CED, Educação e Sociedade, Perspectiva, e Idéias, no período entre 1983 e 2001. Foi incluído um periódico que não estava no acervo do NEE0A6, a Revista Criança, pelo grande número de artigos sobre linguagem escrita na educação infantil e totalizou a análise de sete periódicos. Foram analisados 36 artigos, podendo-se afirmar que a indicação mais direta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas sobre linguagem escrita na educação infantil pautou-se na perspectiva histórico-cultural e situou a linguagem escrita como mais uma forma de linguagem entre as crianças
A linguagem oral na educação infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e	2012	Dissertação	Marques, Regina Alves de Morais	Resumo: Neste trabalho tratamos do papel da linguagem oral no desenvolvimento cognitivo da criança e sua importância no contexto da Educação Infantil. Partindo principalmente das ideias de Piaget, Vygotsky, Bruner e das contribuições de outros autores, refletimos sobre as relações entre a aquisição e desenvolvimento

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
inserção no planejamento escolar				da linguagem oral e a formação dos símbolos, bem como suas relações com as outras funções psicológicas. Através de uma intervenção com professores de Educação Infantil desenvolvida em quatro etapas - análise de planejamentos, encontros sobre linguagem oral, coleta em sala de aula e entrevistas, buscamos entender melhor como a linguagem oral se apresenta em sua prática de ensino. Conclui-se que trabalhos como esse, que envolvem a formação docente, demandam maior espaço de tempo para que possíveis evoluções nas concepções docentes possam ser vislumbradas de maneira mais clara. Ainda assim, entre as nove participantes, encontramos uma professora com iniciativas voltadas à intencionalidade no ensino da linguagem oral. Além disso, verificamos que a linguagem oral é essencial no desenvolvimento infantil, sendo que a qualidade de sua abordagem no ensino depende, dentre outros fatores, de um trabalho consciente e intencional por parte do docente, o que, por sua vez, está relacionado ao contexto histórico das políticas públicas para educação, formação e organização da carreira do professor da Educação Infantil.
DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil	2010	Dissertação	Lima, Ruth Regina Melo de	Este trabalho encerra uma reflexão sobre as práticas/experiências com o ensino da dança junto a crianças de 2 a 7 anos, desenvolvidas pelas professoras no Núcleo de Educação Infantil da UFRN (NEI), tendo como objetivos: descrever e interpretar as experiências vividas com a dança, com enfoque nos significados da dança e organização do trabalho pedagógico; identificar lacunas nas práticas pedagógicas em dança; e apontar perspectivas para o ensino da dança na Educação Infantil. A trajetória de investigação Iníciou-se com a seguinte questão: Como as professoras compreendem a dança e a vivenciam no Núcleo de Educação Infantil? A pesquisa de orientação fenomenológica tomou como referência metodológica a abordagem qualitativa do tipo Fenômeno Situado, cujo princípio diz respeito ao interesse pelos

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				fenômenos tal qual ocorrem na experiência vivida, de onde emanam os conhecimentos que podemos ter sobre o mundo, buscando interpretá-los e compreendê-los na sua essência/existência. As entrevistas revelaram que os sujeitos pesquisados atribuem à dança diferentes sentidos e, consequentemente, apresentam variações na forma de organizar o trabalho em torno desse conhecimento. A maioria das professoras reconhece a dança como expressão cultural, priorizando na escola o trabalho com danças folclóricas. Elas identificam a dança como conhecimento/conteúdo advindo dos campos da Arte e da Educação Física, admitindo no trato pedagógico sua relação com o conhecimento de outras áreas. Nos relatos das experiências realizadas com dança, no NEI, foram encontrados diferentes processos de condução desse trabalho e, portanto, de ensinar/aprender esse conhecimento. Percebe-se haver um trabalho sistematizado respaldado na Proposta Curricular da escola com o objetivo de desenvolver as diversas possibilidades educativas da dança, indo da pesquisa sobre a sua origem, da exploração do movimento, da contextualização até o fazer artístico. Algumas experiências priorizam a livre expressão, a visão descontextualizada da dança ou a reprodução de passos como formas estanques de ensinar dança. Essas situações são vistas na investigação como produtos de lacunas na formação acadêmica dos professores, que precisa ser redimensionada. As interpretações das experiências com dança, descritas pelas professoras do NEI, articuladas com o referencial teórico da investigação, permitiram apontar três perspectivas para o trabalho com dança na Educação Infantil, tendo como principais interlocutores Merleau-Ponty e Rudolf Laban: A dança como linguagem do corpo; A dança e seus fatores do movimento; e Imitar, improvisar e brincar: formas de desenhar caminhos para dançar. Neste, destaca-se a dança no âmbito escolar, os elementos que constituem essa linguagem e as

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				formas de apropriação desta com base em uma visão lúdica, poética e educativa, cujo enfoque é a educação das crianças em suas peculiaridades e possibilidades
Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil	2014	Dissertação	Costa, Wanessa Rafaela do Nascimento da	No curso do desenvolvimento de cada indivíduo a linguagem tem segundo a perspectiva da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, o papel primordial de mediação na constituição do psiquismo, cujas formas de funcionamento originam-se na vida social, nas interações com a cultura e se desenvolvem mediante processo de internalização de modos intermentais de ação que se convertem em modos intramentais. Nessa perspectiva, a linguagem, enquanto função especificamente humana, desenvolve-se em cada criança mediante sua inserção no meio sociocultural, desde os primeiros meses de vida, evoluindo de modo significativo nos dois primeiros anos, não naturalmente, mas em situações de interação e mediação dos outros com quem convive. Nosso estudo partiu dessas premissas, juntamente ao reconhecimento do papel social da Educação Infantil de propiciar o desenvolvimento integral da criança, o que inclui a aprendizagem de práticas simbólicas ou múltiplas línguagens, dentre elas, a linguagem oral. Perguntamos-nos sobre: em que contextos/situações se evidenciam indícios de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral em bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil, e qual o papel do(s) outro(s) – professores e crianças – nesses processos? O presente trabalho objetiva analisar contextos/situações de apropriação da linguagem oral em bebês e crianças na Educação Infantil e o papel do(s) outro(s) – professores e outras crianças – nesse processo. O estudo assumiu, teórica e metodologicamente, os princípios da abordagem histórico-cultural de L.S.Vygotsky, e do dialogismo de M. Bakhtin no que se refere ao desenvolvimento dos processos humanos e sua análise. Este estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN e envolveu a construção de dados empíricos por meio de observações

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				participativas da dinâmica diária com registro em vídeo e diário de campo. Os sujeitos foram seis professoras que atuam junto ao grupo de quinze crianças em uma turma de berçário II. A análise dos dados nos possibilitou aglutinar em dois grupos situações vivenciadas do berçário em que se evidenciam indícios de emergência da linguagem oral – papel das crianças e das professoras: 1) Situações desencadeadas pelas próprias crianças: eventos entre as próprias crianças e eventos entre as crianças e as professoras; 2) Situações propiciadas pelas Professoras: eventos integrantes da rotina (momento da roda e momento de ver TV-DVD) e eventos fora dos momentos da rotina. Apesar de reconhecermos a importância da interação entre as crianças e de sua inegável capacidade de participar e produzir eventos como possibilidades de aprendizagem, ressaltamos o papel das professoras nesses momentos, pois são elas os adultos responsáveis que podem ver, ouvir, e dar sentido a todas as ações das crianças, como também organizar-propiciar, em suas práticas, situações em que elas possam vivenciar experiências de/com a linguagem mais ricas e potencializadoras de seu desenvolvimento. Finalmente, destacamos a necessidade da linguagem oral – sua natureza e sua aprendizagem – passar a ter um lugar mais proeminente na organização de propostas e práticas pedagógicas de educação das crianças na Educação Infantil e, por conseguinte, na formação de professores que trabalham nessa etapa.
Análise discursiva da concepção de linguagem do professor de educação infantil	2012	Dissertação	Aurikelly Alves de Paiva	Sabemos que é no ambiente escolar que a criança frequentadora de creche, passa grande parte do dia longe dos cuidados maternos. Nesse espaço dinâmico com crianças e educadores, a linguagem é vivenciada. As crianças frequentadoras de creche começam a conviver em ambiente escolar desde muito cedo, quando ainda estão no período de aquisição de linguagem. Desta forma, grande parte da interação com o adulto será no ambiente da creche, portanto o professor será o outro significativo para a criança, ou

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				seja, uma matriz de interação. Documentos nacionais sobre educação ressaltam a importância de se trabalhar a linguagem em creches, mas qual será a concepção de linguagem deste professor e de que forma ele apoia a aquisição da linguagem do infans? Este trabalho se propôs a realizar uma análise discursiva das concepções de linguagem do professor de educação infantil. Este estudo buscou investigar o espaço oferecido à linguagem, a partir das concepções dos professores sobre linguagem, ressaltando a importância de se trabalhá-la em sala de aula. Procuramos identificar a concepção de linguagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa, além de descrever o espaço oferecido à linguagem na prática educativa. Para isto, utilizamos como aporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa (AD) que nos permitiu uma visão ideológica do discurso, bem como a perspectiva interacionista de Cláudia de Lemos que aprofunda a questão da aquisição da linguagem. Além dos trabalhos desenvolvidos por Cláudia de Lemos e seguidores, no IEL, Instituto de Estudos da Linguagem na UNICAMP, destacam-se os trabalhos referentes à Aquisição, Patologias e Clínica da Linguagem desenvolvidos no LAEL, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUCSP coordenado por Maria Francisca Lier-De Vitto. Demos ênfase à importância de se abrir espaço para a interação na sala de aula, oferecendo ao leitor uma reflexão sobre a atuação do professor de educação infantil em creche com crianças em processo de aquisição da linguagem. Observou-se que o debate sobre a formação de professores para a Educação Infantil, é insuficiente, por isso há necessidade de avanços. Com profissionais capacitados pode-se conseguir um melhor atendimento para as crianças de 0 a 6 anos no que tange à linguagem. Os sujeitos envolvidos na pesquisa valorizam e reconhecem a relevância do trabalho com língua e linguagem desde os primeiros anos.
Linguagem dramática na	2015	Dissertação	Lois, Marcia	Não disponibilizou resumo

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
educação infantil : vozes docentes			Regina Bartnik Godinho	
Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a linguagem visual.	2014	Dissertação	ULIANA, D. P. P.	A pesquisa tem como sujeito a criança pequena em uma instituição de educação infantil e investiga processos de formação mediados pela experiência sensível com as artes visuais. A educação infantil é lugar das interações, das brincadeiras e da educação estética, sensível. Problematiza o espaço da alfabetização na escola, restrito à apropriação da linguagem verbal, escrita. Por meio de intervenção, propõe um elo entre a criança, sua cultura e seu meio, sugerindo um contato mais próximo com as múltiplas línguagens e com a educação estética. Investiga a educação infantil como o lugar da experiência, da brincadeira e da formação do ser humano em sua totalidade, que não se limita à alfabetização pautada na linguagem verbal e na fragmentação do saber. Este trabalho foi realizado em uma Creche-Escola do município de Vitória/ES, situada no bairro Jardim da Penha. Tem como público crianças de seis meses a cinco anos, divididas em grupos conforme a faixa etária. A participação ativa da pesquisadora na rotina da instituição pesquisada direcionou a um diálogo com a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa de natureza qualitativa que se revela na ação e no discurso, segundo Barbier (2007). Busca analisar os possíveis efeitos dessa experiência estética no cotidiano das crianças, observando como afetam e geram interlocuções com a comunidade escolar e com a família. Fundamenta-se nos conceitos de experiência, sentidos como uma experiência estética e a linguagem visual como uma forma de comunicação nas discussões de Vigotski (2010), Duarte Júnior (2001) e Bakhtin (2010). Procura reconhecer a criança como sujeito ativo, em consonância com as contribuições da Sociologia da Infância, expressa no pensamento de Sarmento (2008). Focaliza a criança como ser social, lúdico, pleno de direitos, apto a viver e ressignificar experiências individuais e sociais. O estudo dialoga

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				com o pensamento de Benjamin (1987) que, em seus escritos filosóficos, revela o conceito de uma infância universal, e de Giorgio Agamben (2005) sobre infância e experiência. Com Angel Pino (2005) analisa a constituição do ser humano como um ser cultural. Apoia-se também em autores que realizam uma reflexão sobre a criança e a infância, como Ribes (2012). Apresenta a Arte como área de conhecimento capaz de formar e inserir a criança em seu meio cultural, proporcionando um conhecimento mais amplo do mundo e da sociedade em que está inserida. Acompanhou quatro momentos que promoveram a aproximação das crianças às expressões artísticas, por meio de visitas a espaços expositivos com a presença da artista plástica, ceramista, a professora Drª. Regina Rodrigues, no espaço educacional. Analisa os processos de interação e a expressão das crianças em face à experiência com a Arte. A chegada ao museu e a interação lúdica das crianças com os espaços, com as obras, com os diversos ambientes e com os mediadores despontou como material potente de conhecimento. A pesquisa mostrou a importância de a instituição de ensino estar aberta à cidade, provocando nas crianças a percepção do pertencimento aos espaços de cultura, lazer e demais lugares que a compõem.
A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil	2007	Dissertação	Colasanto, Cristina Aparecida	Este estudo tem por objetivo analisar dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em Educação Infantil, visando compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Discutindo o contexto de produção dos relatórios, assim como alguns dos sentidos e significados de avaliação construídos, este trabalho busca contribuir para uma maior compreensão acerca da atividade de avaliar crianças, bem como da organização de registros e observações de aulas, que se materializam na e pela linguagem dos relatórios. Teoricamente, o trabalho está apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oriunda dos estudos de

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				Vygotsky (1930; 1934), também por seu colaborador Leontiev (1904; 1979), e ampliada pelos estudos realizados por Engeström (1999; 2001). Com base nesses pressupostos, busca-se entender o processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção de mediação e também de compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin/ Volochinov, 1929), observando a avaliação como uma atividade inerente a esse processo. Outro ponto teórico abordado relaciona-se aos sentidos e significados de avaliação, uma vez que esses conceitos são fundamentais para compreender o avaliar dentro do processo de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa, que se realizou como pesquisa-ação, a professora-pesquisadora e seus alunos, compondo-se, os dados focais, de dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Os resultados demonstram que os instrumentos usados para avaliar crianças estão entrelaçados às concepções de ensino-aprendizagem do educador e da escola. Ao se adotar uma postura profissional crítica frente à prática pedagógica, não se pode, pois, deixar de avaliar a avaliação. Entendendo a Educação Infantil como um processo que ultrapassa os muros da escola, este estudo mostra que, por meio da linguagem, os relatórios de avaliação podem incluir não só a criança e o professor, pela descrição e argumentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também, os familiares das crianças, no entendimento da linguagem materializada no relatório
Matemática, educação infantil e jogos de linguagem: um estudo etnomatemático	2010	Dissertação	Rodrigues, Neiva Inês	Este trabalho tem por objetivo produzir novos olhares sobre a educação matemática no âmbito da Educação Infantil, e em especial examinar os jogos de linguagem que emergem quando um grupo de alunos de 5 e 6 anos, de um escola de Educação Infantil do município de Lajeado, RS, são confrontados com situações propostas pela professora. Os aportes teóricos que sustentam a investigação são as teorizações do campo da Etnomatemática. O material de pesquisa está constituído por anotações em diário de

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				campo, conversas informais com os alunos e filmagens de aulas ministradas, bem como materiais escritos produzidos pelas crianças. A análise do material de pesquisa evidenciou que as crianças: a) utilizam estimativas e comparações; b) expressam quantidades com números superiores a uma centena e utilizam cálculo oral nas operações elementares.
A Constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil	2011	Dissertação	Castro, Joselma Salazar de	Neste trabalho procurou-se observar e analisar a constituição da linguagem entre os bebês e dos bebês, bem como as estratégias de comunicação que utilizam antes da fala. A pesquisa de campo ocorreu em uma creche pública municipal de Florianópolis, envolvendo, diretamente, treze bebês, seis meninas e sete meninos, com idade entre sete e dezoito meses. Com o propósito de conhecer as formas de comunicação dos bebês no espaço coletivo da educação infantil, me inseri no cotidiano das crianças do Grupo I (Berçário) por, aproximadamente, quatro meses, participando de diferentes momentos da rotina desses pequeninos. Durante o processo de pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico acerca das produções sobre as crianças nos primeiros anos de vida, e, um breve levantamento teórico acerca da constituição da infância no século XX. Como procedimento metodológico, buscou-se no método etnográfico, pautando-se em Graue e Walsh (2003) e Sarmento (2005), utilizando, como principais recursos para os registros, bloco de anotações (diário de campo), máquina fotográfica e filmadora. Também buscaram-se algumas orientações na metodologia de pesquisa de Mikhail Bakhtin. Nesta investigação com bebês e a constituição da linguagem entre eles, o principal referencial teórico utilizado foi do próprio filósofo russo, Bakhtin, principalmente a partir dos conceitos de alteridade, dialogismo, diálogo, texto, outro e exotopia, buscando entrecruzar esses estudos com os pressupostos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2000; SARMENTO, 2002; 2004) e os princípios da Psicologia Histórico- Cultural no que se refere

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				ao desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1996; 1989). Por meio da observação empírica foi possível, por uma série de aspectos linguísticos e extralinguísticos localizados no contexto social do qual participam as crianças, constatar a ação dos bebês na instituição formal de educação infantil, as estratégias que descobrem entre si na partilha das ações e a linguagem que constituem. A linguagem central entre os bebês é constituída por um conjunto de ações que se diferem da linguagem falada. Nesse sentido, este trabalho estrutura-se a partir da apresentação do desenvolvimento teórico e metodológico da pesquisa, seguindo com a descrição do cotidiano dos bebês e a análise realizada a partir da coleta de dados. Na análise final, constatou-se que os olhares, risos, choros, balbucios, gestos, movimentos e expressões faciais dos bebês desencadeiam a descoberta das estratégias de comunicação que utilizam antes da fala, como uma grande categoria. A partir dessa grande categoria, percebe-se que os bebês se apropriam dos atos sociais do cotidiano, agem com e sobre eles e os transformam. Constatou-se, ainda, a produção de "diálogos" entre os bebês e a potencialidade deles como produtores de "texto".
A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?	2014	Dissertação	Marlaina Fernandes Roriz	Não disponibilizou
A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança,	2016	Dissertação	Souza, Eduardo Bezerra de	O atual momento, pautado pelo estado das artes tecnológico e científico e por mudanças e transformações éticas, políticas e sociais, evidencia-se oportuno para que na Educação Infantil se compreenda a criança como sujeito social e, portanto, um sujeito

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
desafio do professor				de direitos. Um desses direitos é o acesso à linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, produtos culturais construídos historicamente, instrumentos de expressão, sentimentos e imaginação em sociedades letradas. Esta pesquisa, realizada sob a luz da teoria histórico cultural do desenvolvimento humano, pelo qual os processos psicológicos superiores são culturalmente mediados, historicamente desenvolvidos e socialmente construídos, teve o objetivo de investigar a perspectiva dada à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil. Procurou identificar as concepções de ensino e aprendizado da escrita apresentadas pelas professoras de Educação Infantil que atendem crianças da faixa etária de 05 (cinco) anos da rede de ensino do Município de Suzano, suas práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre seus discursos e práticas. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa sob a perspectiva da pesquisa-ação. Para a coleta de dados foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado e a técnica de Grupo Focal (GF). As produções de CRUVINEL (2010), MELLO (2003, 2004, 2007, 2010, 2014), OLIVEIRA (2012), REGO (2012) e VYGOTSKY (1984, 1991) forneceram os subsídios teóricos que fundamentaram a pesquisa. Os resultados da investigação revelaram falta de clareza das professoras quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Discursos divergentes e conflituosos evidenciaram uma indefinição sobre o que seja o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Apontaram, ainda, a necessidade de um redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo a contemplar orientações claras e coerentes fornecendo às professoras subsídios para um trabalho contextualizado. Neste contexto, à luz da teoria histórico cultural, apresentamos uma proposta de formação a partir do diálogo teórico de autores que investigam a formação de professores, entre eles, CANÁRIO (1998), FULLAN e

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				HARGREAVES (2000), GARCIA (1999, 2004), IMBERNÓM (2000, 2010), NÓVOA (2009), PLACCO (1992, 2002, 2008) e SCHON (2000)
A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil	2013	Dissertação	Brito, Maria Cristina Ponçano	A relevância da música para o desenvolvimento integral da criança tem levado a reflexões quanto à formação inicial do professor de Educação Infantil. Diante do fato que a Linguagem Musical não é contemplada na maioria dos currículos dos cursos de Pedagogia, foram abordadas questões sobre a necessidade de inseri-la nos cursos de formação. Pensando no papel da educação musical no desenvolvimento global da criança, e na desmistificação do uso da música por especialistas, pretende-se, como objetivo principal, analisar a importância dessa disciplina na formação inicial do professor de Educação Infantil. São objetivos específicos: verificar a concepção que ele tem sobre a docência e sobre a inserção da música na Educação Infantil; identificar a concepção sobre o planejamento da ação docente; e analisar as práticas pedagógicas adotadas para ministrarem aulas de música na Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos envolveram: coleta de dados, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, aplicadas a professores que ministram aulas para alunos de Pré I e Pré II em escola municipal de Educação Infantil, na periferia da cidade de Presidente Prudente; análise e discussão dos dados coletados, trabalhados através da interpretação do significado das respostas (escritas ou orais) apresentadas pelos pesquisados, que, em seguida, foram organizadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Os resultados obtidos mostraram que inserir a disciplina Linguagem Musical no currículo do curso de Pedagogia pode contribuir, de forma expressiva, tanto na formação pessoal e profissional do egresso, quanto na formação integral da criança de quatro e cinco anos. Observou-se também que professores da Educação Infantil ainda acreditam que a Linguagem Musical deva ser ministrada apenas por especialistas

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				em música. Desse modo, não se mostraram preparados e motivados para utilizarem a linguagem musical como sugerem os referenciais curriculares e parâmetros nacionais para Educação Infantil. Apesar dos esforços envidados por esses professores para o exercício da docência, sem um preparo mais especificamente pedagógico, todos foram unânimes em afirmar que se lhes tivesse sido oferecida, na formação inicial, a disciplina linguagem musical, sua prática nessa área se daria de forma mais estruturada e produtiva. Sugere-se, portanto, que as Instituições de Ensino Superior (IES) iniciem um processo de reflexão visando à reestruturação do currículo do curso de Pedagogia e, aos professores de Educação Infantil, que utilizem os espaços de formação continuada, mormente os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, para superar suas dificuldades em inserir a Linguagem Musical em sua prática pedagógica, compreendendo a importância da música para o desenvolvimento infantil.
A linguagem teatral na educação infantil: entre o gesto da criança e a solicitação do espetáculo	2016	Dissertação	Silva, Talita Pereira da	Esta dissertação apresenta um estudo sobre a linguagem teatral na educação infantil e se apoia em fontes de natureza bibliográfica e em pesquisa de campo, ao entrevistar cinco professoras de educação infantil de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Ao longo da pesquisa, buscou-se contextualizar o ensino das Artes na educação infantil, refletir sobre a linguagem teatral nessa etapa da educação básica e levantar ideias e experiências de professores sobre o trabalho com essa linguagem. A educação escolar carece de espaços para discussões sobre a sensibilidade dos sujeitos envolvidos em suas ações e a linguagem teatral permite que se criem ambientes para refletir sobre a sensibilidade por meio da imaginação, da estética e da poesia. A partir destas perspectivas, este estudo tem como referencial teórico o pensamento complexo de Edgar Morin, que apresenta os estados estético e poético como imprescindíveis para se pensar a formação humana. Há uma relação entre tais ideias e a

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				experiência sensível que a linguagem teatral oferece. A pesquisa também traz a pioneira dos jogos teatrais, Viola Spolin, cujo princípio é o de que todos são capazes de atuar; os jogadores se revezam entre plateia e atores, no sentido de improvisar cenas a partir das regras estabelecidas. Apesar de apresentar esta técnica de improvisação, o presente estudo não se detém exclusivamente nela, utilizando também a concepção dos jogos dramáticos infantis explorados a partir de desafios de dramatização às crianças, mas sem a preocupação com o acabamento e com o produto final. Não há a necessidade de uma plateia para este jogo acontecer, o que privilegia a espontaneidade infantil e sua expressão. Para delimitar as fontes bibliográficas, parte-se das referências à disposição dos professores de educação infantil do município de São Paulo. Após esta etapa, realizam-se entrevistas com professoras de educação infantil. A pesquisa de campo mostrou grande diversidade de intenções e definições das professoras entrevistadas para o trabalho com a linguagem teatral, ao colocarem a dramatização espontânea da criança e a linguagem teatral em um mesmo parâmetro de definição. Verificou-se também que o planejamento destas profissionais oscila entre o fazer livre e essas múltiplas intencionalidades.
Predição de leitura, escrita e matemática no ensino fundamental por funções executivas, na linguagem oral e habilidades iniciais de linguagem escrita	2016	Tese	Pazeto, Talita de Cassia Batista	A avaliação de habilidades cognitivas na pré-escola e nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem auxiliado na compreensão e identificação de quais habilidades estão envolvidas na aprendizagem. Dentre estas, funções executivas, linguagem oral e conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita têm sido relatadas como preditoras do desempenho escolar posterior em leitura, escrita e matemática. A presente pesquisa teve como objetivo geral verificar se funções executivas, linguagem oral, habilidades preliminares de leitura e escrita, variáveis socioeconômicas, biológicas e visão do professor, avaliadas em idade pré-escolar, predizem desempenho no Ensino Fundamental em leitura, escrita e

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
na educação infantil				matemática. Participaram 71 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 4 e 6 anos, das séries Jardim I, Jardim II e 1º ano, de uma escola particular de São Paulo. Os instrumentos utilizados para a avaliação das funções executivas foram Teste de Atenção por Cancelamento, Teste de Stroop semântico e Teste de Trilhas para Pré-escolares. Para avaliar linguagem oral, Prova de Consciência Fonológica por produção Oral, Teste de Vocabulário por Imagens Peabody e Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras. Na avaliação das habilidades iniciais de leitura e escrita, Tarefa de Conhecimento das Letras e dos Sons e Teste de Leitura e Escrita. Para avaliar o desempenho escolar: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, Teste de escrita sob Ditado e Prova de Aritmética. Aos pais foi enviado um questionário de identificação contendo questões sobre o desenvolvimento da criança e estrutura familiar e, aos professores, um questionário sobre dificuldades dos alunos. A pesquisa teve caráter longitudinal e acompanhou essas crianças por meio de avaliações anuais durante 3 anos. Foi realizada a análise de imputação, que tem como objetivo preparar a amostra para as análises estatísticas seguintes. O teste de Friedman revelou efeito de série significativo em todas as habilidades avaliadas. A análise de regressão em árvore derivou modelos da importância de cada variável para a predição da variável desfecho, e a análise Boruta determinou quais variáveis foram as mais importantes para cada modelo. Dessa forma, conforme a análise de regressão em árvore, consciência fonológica, conhecimento de letras e de sons, leitura e escrita preliminares e vocabulário foram as habilidades preditoras para desempenho posterior em leitura. O conhecimento de letras, dificuldade apontada pelo professor, leitura e escrita preliminares, consciência fonológica, vocabulário, idade do pai, renda familiar, controle inibitório e flexibilidade cognitiva foram as habilidades preditoras para desempenho posterior em escrita. Consciência

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita preliminares, vocabulário e dificuldade apontada pelo professor foram as habilidades preditoras para desempenho posterior em matemática. Diante dos achados encontrados foi possível responder a todos os objetivos. Esses resultados possuem relevância social ao permitir refletir sobre a ampliação de possibilidades de identificação precoce em problemas nessas habilidades e de intervenções preventivas, além de contribuir ao trazer áreas relevantes a serem desenvolvidas na educação infantil
A relação entre as disposições presentes no habitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita	2016	Dissertação	Capponi, Luciane Aparecida Moraes	Não disponibilizou
O devir menor de Alice : linhas de escrita, linhas de vida. Sobre a aprendizagem da linguagem na educação infantil	2013	Tese	Holzmeister, Ana Paula Patrocínio	As linhas de escrita que conformam o Devir Menor de Alice constituem-se a partir da necessidade de investigar o devir-criança dos corpos aprendentes no processo de aprendizagem da linguagem como potência capaz de engendrar, na imanência dos encontros educativos, um currículo que funcione como plano de constituição de um estilo singular de inscrição de si e do mundo no âmbito da educação infantil. Impulsionado por forças que se desdobram em um campo problemático que orienta um percurso investigativo de caráter cartográfico, o estudo busca problematizar: Por quais processos o problema da escrita pode ordenar um movimento expressivo de aprendizagem da linguagem? Em torno dessa

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				problemática, concebe três questões centrais: (1) De que modo as práticas diferenciais de linguagem traçadas no movimento imanente do currículo deslocam de modo positivo o processo de aprendizagem da linguagem na educação infantil? (2) Do que trata concretamente o conceito de linguagem no movimento expressivo e de aprendizagem afetiva? (3) Por que é relevante abordar o movimento expressivo de aprendizagem da linguagem e por que fazer isso a partir do problema da escrita? Nesse processo investigativo, afirma que a aprendizagem da linguagem implica processos de subjetivação pelos quais a ideia do delírio, do sonho, do sonambulismo de Alice traz para a leitura e a escrita a necessária relação com a tradução: uma leitura que, ao invés de ler o real, o traduz com as forças intensivas do mundo, produzindo afecções nos corpos envolvidos (o leitor, o escritor, o texto, o próprio entorno) e fazendo variar sua potência; uma leitura que envolve as artistagens tradutórias de um agenciamento coletivo de enunciação pelo traçado de linhas de escrita e de vida; uma escrita como invenção: inscrição singular de um si-mundo; traçado desejante de criação. Pretende, portanto, defender que a aprendizagem da linguagem acontece como atividade expressiva quando há composição de um bloco de devir-aprendente por meio da criação de um estilo. Para tanto, recorre a algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), Gilbert Simondon (1924-1989), Baruck Spinoza (1632-1677), Suely Rolnik (2006), Sandra Corazza (2013), Virginia Kastrup (1999) e Walter Kohan (2007), de modo a tentar intervir concretamente nas discussões em torno dos conceitos de aprendizagem, linguagem, tempo, signos, acontecimento, devir, escrita e estilo, seguindo pelo conceito de individuação e pelos movimentos de exploração intensiva dos meios cartografados nos encontros educativos estabelecidos em um Centro de Educação Infantil de Vitória.

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
Ambiente virtual de aprendizagem em aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil: instrumentalizando o profissional da educação e saúde	2015	Dissertação	Taisa Cristina de Souza	Os conhecimentos, percepções e práticas dos professores pedagogos e médicos pediatras em relação às alterações de linguagem na criança, revelaram grande variação de conceitos, atitudes e condutas, demonstrando um conhecimento insatisfatório quanto ao desenvolvimento da linguagem infantil. Dado preocupante, visto que esses profissionais trabalham diretamente com a criança em desenvolvimento, sendo cruciais no acompanhamento dos conteúdos linguísticos, devendo estar atentos para os sinais de alerta e fatores de risco para alterações no desenvolvimento da linguagem, podendo facilitar o diagnóstico e a intervenção precoce. O objetivo deste estudo foi o de verificar e comparar o conhecimento adquirido entre os profissionais pedagogos e pediatras, sobre a aquisição e o desenvolvimento de linguagem infantil típica e suas possíveis alterações, como também, verificar a qualidade do conteúdo apresentado e dos recursos tecnológicos utilizados. A metodologia foi composta por 54 profissionais das áreas de Pediatria e Pedagogia, sendo estes divididos em dois grupos, GM médicos Pediatras (N=27) e GP Pedagogos (N=27). Ambos os grupos foram convidados a visitar o ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido por Martins (2012) e modificado por Marson (2014) e disponibilizado na web no link: http://fonopediatria.com. Devido ao contato acessível às escolas, para o GP o convite e a participação foram feitas de forma presencial em 03 escolas públicas de um município do interior de São Paulo. No propósito de romper barreiras, como a distância e a falta de tempo, o GM participou somente à distância, sendo o convite por meio do envio de email, redes sociais, e sociedades relacionadas. O GP respondeu a dois questionários, sendo o primeiro referente à avaliação do conhecimento específico sobre aquisição e o desenvolvimento de linguagem infantil pré e pós-leitura do conteúdo do ambiente virtual de aprendizagem e o segundo quanto à qualidade do conteúdo apresentado e dos

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				recursos tecnológicos utilizados. O GM respondeu ao questionário de avaliação sobre aquisição e desenvolvimento de linguagem infantil pós-leitura do material do ambiente virtual e também, ao questionário quanto à qualidade do conteúdo apresentado e dos recursos tecnológicos utilizados. Resultados: Quanto ao questionário de desenvolvimento de linguagem, ambos os grupos adquiriram conhecimento, porém os resultados revelaram que o GP apresentou melhor desempenho no pós-análise do ambiente virtual de aprendizagem quando comparado com o GM. Em relação à avaliação geral da qualidade e dos recursos tecnológicos do material proposto, para ambos os grupos as escalas de conteúdo, precisão, autoria, atualizações, público, navegação, links externos e estruturas foram classificada em nível de excelência. Conclusão: Os profissionais adquiriram conhecimento quanto à aquisição e o desenvolvimento da linguagem infantil, como também, sobre os fatores de risco para alterações de linguagem. Além disso, consideraram o ambiente virtual de aprendizagem como sendo excelente para todos os aspectos avaliados.
Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	2015	Dissertação	Campos, Daíse Ondina de	O objetivo da investigação é analisar como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. Considera-se esta análise relevante para a compreensão da importância do ensino já na educação infantil, porque, nessa etapa da escolarização, iniciam-se as bases para a formação da personalidade infantil e, em especial, as bases para a apropriação da linguagem escrita. Para obter a fundamentação necessária, utilizamos a teoria histórico-cultural, representada pelos estudos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev, segundo a qual, o aparato biológico que a criança traz ao nascer não lhe garante a apropriação da cultura. O ser humano não nasce sabendo da função social dos objetos que o cercam; esse aprendizado passa necessariamente pela interação com o outro por

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				meio da linguagem, em um processo de educação, em que as gerações mais novas se apropriam do conhecimento construído até então. A importância da atividade de brincar para o desenvolvimento psíquico da criança, bem como a necessidade de promover atividades intencionais para colocar a criança em atividade e alavancar o seu desenvolvimento são pressupostos da investigação. O texto está estruturado com uma introdução, abordando a finalidade da educação e o papel a que se destina já na educação infantil, três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta as produções científicas sobre a temática em questão e caracteriza a instituição escolhida como campo de pesquisa; no segundo são discutidos o aporte teórico e as categorias de análise; o terceiro apresenta a análise realizada com base no cruzamento das informações recolhidas dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, tendo sido realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição de educação infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos da instituição, observações junto a uma turma de crianças com idade entre 4 anos e 4 anos e 11 meses, questionário e entrevista com a professora da turma, participação em reuniões do corpo docente. As conclusões da pesquisa indicam que a intencionalidade que se observa no planejamento pedagógico da professora e que se manifesta na organização das atividades junto às crianças passa, necessariamente, por um conhecimento mais profundo dos conceitos da teoria histórico-cultural e pela discussão coletiva na instituição. Ao planejar diariamentea atividade de brincar, a professora manifesta a compreensão de que essa atividade atua nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita e traduz esse entendimento em uma ação intencional: ao propor as atividades, nas mediações realizadas com

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				o grupo de crianças e na consciência do seu papel nesse processo. Dessa forma, a brincadeira é entendida como uma produção humana que precisa ser ensinada às crianças e evidencia-se como prática intencional, sistematizada no fazer pedagógico diário da professora.
O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre : uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças	2010	Dissertação	Janaína da Silva Forte	Ao longo das últimas décadas, foi crescente e notório o aumento de escolas de educação infantil em nosso país. Expandiu-se, em igual proporção, o número de turmas da educação infantil em escolas regulares, já que a própria LDB considera esse âmbito de ensino como parte integrante da educação básica. A fim de agregar um diferencial em sua grade curricular, aulas de língua inglesa como língua adicional são inseridas no currículo de um sem número de instituições nas mais variadas modalidades: aulas de 30 minutos ou 1 hora uma vez por semana, às vezes duas vezes por semana e, até mesmo, em propostas bilíngues, com aulas todos os dias da semana, em cargas horárias das mais diversas. Assim, este estudo propõe-se a uma análise crítica do ensino de língua inglesa como língua adicional para crianças de educação infantil. Foram selecionados como foco de pesquisa o uso da linguagem, a promoção do letramento na língua alvo e as crenças de professores, pais de alunos e coordenadores das instituições de ensino. Para a geração dos dados, duas escolas exclusivamente de educação infantil, duas escolas de educação básica e três escolas de idiomas foram visitadas. Procederam-se observações de aulas, entrevistas com os professores de língua inglesa, com pais de alunos e com as coordenadoras das escolas. Verificou-se que, independentemente da carga-horária oferecida pela escola, usar mais ou menos inglês em sala de aula era uma opção do professor, em acordo com as coordenações das escolas. Observou-se, também, que quanto mais comunicativa a abordagem de ensino, mais havia espaço para a promoção do letramento. E constatou-se que as crenças de pais, professoras e coordenadoras de escolas são pertinentes mas

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				precisam ser ouvidas no contexto escolar de forma a produzir um ensino efetivo e prazeroso para os alunos.
Os jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita: o que pensam e fazem professores da educação infantil e do ensino fundamental?	2009	Dissertação	DIAS, Alessandra Pereira	Não disponibilizou
O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes	2016	Dissertação	PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa	A presente pesquisa situa-se na área da Educação Infantil e buscou conhecer as práticas e as concepções de professoras de creche em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Assim, procuramos apreender as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalham; conhecer o papel que as professoras atribuem a si mesmas, no desenvolvimento da linguagem oral das crianças;

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
em uma creche Municipal de Fortaleza				identificar as práticas realizadas nos diversos momentos da rotina pela professora que interferem no desenvolvimento da oralidade das crianças; analisar a qualidade dessas práticas. Respaldamos este trabalho nos estudos de Piaget (1983; 1986; 2009), Vigotski (1998; 2007; 2008) e Wallon (1995; 2007; 2008) sobre a importância do surgimento da linguagem oral e o papel desta no desenvolvimento integral e nas interações dos sujeitos; assim como nas discussões propostas por Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Oliveira-Formosinho (2011), acerca da formação e da profissionalidade docente nesta etapa da educação. A pesquisa de campo foi de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, realizada em uma creche municipal de Fortaleza que atende crianças de um a três anos de idade. Utilizamos como instrumentos investigativos: a aplicação de questionário e realização de entrevista com as três professoras e a observação das suas práticas pedagógicas, durante três meses. Adotamos como estratégias de registros o diário de campo, fotografias, gravação de voz e vídeo com a intenção de capturar as interações das docentes com as crianças e das crianças entre si. Nessa pesquisa, constatamos que as docentes compreendem a importância do seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, porém, apenas uma delas garante um trabalho de qualidade com essa linguagem em suas práticas com as crianças. Identificamos que as docentes não percebem que o desenvolvimento dessa linguagem acontece em todos os momentos da rotina, mesmo os que têm maior ênfase em ações de cuidado (alimentação e higiene). Duas das professoras não favorecem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, em suas turmas, ocorrem precárias interações verbais entre docente e crianças. Este estudo destaca ainda que a temática sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças necessita de um olhar mais atento nas formações (inicial e continuada) de professores, que devem ainda

TÍTULO	DATA DA DEFESA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	RESUMO
				dar maior visibilidade às especificidades do trabalho docente com as crianças de zero a três anos de idade, que vivem, cotidianamente, uma parcela significativa de tempo em instituições de Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

APÊNDICE J − PESQUISA BIBLIOGRÁFICA CAPES

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA DIA 22 DE NOVEMBRO – BANCO DA CAPES - CNPQ
DISPONÍVEIS APENAS DOCUMENTOS DE ORIGEM DA PLATAFORMA SUCUPIRA DE 2013 A 2016
DESCRITOR: Educação Infantil AND linguagem
BUSCA: TERMO
BUSCA REFINADA: ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
QUANTIDADE DE TRABALHOS:109 registro(s) encontrado(s)
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Programa:
EDUCAÇÃO (31001017001P4)

Título:
Escrita infantil: entre palavras, gestos e respostas
Autor
RENATA REZENDE GONDIM
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
21/03/2016
Resumo:

Este estudo tem como objetivo identificar os conhecimentos e sentidos que as crianças têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, formada por meninas e meninos com idade entre 7 e 8 anos de uma escola pública, moradoras de bairros situados na região metropolitana do Rio de Janeiro. A escolha por analisar os discursos infantis tem como pressuposto relacionar os processos de ensino com os diferentes processos de aprendizagem da escrita. Defendo um movimento de abertura para voz e escrita discente no espaço da escola, de modo que a vozes das crianças possam se fazer ouvidas na correção, nos textos escritos e na organização dos conteúdos e que o trabalho do sujeito com a linguagem esteja em diálogo com as demais atividades docentes. Assumo, neste momento como pesquisadora, a posição de olhar para os processos de ensino e aprendizagem a fim de conhecer o que a criança escreve e aprende sobre a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaco entre algumas questões que impulsionaram e subsidiaram as investigações deste trabalho: a intenção de conhecer o que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em seus discursos orais e escritos, revelam saber da linguagem escrita; quais conhecimentos da língua escrita são elaborados e reelaborados no espaço da sala de aula e o que as crianças, quando se colocam no lugar de avaliadoras de textos (de seus e/ou de outros) o que revelam sobre os textos. Apresento nesta pesquisa o desenrolar de uma investigação sobre as aprendizagens infantis a partir da reflexão das crianças sobre seus textos. Baseada na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011, 2013, 2014) e dialogando com Volochínov (2013), o caminho metodológico escolhido foi a análise do discurso. Após o período de seis meses dedicado à pesquisa em campo, foram realizadas descrições e análises das unidades da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011), compreendidas como os enunciados entre os sujeitos no espaço da sala de aula. Nesse sentido, para a compreensão do todo discursivo, as

observações das situações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita descritas neste trabalho apresentaram registros dos contextos e das situações extraverbais. Na relação entre adultos e crianças, e entre crianças e seus pares, conhecimentos oriundos de situações compartilhadas influenciaram o diálogo entre esses sujeitos. Ao serem mencionadas pela professora diante de um grupo de crianças, palavras como parágrafo, letra maiúscula, dois pontos, pontuação e travessão adquiriram destaque nas enunciações. A presença constante destas palavras e a ênfase dada a elas expressavam um ponto de vista que se traduziram num posicionamento, demonstrando a importância e valor dos textos estruturados e organizados a partir desses conhecimentos sobre a língua escrita. Por outro lado, as crianças, em seus registros escritos, faziam uso de aspectos linguísticos responsáveis não apenas pela forma dos seus textos, mas também de outros e estes aspectos situavam-se no nível de registro das palavras e variavam de acordo com a história individual de cada criança com a língua escrita. A pesquisa possibilitou compreender que, dentro da homogeneização prevista pela escola, que reconhecidamente organiza uma grade de conteúdos sobre a língua determinando os que devem ser ensinados e aprendidos num determinado espaço de tempo, na sala de aula observada cada criança realizou movimentos de atualizações sobre os conteúdos trabalhados, revelando sua individualidade

Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33003017001P2)

Título:
Arnaldo de Oliveira Barreto e a biblioteca infantil melhoramentos (1915-1925): histórias de ternura para mãos pequeninas
Autor
MARIA DAS DORES SOARES MAZIERO
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
27/10/2015
Resumo:

A pesquisa se propõe a conhecer e situar a Biblioteca Infantil Melhoramentos - conjunto de livros infantis antigos publicados pela Weiszflog Irmãos - no panorama maior da literatura brasileira para a infância, através da análise de 118 exemplares dos 28 primeiros títulos da coleção, publicados entre 1915 e 1925, período em que foi coordenada por seu idealizador, o professor paulista Arnaldo de Oliveira Barreto. O estudo procurou levantar as possíveis contribuições da coleção para a formação, no Brasil, do gênero literatura infantil, oferecendo assim subsídios para o campo dos estudos sobre a história do livro infantil brasileiro, e também para aqueles sobre a implantação e desenvolvimento do mercado editorial de obras destinadas à infância, orientando-se por contribuições teóricas de Arroyo, Lajolo e Zilberman e Roger Chartier

Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Programa:
EDUCAÇÃO (31001017001P4)

Título:
Infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade
Autor
SONIA MARIA MILONE DE FREITAS TRAVASSOS
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
12/04/2013
Resumo:

Esta dissertação de mestrado insere-se no projeto de pesquisa Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Teve como objetivo geral analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. Que concepções de infância e de leitura são perceptíveis na literatura lobatiana? Que leitor/ouvinte imanente está manifestado na obra? É possível ler Lobato com as crianças da atualidade? Como a obra infantil de Lobato, escrita a partir de 1920, é lida por crianças de hoje no contexto escolar? O que aproxima e/ou afasta as crianças dos textos lobatianos? Para responder a estas questões, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, além da revisão bibliográfica, contou com dois movimentos: a leitura da obra infantil de Monteiro Lobato para analisar as concepções de infância e de leitura que a perpassam e a pesquisa empírica para analisar a leitura da obra de Lobato na escola hoje. Esta última foi realizada em duas escolas públicas: uma da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e outra numa das unidades do Colégio Pedro II. Teve como procedimentos metodológicos observações participantes, intervenções propositivas (na escola municipal), entrevista coletiva com as crianças (nos dois campos) e entrevista coletiva com a professoras de literatura do Ensino Fundamental 1, do Colégio Pedro II. Os estudos de Benjamin (2002, 1994) e Bakhtin (1988, 2011) sustentam as concepções de linguagem - tomada na sua dimensão expressiva e constituinte - e de sujeito. Os estudos da antropologia filosófica de Benjamin (2002, 1994) e da Sociologia da Infância de Corsaro (2011) e Sarmento (2009) serviram de base para se pensar infância e a metodologia de pesquisa com crianças. No campo da literatura infantil, em especial a obra de Lobato, a pesquisa dialogou com Lajolo (1994), Yunes (1988 e 2009), Zilberman (2005), Debus (2004, 2011), Penteado (1997), Ceccantinni (2008), Sandroni (1987), entre outros especialistas em Monteiro Lobato -, além de Amarilha (1997) Corsino (2009, 2010), Cosson (2006, 2010), Britto (1997), Bajard (2007) e Silva e Martins (2010), que contribuíram para problematizar o ato de ler e a escolarização da literatura infantil.

Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Programa:
EDUCAÇÃO (23001011001P1)

Título:
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor
WANESSA RAFAELA DO NASCIMENTO DA COSTA

Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
31/07/2014
Resumo:

No curso do desenvolvimento de cada indivíduo a linguagem tem, segundo a perspectiva da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, o papel primordial de mediação na constituição do psiquismo, cujas formas de funcionamento originam-se na vida social, nas interações com a cultura e se desenvolvem mediante processo de internalização de modos intermentais de ação que se convertem em modos intramentais. Nessa perspectiva, a própria linguagem, enquanto função especificamente humana desenvolve-se, em cada criança, mediante sua inserção no meio sociocultural, desde os primeiros meses de vida, evoluindo de modo significativo nos dois primeiros anos, não naturalmente, mas em situações de interação e mediação dos outros com quem convive. Nosso estudo partiu dessas premissas juntamente ao reconhecimento do papel social da Educação Infantil de propiciar o desenvolvimento integral da criança, o que inclui a aprendizagem de práticas simbólicas ou múltiplas linguagens, dentre elas, a linguagem oral. Nos perguntamos sobre: em que situações vivenciadas por crianças de um a dois anos no contexto da creche são favorecidos a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e qual o papel do professor e das crianças? O presente trabalho objetiva analisar contextos/situações de apropriação da linguagem oral em bebês e crianças na Educação Infantil e o papel do(s) outro(s) – professores e outras crianças – nesse processo. O estudo assumiu, teórica e metodologicamente, os princípios da abordagem histórico-cultural de L.S.Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin sobre o desenvolvimento dos processos humanos e sua análise. Desenvolveu-se em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN e envolveu a construção de dados empíricos por meio de observações participativas da dinâmica diária com registro em vídeo e diário de campo. Os sujeitos foram seis professoras que atuam junto ao grupo de quinze crianças em uma turma de berçário II. A análise dos dados nos possibilitou aglutinar em dois grupos situações vivenciadas do berçário em que se evidenciam indícios de emergência da linguagem oral – papel das crianças e das professoras: 1) Situações desencadeadas pelas próprias crianças: eventos entre as próprias crianças e eventos entre as crianças e as professoras; 2) Situações propiciadas pelas Professoras: eventos integrantes da rotina (momento da roda e momento de ver TV-DVD) e eventos fora dos momentos da rotina. Apesar de reconhecermos a importância da interação entre as crianças e de sua inegável capacidade de participar e produzir eventos como possibilidades de aprendizagem, ressaltamos o papel das professoras nesses momentos, pois são elas os adultos responsáveis que podem ver, ouvir e dar sentido a todas as ações das crianças, como também organizar-propiciar, em suas práticas, situações em que elas possam vivenciar experiências de/com a linguagem mais ricas e potencializadoras de seu desenvolvimento. Finalmente, destacamos a necessidade de a linguagem oral – sua natureza e sua aprendizagem – passar a ter um lugar mais proeminente na organização de propostas e práticas pedagógicas de educação das crianças na Educação Infantil e, por conseguinte, na formação de professores que trabalham nessa etapa

Instituição de Ensino:
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Programa:
EDUCAÇÃO (51001012001P0)

Título:
A linguagem simbólica da literatura infantil na prática do professor da criança: um olhar em fenomenologia
Autor
RICARDO TEIJI PAULA TAKAKI
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
10/11/2015
Resumo:

Este estudo refletiu sobre a importância da Literatura Infantil e suas concepções como linguagem simbólica na prática do professor e o sentido de aprendizagem. Analisou a literatura infantil, identificou a linguagem simbólica como instrumento significativo para a construção processual do aprender para a criança. Esta pesquisa foi iniciada pela elaboração teórica sobre a literatura infantil, linguagem simbólica e prática docente, considerando os pares teóricos, Merleau-Ponty (2006), Ricoeur (2000), Coelho (2000), Rojas (2012) e Fazenda (2001). Numa aplicabilidade metodológica da pesquisa qualitativa com enfoque em Fenomenologia. Participaram como sujeitos 5 (cinco) professores da Educação Infantil de diferentes escolas particulares no município de Campo Grande – MS. Os dados coletados em forma de depoimentos foram tratados por meio da análise ideográfica e nomotética culminando na hermenêutica. A dissertação utiliza de metáfora para contextualizar o movimento, representando os diversos caminhos percorridos pelos sujeitos em suas práticas com a literatura infantil. Identificamos como respostas que os professores concebem a literatura infantil como instrumento para o trabalho com a linguagem simbólica na formação de leitores, asseverando o acesso ao mundo da percepção da criança pela fantasia e imaginação. Outro fator que se destacou é o motivacional, compreendendo que o trabalho do professor da criança com a literatura infantil está permeado de ludicidade, liberdade e criatividade no tocante as parcerias e possibilidades de ações interdisciplinares. Atitudes inovadoras enriquecem a metodologia do professor, permitindo a aprendizagem da criança. A pesquisa pode contribuir para um olhar mais profundo a respeito da prática do professor da criança, acrescentando a compreensão do símbolo como uma via de acesso ao mundo interno de cada criança, auxiliando-a na superação dos obstáculos inerentes à sua fase de desenvolvimento. A pesquisa obteve como resultado as categorias abertas: Linguagem Simbólica; Ludicidade; Prática Docente; Formação de Leitores; Liberdade e Criatividade do Professor; Interdisciplinaridade; A Percepção da Criança: Fantasia e Imaginação; Motivação e o Processo do Aprender, por meio das quais foi possível nos aspectos finalizadores da pesquisa dizer que a Linguagem Simbólica no dia-a-dia do professor da criança, transforma-se em Linguagem Lúdica, ou seja, pela sua liberdade alcançada por meio do domínio do conhecimento e também pela criatividade, o professor proporciona a seus alunos momentos prazerosos nos quais é possível dialogar com a criança no mesmo nível. O professor pela ludicidade torna-se criança com a intencionalidade de se tornar um agente de mudanças significativas no aluno e também no mundo-vida da Escola por meio do diferente

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33003017001P2)

Título:
Sentidos da orientação pedagógica em circulação nas relações cotidianas da educação infantil
Autor
MARIA DE LOURDES GOMES DA SILVA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
27/08/2015
Resumo:

Neste estudo buscou-se apreender os sentidos da atividade de orientação pedagógica que circulam nas relações cotidianas da educação infantil, a partir de questões suscitadas pela experiência da pesquisadora como orientadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Assumindo os pressupostos de Vigotski, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, no que se refere à constituição histórico cultural da pessoalidade e da profissionalidade dos sujeitos e à centralidade da linguagem nesse processo, elegeu-se como objeto de análise os registros escritos, feitos pela própria pesquisadora, de situações do seu cotidiano de trabalho vividas no período de 2012 a 2014. Em conformidade com os pressupostos assumidos também foram utilizados, nesse processo de investigação, alguns conceitos da psicologia do trabalho de Yves Clot e o conceito de experiência do historiador Edward Thompson

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa:
EDUCAÇÃO (31004016006P5)

Título:
Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares de educação infantil. Rio de Janeiro 2013
Autor
MAIRA DE OLIVEIRA FREITAS
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
30/08/2013
Resumo:

O presente estudo é parte integrante das pesquisas realizadas no Ciclo de estudos intitulado Representação Gramatical e Sistemas Metafóricos, realizados pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Sistemas Educacionais”. As variáveis que deram origem às minhas inquietações e, consequentemente, ao meu interesse pela investigação a que me proponho, são frutos de observações de meus alunos e de minhas próprias práticas como professora na Educação Infantil. Sendo assim, proponho discutir a seleção de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, priorizando as discussões sobre como garantir práticas junto às crianças de quatro a seis anos, que se articulem, mas não antecipem, os processos de Alfabetização. Desta forma, o objetivo principal da pesquisa constitui-se em: analisar as condições de introdução de práticas

de Alfabetização na Educação infantil, tendo em vista os objetivos deste segmento da Educação Básica com relação ao desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33003017001P2)

Título:
Criação e(m) educação: quando a mágica acontece
Autor
NADIA MASSAGARDI DO REGO
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
04/02/2014
Resumo:

A pesquisa configura-se como uma reflexão autobiográfica sobre os processos criativos vivenciados entre professora e crianças de uma instituição pública de educação infantil. Apresentada no formato de uma jornada heroica, a dissertação compõe-se de um entrecruzamento entre as subjetividades da professora pesquisadora e as peculiaridades das experiências vivenciadas com as crianças. Através da observação de três experiências de criação e produção de filmes com algumas turmas de crianças, tem-se um olhar reflexivo sobre a constituição da identidade docente da pesquisadora que aqui se apresenta como sujeito e objeto da pesquisa. Ao refletir sobre as diferentes experiências, buscou-se encontrar indícios dos fatores que justificam determinadas conexões criativas

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Programa:
EDUCAÇÃO (41001010015P7)

Título:
BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO APREENDIDA A PARTIR DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR FLORIANÓPOLIS 2015
Autor
DAISE ONDINA DE CAMPOS
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
26/02/2015
Resumo:

O objetivo da investigação é analisar como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. Considera-se esta análise relevante para a compreensão da importância do ensino já na educação infantil, porque, nessa etapa da escolarização, iniciam-se as bases para a formação da personalidade infantil e, em especial, as bases para a apropriação da linguagem escrita. Para obter a fundamentação necessária, utilizamos a teoria histórico-cultural, representada pelos estudos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev, segundo a qual, o aparato biológico que a criança traz ao nascer não lhe garante a apropriação da cultura. O ser humano não nasce sabendo da função social dos objetos que o cercam; esse aprendizado passa necessariamente pela interação com o outro por meio da linguagem, em um processo de educação, em que as gerações mais novas se apropriam do conhecimento construído até então. A importância da atividade de brincar para o desenvolvimento psíquico da criança, bem como a necessidade de promover atividades intencionais para colocar a criança em atividade e alavancar o seu desenvolvimento são pressupostos da investigação. O texto está estruturado com uma introdução, abordando a finalidade da educação e o papel a que se destina já na educação infantil, três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta as produções científicas sobre a temática em questão e caracteriza a instituição escolhida como campo de pesquisa; no segundo são discutidos o aporte teórico e as categorias de análise; o terceiro apresenta a análise realizada com base no cruzamento das informações recolhidas dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, tendo sido realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição de educação infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos da instituição, observações junto a uma turma de crianças com idade entre 4 anos e 4 anos e 11 meses, questionário e entrevista com a professora da turma, participação em reuniões do corpo docente. As conclusões da pesquisa indicam que a intencionalidade que se observa no planejamento pedagógico da professora e que se manifesta na organização das atividades junto às crianças passa, necessariamente, por um conhecimento mais profundo dos conceitos da teoria histórico-cultural e pela discussão coletiva na instituição. Ao planejar diariamente a atividade de brincar, a professora manifesta a compreensão de que essa atividade atua nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita e traduz esse entendimento em uma ação intencional: ao propor as atividades, nas mediações realizadas com o grupo de crianças e na consciência do seu papel nesse processo. Dessa forma, a brincadeira é entendida como uma produção humana que precisa ser ensinada às crianças e evidencia-se como prática intencional, sistematizada no fazer pedagógico diário da professora

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33003017001P2)

Título:
A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano
Autor
DOLORES SETUVAL ASSARITTI
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:

03/07/2015
Resumo:

Pesquisamos as peculiaridades do tempo e do espaço na educação infantil e no ensino fundamental, buscamos compreender o universo da educação do corpo das crianças, considerando os espaços e tempos das atividades, o currículo e a formação das professoras. As 25 crianças da turma da Borboleta Feliz, em conjunto com a prô Jaque (educação infantil), e as 26 da turma do Tubarão, com a prô Cris (ensino fundamental I), permitiram que experienciássemos as escolas com demora. Embrenhamo-nos pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, nossa escrita acadêmico-poética é composta por narrativas e imagens fotográficas. Nossos achados narram sobre imaginação e criação, sobre a expansão espaço-temporal das escolas na brincadeira, mostram a relevância do vínculo humano na pesquisa fortalecendo a relação não hierárquica entre escola e universidade

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33003017001P2)

Título:
Da perversão dos prazeres à degeneração da Raça: o imaginário da sexualidade infantil brasileira nos discursos de J.P Porto-Carrero
Autor
ALEX BARREIRO
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
28/07/2014
Resumo:

O escopo central desta dissertação busca a partir do referencial teórico do filósofo Michel Foucault, em especial, dos conceitos "biopolítica" e "disciplina" estudar os discursos de um dos precursores do movimento psicanalítico no Brasil, o médico psiquiatra Júlio Pires Porto-Carrero. Pretende-se mostrar como tais discursos, proferidos entre os anos de 1925 e 1928, compilados em sua obra "Ensaios de Psicanálise", encontravam-se em consonância com os ideais eugênicos em circulação no país durante as primeiras décadas do século XX. Atrelados às pretensões que moviam os interesses higienistas e da eugenia brasileira, as análises histórico-documentais indicam que os discursos psicanalíticos procuraram, sob o prisma da educação moral e sexual, construir mecanismos eficientes relativos à regeneração da raça nacional, intervindo diretamente sobre a sexualidade e a moral da população brasileira, sobretudo, das crianças, por representarem a ideia de um futuro promissor à nação. Nesta investida, as crianças e a sexualidade infantil recém-descoberta pelos estudos freudianos passaram a ser objetos de intervenção, correção e normalização, pois, concebidas sexualmente como perigosas poderiam arruinar o projeto de regeneração racial encabeçado pela medicina e pelo Estado republicano. Os textos de J. P. Porto-Carrero apresentam o imaginário da sexualidade infantil brasileira na segunda década do século XX, desenvolvido a partir dos estudos de Sigmund Freud sobre as teorias da sexualidade infantil.

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Programa:
EDUCAÇÃO (23001011001P1)

Título:
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?
Autor
JACICLEIDE FERREIRA TARGINO DA CRUZ
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
27/02/2014
Resumo:

A formação de professores para a Educação Infantil ganha visibilidade com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) que define esse segmento como etapa inicial da Educação Básica, com função pedagógica. Nesse cenário, a discussão sobre formação docente articula-se à garantia de qualidade social da educação e às especificidades da atuação do professor frente às singularidades infantis. Agrega-se a esse quadro, a crescente difusão da formação inicial em nível de graduação em Pedagogia, curso que passa por transformações em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), com destaque para a inclusão de componentes curriculares obrigatórios específicos à Educação Infantil. O debate sobre a formação de professores para essa etapa revela-se complexo e multifacetado, com avanços e impasses que necessitam ser desvelados com vistas à melhoria da formação e da qualidade social da educação das crianças de 0 a 5 anos. Nesse contexto, insere-se essa investigação que tem como objetivo analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. O estudo foi realizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, contando com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012. Partimos do princípio de que a construção de saberes docentes é um processo de apropriação de práticas culturais social e simbolicamente mediado em interações que ocorrem nos contextos formativos; e o Estágio Supervisionado pode constituir-se como espaço de articulação e ampliação de saberes teóricos e práticos relacionados às especificidades da Educação Infantil. A base teórico-metodológica teve como aportes as contribuições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin sobre a pesquisa nas ciências humanas, bem como seus postulados sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, concebidos como essencialmente sociais e discursivos. A abordagem investigativa aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa e envolveu, como procedimentos para construção e análise de dados o questionário, a análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) cuja premissa fundamental foi a produção-compreensão de sentidos numa perspectiva dialógica. As sínteses possíveis construídas com os textos/discursos dos partícipes apontam que no Estágio Supervisionado em Educação Infantil do CAP/UERN ocorreram processos de internalização/apropriação e, portanto, de elaboração de sentidos pertinentes às temáticas específicas da Educação Infantil: significações de criança,

infância, educação infantil, professor e seus saberes docentes específicos a essa etapa. Destacou-se que o Estágio configura-se como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso. Essas interações permitem que os Estagiários-graduandos desenvolvam procedimentos e atitudes de reflexão sobre o que sabem, o que fizeram e possam vir a fazer. Concluímos que o Estágio pode constituir-se como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode propiciar a efetivação da iniciação, não apenas à prática, mas à práxis, enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Programa:
EDUCAÇÃO (25001019001P7)

Título:
DISTINTAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO PODEM INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS?
Autor
MILENA FERNANDES GOMES PINTO
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
28/10/2015
Resumo:

A dissertação analisou a prática de alfabetização desenvolvida por duas professoras, sendo uma da rede particular de Olinda e a outra da rede pública de Camaragibe. Foram realizadas três semanas de observações em cada sala de aula, foram coletadas as atividades desenvolvidas pelas professoras e foram feitas atividades diagnosticas com cada aluno (no inicio e final do ano). e foi identificado a que tipos de práticas e atividades os alunos estavam expostos.

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Programa:
EDUCAÇÃO (23001011001P1)

Título:
BRINCAR É DIVERTIDO: SENTIDOS DA BRINCADEIRA E DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor
KALIANA DA SILVA CORREIA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:

31/08/2015
Resumo:

O trabalho apresenta uma pesquisa que objetiva analisar os sentidos do brincar/ da brincadeira para crianças da educação infantil. Partimos da consideração de que a criança é, desde o nascimento, pessoa concreta, sujeito de direitos, com especificidades – necessidades e capacidades – e competências para participar do mundo em que vive, seja experimentando, seja produzindo sentidos sobre ele e sobre si mesma. Uma de suas especificidades é relacionar-se com o mundo por meio do brincar. Desse modo, a brincadeira é, ao mesmo tempo, uma linguagem e uma das dimensões da criança como sujeito, modo básico dela ser e estar no mundo – de se relacionar, compreender e produzir cultura, consistindo, portanto, em um direito e uma dimensão inalienável da educação infantil. Nessa perspectiva, afirma-se, cada vez mais, a necessidade de conhecer as perspectivas das crianças acerca de questões que lhes dizem respeito e que são importantes na sua vida, compondo-se o que se identifica comopesquisas com crianças, que dão vozes às crianças e legitimam seus modos próprios de compreender como válidos e integrantes da cultura. A investigação assumiu, teórica e metodologicamente, os princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do Dialogismo de M. Bakhtin qeu assumem o desenvolvimento humano como processo essencialmente sociocultural e histórico, que se dá por meio de internalização-significação das práticas da cultura. Nessa perspectiva, propõem, para a pesquisa sobre processos humanos e sociais, a centralidade da linguagem como interação social e produção de sentidos. A pesquisa envolveu, além de sistematizações teóricas, um estudo empírico desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Natal, RN, com sete crianças de 5 anos de idade, por meio de observações e entrevistas coletivas e individuais com as crianças e sua professora. A análise dos dados evidenciou que, para as crianças no contexto de Educação Infantil a brincadeira assume os sentidos de atividade inerente à vida; que atravessa espaços, múltipla, experiência estética e como interação eu-outro, diversão. Esses sentidos enriquecem as concepções contemporâneas acerca da brincadeira e afirmam seu lugar na instituição de educação de crianças pequenas, como estruturante do currículo e necessário componente da formação dos professores

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO
Programa:
EDUCAÇÃO (33004137064P2)

Título:
OS RECURSOS LINGUÍSTICOS NO PROJETO DE DESLITERATURIZAÇÃO DE MONTEIRO LOBATO: DISCUTINDO A OBRA FÁBULAS
Autor
MICHELE SAIONARA APARECIDA LOPES
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
27/08/2015
Resumo:

A pesquisa que se apresenta é uma releitura do livro Fábulas, com o objetivo de discutir o projeto de desliteraturização de Monteiro Lobato na literatura infantil e levantar os recursos

linguísticos presentes na obra que possam caracterizar esse projeto. O estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, contemplando a leitura de trabalhos acadêmicos, obras literárias, escritos de autoria de Monteiro Lobato, obras biográficas do escritor e trabalhos de estudiosos sobre a estilística e semântica da língua portuguesa. A partir da releitura da obra foi possível perceber que Lobato, ao escrever o livro, preocupou-se em aproximar a linguagem escrita da linguagem oral e escreveu Fábulas em uma linguagem desliteraturizada composta pelos seguintes recursos linguísticos: fraseologismo (expressões idiomáticas e ditados populares), diminutivos, aumentativos, superlativos, neologismos, onomatopeias e sinédoques. Estes recursos linguísticos utilizados por Lobato são uma importante contribuição para o desenvolvim

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Programa:
EDUCAÇÃO (33002010001P6)

Título:
Concepção de linguagem em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino infantil na escola angolana
Autor
INOCÊNCIO ALBERTO LUSSEVICUENO
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
05/12/2014
Resumo:

Este trabalho propõe-se a compreender a concepção de linguagem em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino infantil na escola angolana. O estudo insere-se no campo da pesquisa em Educação e no campo da pesquisa em Linguística Aplicada nas áreas de ensino e aprendizagem de língua e nos estudos sobre letramento escolar, especialmente naqueles que tratam do livro didático. O corpus do estudo compreende um conjunto de seis volumes de livros didáticos de Língua Portuguesa, publicados entre 2007 e 2013, destinados ao Ensino Infantil, correspondente aos seis anos da escolaridade inicial do sistema de ensino de Angola (África). Do ponto de vista metodológico, a abordagem desse corpus consiste em uma pesquisa documental comportando, em primeiro lugar, a caracterização da estrutura global dos livros; em segundo lugar, a descrição geral dos componentes curriculares neles presentes (conteúdos selecionados e atividades propostas) e, finalmente, a análise das concepções de linguagem que embasam os conteúdos selecionados e as tarefas propostas nos livros.

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa:
EDUCAÇÃO (42003016014P2)

Título:
QUALIDADE DAS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS NA ALFABETIZAÇÃO: O EFEITO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor
CRISTIANE DE AVILA LOPES
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
26/03/2013
Resumo:

Este estudo descreve, analisa e compara a qualidade das narrativas orais e escritas de dois grupos de crianças do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental tomando como critério para análise as quatro categorias discursivas propostas por Tolchinsky (1995), a saber: i) a relação entre o dizer e o dito; ii) a presença e ausência do narrador; iii) as ações das personagens e suas motivações e iv) os acontecimentos e sua interpretação; bem como a extensão e a variedade de vocabulário. O primeiro grupo (G1) é formado por crianças que tiveram contato, na Educação Infantil, com a Pedagogia Montessoriana, e que experienciaram atividades voltadas à linguagem oral e à escrita; e o segundo (G2), por crianças que não vivenciaram tal metodologia e que, de modo geral, não foram expostas a atividades voltadas à prática da linguagem. Os dados de narrativas orais e escritas foram coletados a partir da aplicação de oficinas de produção de narrativas orais e escritas e os dados de vocabulário foram coletados por meio de teste elaborado especificamente para a pesquisa. Primeiramente foi realizada a descrição e análise dos dados de narrativa, (primeira categoria de análise) com base nas características discursivas de Tolchinsky (op. cit) e subsequentemente foram analisados os dados de vocabulário (segunda categoria de análise), cujos resultados dos dois grupos foram comparados estatisticamente. Os resultados obtidos nas duas categorias de análise foram discutidos e correlacionados. Os resultados mostraram que o grupo que vivenciou a metodologia montessoriana na Educação Infantil apresentou melhores resultados em se considerando as categorias analisadas. Foi possível também estabelecer uma correlação positiva entre o desempenho nas categorias discursivas e aquele observado nos testes de vocabulário, tanto no que diz respeito à extensão quanto à variedade. Comparando os resultados de narrativas orais com os resultados de narrativas escritas, observamos que, no que se refere à qualidade da narrativa, as produções de textos orais, tanto no G1 quanto no G2, apresentam mais qualidade. Além disso, nosso estudo revelou que há uma tendência de as qualidades da narrativa serem aprimoradas e intensificadas com o passar da idade e do processo de escolarização das crianças. Os resultados desta investigação apontam para um desempenho melhor no grupo onde o modelo de ensino é o montessoriano, o que pode estar relacionado ao tipo de atividades oferecidas em sala de aula para um e outro grupo, especialmente aquelas voltadas para o trabalho com a linguagem oral e escrita.

Palavras-Chave:
aquisição da escrita; qualidade da narrativa; educação infantil; Metodologia montessoriana.
Abstract
Este estudo descreve, analisa e compara a qualidade das narrativas orais e escritas de dois grupos de crianças do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental tomando como critério para análise as quatro categorias discursivas propostas por Tolchinsky (1995), a saber: i) a relação entre o dizer e o dito; ii) a presença e ausência do narrador; iii) as ações das personagens e suas motivações e iv) os acontecimentos e sua interpretação; bem como a extensão e a variedade de vocabulário. O primeiro grupo (G1) é formado por crianças que tiveram contato, na Educação Infantil, com a Pedagogia Montessoriana, e que experienciaram atividades voltadas à linguagem oral e à escrita; e o segundo (G2), por crianças que não vivenciaram tal metodologia e que, de modo geral, não foram expostas a atividades voltadas à

prática da linguagem. Os dados de narrativas orais e escritas foram coletados a partir da aplicação de oficinas de produção de narrativas orais e escritas e os dados de vocabulário foram coletados por meio de teste elaborado especificamente para a pesquisa. Primeiramente foi realizada a descrição e análise dos dados de narrativa, (primeira categoria de análise) com base nas características discursivas de Tolchinsky (op. cit) e subsequentemente foram analisados os dados de vocabulário (segunda categoria de análise), cujos resultados dos dois grupos foram comparados estatisticamente. Os resultados obtidos nas duas categorias de análise foram discutidos e correlacionados. Os resultados mostraram que o grupo que vivenciou a metodologia montessoriana na Educação Infantil apresentou melhores resultados em se considerando as categorias analisadas. Foi possível também estabelecer uma correlação positiva entre o desempenho nas categorias discursivas e aquele observado nos testes de vocabulário, tanto no que diz respeito à extensão quanto à variedade. Comparando os resultados de narrativas orais com os resultados de narrativas escritas, observamos que, no que se refere à qualidade da narrativa, as produções de textos orais, tanto no G1 quanto no G2, apresentam mais qualidade. Além disso, nosso estudo revelou que há uma tendência de as qualidades da narrativa serem aprimoradas e intensificadas com o passar da idade e do processo de escolarização das crianças. Os resultados desta investigação apontam para um desempenho melhor no grupo onde o modelo de ensino é o montessoriano, o que pode estar relacionado ao tipo de atividades oferecidas em sala de aula para um e outro grupo, especialmente aquelas voltadas para o trabalho com a linguagem oral e escrita.

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33006016005P7)

Título:
O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PEDAGOGOS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES
Autor
RICARDO ALVES TAVEIRA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
17/12/2015
Resumo:

Este trabalho aborda a formação inicial dos professores Pedagogos e dos professores de Educação Física, com ênfase na cultura corporal de movimento de crianças da Educação Infantil, com idades entre três e cinco anos, ou seja, qual a concepção sobre essa manifestação corporal que tais professores possuem e como trabalham com seus alunos. É uma pesquisa qualitativa, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e em autores ligados à cultura corporal de movimento e à formação de professores (Educação Infantil e Educação Física). Utilizamos como procedimentos metodológicos para construção do material empírico da pesquisa, a observação participante e a entrevista semiestruturada em duas escolas que possuem a Educação Infantil na cidade Espírito Santo do Pinhal/ SP. A escolha pela cultura corporal de movimento se justifica pelo entendimento de que o movimento humano não se restringe apenas a um deslocamento mecânico e isolado, mas numa forma de linguagem

corporal em que expressamos e embutimos sentimentos, emoções, influências culturais, dentre outros, contribuindo ao desenvolvimento global das crianças. A análise do material encontrado em campo busca compreender a problemática investigada, que se refere à compreensão do movimento humano enquanto elemento imprescindível e integrante da prática educativa na Educação Infantil, como um componente que se articula de forma pontual na relação entre os professores que atuam nesse ciclo, além das relações entre os próprios alunos, considerando-se o contexto histórico-social e favorecendo o aproveitamento dos diferentes aspectos que interferem na Educação Infantil (social, afetivo, motor, cognitivo) e, ainda, contribuindo nas áreas de formação de professores. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de se estruturar o trabalho interdisciplinar nesta etapa escolar, no entendimento dos significados que o corpo traz consigo, enquanto um acervo vivo de fatores históricos, sociais, culturais, contribuindo com o desenvolvimento das crianças e o preparo desses profissionais, desde suas formações iniciais

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33003017001P2)

Título:
Percursos da Literatura na Educação – Ensinar Contando Histórias
Autor
FERNANDA MARIA MACAHIBA MASSAGARDI
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
07/02/2014
Resumo:

A literatura, oral ou escrita, é parte da história da humanidade. Linguagem que tem por basilar prática a leitura, tanto de mundo, como escrita, a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, na medida em que proporciona a formação de um sujeito crítico, que não apenas decodifica, mas interpreta e recria situações. A educação literária não se resume apenas ao conteúdo das narrativas. Um docente que pretenda levar tal prática aos alunos precisa conhecer aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil. Essa investigação tem por aporte teórico a teoria piagetiana, no que tange o desenvolvimento infantil. No que se refere aos aspectos literários, foi realizada uma pesquisa teórica de obras de Monteiro Lobato e C.S. Lewis, além de uma explanação sobre processos de leitura e história da literatura

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
Universidade Federal do Amazonas
Programa:
EDUCAÇÃO (12001015001P0)

Título:
O QUE VOCÊ FALA, PROFESSOR, TEM IMPORTÂNCIA? O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA Manaus
Autor
EVELLYZE MARTINS REINALDO
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
13/11/2013
Resumo:

A presente pesquisa traz algumas reflexões acerca das regularidades do desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos (de acordo com a Teoria Histórico-Cultural), da percepção das professoras da creche quanto à relevância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e da influência da comunicação estabelecida entre professora e crianças. Reflete especificamente sobre o cenário em uma creche existente no município de Manaus. Tal estudo tem como objetivo geral compreender a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que adotamos como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, as observações participantes, as autoscopias e as entrevistas semiestruturadas. Por meio das leituras, dos diálogos, das aulas e das orientações, buscamos também perceber e compreender a creche no interior de um movimento político que toca questões como a formação e a valorização do trabalho do professor, a função da creche e os conceitos de criança e infância que permeiam a prática docente. São resultados da investigação: a necessidade de possibilitar às crianças a fala no contexto escolar, levando em consideração o que dizem e travar desafios dialógicos, dando continuidade ao pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados. Além disso, ressaltamos a necessidade das educadoras de aprofundarem seus conhecimentos quanto à importância de suas ações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, possibilitando, dessa maneira, um espaço comunicativo ainda mais participativo e relevante. Acreditamos ser necessário consolidar a autonomia e iniciativa das crianças, bem como a sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos (mesmo dos pequenos), da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância e da ressignificação das práticas por intermédio de uma formação continuada em serviço.

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
Fundação Universidade de Passo Fundo
Programa:
EDUCAÇÃO (42009014002P2)

Título:
EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS RAZÕES PARA A SUA UNIVERSALIZAÇÃO À SUA CONCRETIZAÇÃO NO CURRÍCULO
Autor
ADRIANA DE MORAES
Tipo de Trabalho de Conclusão:

DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
25/11/2014
Resumo:

A educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. Esta pesquisa tem como objetivo analisar em que medida os referenciais curriculares que orientam a educação infantil fornecem, do ponto de vista da proposta curricular, subsídios consoantes aos propósitos da universalização da educação infantil. Para tanto, foram analisados o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) e os documentos referentes às políticas educacionais para a Educação Infantil, entre eles os Indicadores de qualidade para a Educação Infantil. O trabalho encontra-se estruturado em três partes: inicialmente, abordou-se aspectos históricos, sociais, culturais, psicológicos e políticos que influenciaram e influenciam o atendimento à infância e o processo de expansão da Educação Infantil. Autores tais como Áries, Enguita, Rousseau, Winnicott, entre outros, ofereceram as bases para esse estudo. Além disso, buscou-se explorar o conceito de currículo, tendo um olhar atento às proporções teóricas que suas diferentes abordagens assumiram para a Educação Infantil e para os documentos que pautam o currículo proposta em âmbito nacional, o RCNEI e os Indicadores de qualidade para a Educação Infantil. Ivor Goodson, Gimeno Sacristán, Cesar Coll e Antonio Flavio Barbosa Moreira foram referências importantes para essa reflexão. Por fim, foram analisados o RCNEI e o Referencial Curricular para a Educação Infantil do município de Passo Fundo (RCEIPF) com base nos indicadores de qualidade, com vistas a discutir o que está prescrito nos documentos referenciais em relação ao currículo para a Educação Infantil, elaborados em nível federal e em nível municipal. As análises evidenciaram que a universalização da Educação Infantil se justifica, em primeiro lugar, por ser um direito social da criança e que esse processo precisa assegurar as possibilidades de uma formação plena, que desenvolva as suas capacidades afetivas, sociais, motoras, cognitivas, que empreenda esforços no sentido do desenvolvimento de sua autonomia. Para tanto, faz-se necessário um currículo que apoie os profissionais da Educação Infantil na ação e na reflexão que desenvolvem e que contribua para a produção de uma educação com qualidade para a infância

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Programa:
EDUCAÇÃO (30001013001P1)

Título:
O BEBÊ SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Autor
DAYANE BOLLIS RABELO
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
07/05/2014
Resumo:

Este estudo teve como objetivo analisar como ocorre a inclusão de dois bebês surdos (de 1 ano) na educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES. Como aporte teórico foi utilizada a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, sob a perspectiva que o sujeito se constitui nas relações sociais, como um ser ativo que transforma e é transformado nessas relações. Nesse contexto, o desenvolvimento implica a relação com o outro e a mediação da linguagem, meio de comunicação e de constituição do pensamento. Assim, no caso dos bebês surdos, destaca-se a LIBRAS como língua privilegiada que deve ser apropriada por eles e ensinada no cotidiano da educação infantil. Como opção metodológica, desenvolvemos um estudo de caso de inspiração etnográfica, por entendermos que essa metodologia permite atender apropriadamente ao objetivo do estudo. Para a coleta de dados, adotamos recursos como observação participante, registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa e análise documental. Na análise dos dados, tomamos como eixos de análise: as concepções dos profissionais a respeito da inclusão, surdez e do trabalho com os bebês surdos; o cuidado e a educação dos bebês surdos e as atividades lúdicas na sala dos bebês. As análises indicam que muitos profissionais têm dúvidas a respeito da inclusão e que a falta do conhecimento da LIBRAS por parte de muitos profissionais, leva à utilização de outros recursos de comunicação, como os gestos. A vivência e interação em LIBRAS entre as crianças e a maior parte dos profissionais da escola com os bebês surdos torna-se um desafio, sobressaindo a necessidade de mais profissionais com o conhecimento da LIBRAS para atender às crianças surdas em diferentes espaços no cotidiano da educação infantil, na perspectiva de potencializar o seu desenvolvimento e a constituição de sua identidade. Todavia, os profissionais da escola são movidos pela preocupação com a inclusão e o aprendizado da LIBRAS, esforçando-se no sentido de buscar novas formas de trabalho para/com as crianças surdas. Além disso, o empenho da equipe bilíngue na estruturação do cotidiano da educação infantil merece destaque, não só pelo trabalho que faz enquanto equipe bilíngue, mas pelo incentivo e auxílio aos outros profissionais

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa:
EDUCAÇÃO (33003017001P2)

Título:
Vitória vai à Escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil
Autor
MARIANA PARRO LIMA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
16/04/2013
Resumo:

No momento em que, no Brasil, se discute a Formação de Professores da Educação Infantil, este trabalho pretende fazer uma reflexão, junto com professoras de uma escola da rede pública de Piracicaba, acerca da afetividade na Educação e da importância do toque para a Formação de Professores que atuam na Educação Infantil. Procurou-se pensar o toque como um encontro afetivo entre professores e crianças. Como ponto de partida, procurou-se conhecer a trajetória de vida destas professoras, percebendo a sua formação e seus saberes a cerca das relações

afetivas dentro dos espaços escolares. Para isso, este trabalho teve como elemento central a vivência para a consciência corporal e compreensão da dimensão do toque, dessa linguagem essencial para o ser humano, que é imprescindível nessa trajetória. Entrar em contato com o outro e consigo mesmo, permite também fazer uma reflexão sobre o papel da professora e do professor que lidam com bebês e crianças pequenas. Além das vivências, foram utilizados questionários e alguns instrumentos da etnografia, como entrevistas, observação e registo em caderno de campo. Proporcionar uma formação que pense e sinta o corpo é necessário para poder transmitir esse cuidado para as crianças. A vivência da educação e do cuidado corporal para os professores pode auxiliar suas atividades dentro dos espaços escolares, permitindo um olhar mais sensível para com a infância. Com crianças ainda tão pequenas, são necessárias formas diferentes de linguagem e interação, que não a escrita ou a fala. Ao repensar o papel e a formação do professor, foi possível notar a importância de se promover espaços que permitam aproximar os educadores das várias linguagens presentes no mundo das crianças

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE
Programa:
EDUCAÇÃO (33004129044P6)

Título:
IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS
Autor
TONY APARECIDO MOREIRA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
03/06/2014
Resumo:

Esta investigação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, vinculada a Linha de Pesquisa denominada Práticas e Processos formativos em Educação. O estudo foi realizado em duas instituições de Educação Infantil de dois municípios do estado de São Paulo (Presidente Prudente e Alvares Machado), surgiu a partir de uma pesquisa-ação sobre as culturas da infância realizada nas mesmas instituições educacionais, pela qual foi constatada a falta de valorização e compreensão da linguagem imaginativa infantil pelas professoras e outros profissionais dessas instituições. O estudo percursor despertou o interesse das professoras em ampliar os seus conhecimentos sobre o imaginário infantil e qualificar suas práticas. Para corresponder a essas necessidades o referencial teórico desta pesquisa foi composto principalmente pela Sociologia da Infância e os estudos de Paul L. Harris, ambas as teorias apresentam pressupostos inovadores, pelos quais a criança é entendida como um sujeito social ativo, a infância consiste em uma categoria social do tipo geracional e a imaginação representa uma linguagem humana fundamental que tem uma dimensão especial na infância, mas é desenvolvida a longo de toda a vida. A investigação teve como objetivo principal a promoção de uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos sujeitos das duas instituições investigadas e uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil como subsídio para práticas educativas mais próximas aos interesses e

necessidades das crianças. Como objetivos específicos: a ampliação das experiências voltadas ao imaginário infantil por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de fantasia com as crianças participantes, e o levantamento de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas abordagens pedagógicas das professoras participantes. A Investigação-ação foi a metodologia utilizada, representa uma abordagem de natureza qualitativa e empírica voltada para a transformação da realidade. Foram desenvolvidas brincadeiras, jogos de fantasia, contação e criação de histórias em intervenções semanais com crianças de dois a seis anos de todas as turmas de Educação Infantil das duas instituições investigadas. Entre os resultados podemos destacar a ampliação da compreensão da linguagem imaginativa infantil por parte dos sujeitos envolvidos, a ampliação da experiência imaginativa das crianças participantes, a produção de saberes sobre o imaginário infantil, a identificação de caminhos para a prática pedagógica, a qualificação das práticas educativas, o maior interesse dos pais e responsáveis em participar das brincadeiras de seus filhos e das crianças em ir à escola. Identificamos que são necessários mais esforços para compreender a linguagem imaginativa infantil e cooperar com seu desenvolvimento. Esperamos por meio deste estudo, motivar outras investigações sobre o imaginário infantil e contribuir para que a educação para imaginação seja uma realidade permanente nas escolas e um compromisso de toda a sociedade

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Programa:
EDUCAÇÃO (30001013001P1)

Título:
O devir-menor de Alice: linhas de escrita, linhas de vida sobre a aprendizagem da linguagem na educação infantil.
Autor
ANA PAULA PATROCINIO HOLZMEISTER
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
05/12/2013
Resumo:

As linhas de escrita que conformam o Devir Menor de Alice constituem-se a partir da necessidade de investigar o devir-criança dos corpos aprendentes no processo de aprendizagem da linguagem como potência capaz de engendrar, na imanência dos encontros educativos, um currículo que funcione como plano de constituição de um estilo singular de inscrição de si e do mundo no âmbito da educação infantil. Impulsionado por forças que se desdobram em um campo problemático que orienta um percurso investigativo de caráter cartográfico, o estudo busca problematizar: Por quais processos o problema da escrita pode ordenar um movimento expressivo de aprendizagem da linguagem? Em torno dessa problemática, concebe três questões centrais: (1) De que modo as práticas diferenciais de linguagem traçadas no movimento imanente do currículo deslocam de modo positivo o processo de aprendizagem da linguagem na educação infantil? (2) Do que trata concretamente o conceito de linguagem no movimento expressivo e de aprendizagem afetiva? (3) Por que é relevante abordar o movimento expressivo de aprendizagem da linguagem e por que fazer isso a partir do problema da escrita? Nesse processo investigativo, afirma que a aprendizagem da linguagem implica processos de

subjetivação pelos quais a ideia do delírio, do sonho, do sonambulismo de Alice traz para a leitura e a escrita a necessária relação com a tradução: uma leitura que, ao invés de ler o real, o traduz com as forças intensivas do mundo, produzindo afecções nos corpos envolvidos (o leitor, o escritor, o texto, o próprio entorno) e fazendo variar sua potência; uma leitura que envolve as artistagens tradutórias de um agenciamento coletivo de enunciação pelo traçado de linhas de escrita e de vida; uma escrita como invenção: inscrição singular de um si-mundo; traçado desejante de criação. Pretende, portanto, defender que a aprendizagem da linguagem acontece como atividade expressiva quando há composição de um bloco de devir-aprendente por meio da criação de um estilo. Para tanto, recorre a algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), Gilbert Simondon (1924-1989), Baruck Spinoza (1632-1677), Suely Rolnik (2006), Sandra Corazza (2013), Virginia Kastrup (1999) e Walter Kohan (2007), de modo a tentar intervir concretamente nas discussões em torno dos conceitos de aprendizagem, linguagem, tempo, signos, acontecimento, devir, escrita e estilo, seguindo pelo conceito de individuação e pelos movimentos de exploração intensiva dos meios cartografados nos encontros educativos estabelecidos em um Centro de Educação Infantil de Vitória

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Programa:
EDUCAÇÃO (31001017001P4)

Título:
PALAVRAS QUE CONTAM: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil
Autor
BRUNA MOLISANI FERREIRA ALVES
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
16/03/2015
Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar como os discursos de professores são tratados num espaço de formação continuada e, a partir desses discursos, conhecer aspectos do trabalho com a linguagem na educação infantil. A escolha por analisar discursos docentes parte da concepção de que os professores são produtores de conhecimento e precisam ter espaço para falar sobre o que fazem. A prática ganha uma dimensão de autoria que precisa passar por um dizer sobre ela. Mais do que um discurso autobiográfico, um "falar de si", o investimento realizado na pesquisa formação ao qual meu projeto está vinculado foi encontrar um discurso profissional, permeado de saberes que possam ser compartilhados com outros professores. A relação entre discurso e prática é discutida, problematizando uma ideia recorrente de se considerar negativamente a não coincidência entre dizer e fazer. As principais questões da pesquisa são: Há espaço para que os professores falem/escrevam nas propostas de formação continuada? Como as metodologias de formação dialogam com os discursos dos professores? É possível conhecer saberes e práticas docentes através de discursos? Que sentidos são produzidos nos discursos docentes sobre o trabalh o com a linguagem na educação infantil? Baseada na perspectiva de linguagem de Bakhtin (2003, 2009, 2010, 2011) e dialogando com Benjamin (1994) e Rancière (1996),

analiso os enunciados de formadoras e professoras produzidos na formação continuada desenvolvida ao longo de quatro anos, no âmbito do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, financiado pelo Observatório da Educação, da CAPES. Defendo a ideia de que a palavra do professor conta, tanto no sentido de que tem valor, quanto de que narra/ relata algo sobre processos formativos e práticas pedagógicas. Os procedimentos metodológicos compreenderam a observação participante dos encontros de formação durante três anos (2011 2013), gravações em áudio e/ou vídeo, entrevistas coletivas e análise de enunciados orais e escritos produzidos por formadoras e professoras. As análises possibilitaram produzir uma concepção de formação baseada na perspectiva discursiva (ANDRADE, 2011b, 2014), entendendo a formação como processos de encontros e deslocamentos a partir de relações alteritárias e dialógicas, que constituem discursos. Os enunciados que circularam na formação foram retomados pelas professoras, evidenciando movimentos de compreensão acerca dos conceitos abordados, de produção de sentidos em relação às próprias práticas pedagógicas, refletindo e refratando discursos das formadoras e dos autores lidos. As teorias abordadas nos encontro ganharam vida no existir evento de cada professora, na medida em que as professoras encontraram possibilidades de se constituírem como autoras de seus discursos e de suas práticas. Quanto ao trabalho com a linguagem na educação infantil, apesar de aparecerem aspectos relacionados à sistematização da alfabetização, prevaleceu a ideia de ampliação das experiências infantis, especialmente no sentido de proporcionar espaços para que as crianças falem e sejam ouvidas, interajam com textos escritos e registrem experiências através de diferentes formas de linguagem

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO
Programa:
EDUCAÇÃO (33004137064P2)

Título:
O brinquedo na educação infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo a luz da sociedade disciplinar foucaultiana
Autor
LETICIA RODRIGUES DE SOUZA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
19/08/2014
Resumo:

A importância dos brinquedos é temática que vem se evidenciando para a compreensão da aprendizagem infantil e os estudos de Michel Foucault estão cada vez mais se destacando para debater as problemáticas da educação. Partindo deste pressuposto, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa que foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo, município de Rio Claro, envolvendo uma professora que trabalhava com crianças de quatro anos e os vinte cinco alunos desta turma. A partir da questão de pesquisa ¿Como se configura o papel do brinquedo para a formação das crianças na Educação Infantil acerca da sociedade disciplinar foucaultiana?¿, procuramos identificar que posturas têm a professora que trabalha com a educação infantil no que se refere aos brinquedos à luz de questões caras para

Michel Foucault. Para desenvolver este estudo, realizamos observações de campo, registros em diário, registros fotográficos, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados coletados foram organizados em quatro eixos de análises que buscaram atender os objetivos específicos da pesquisa: a) Temos uma escola disciplinar?; b) É hora de aprender ou é hora de brincar?; c) E os brinquedos para que servem?; d) Há possibilidades de transgressão na escola?. As análises, pautadas nas contribuições teóricas de Michel Foucault mostram que a escola de educação infantil, estudada neste trabalho, apresenta elementos elencados para disciplinar e formatar o corpo das crianças. Em linhas gerais, percebemos o uso dos brinquedos para controlar o comportamento dos alunos e também espaços de resistência a esse controle dentro deste ambiente escolar. Com relação aos brinquedos, notamos que há a necessidade de se aprofundar sobre seu potencial para ser utilizado como material pedagógico nas instituições de educação infantil

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Programa:
EDUCAÇÃO (33001014001P0)

Título:
A APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ANÁLISE DE TESES E DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO DE 2000 A 2009.
Autor
JANAINA CASSIANO SILVA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
12/06/2013
Resumo:

SILVA, Janaina Cassiano. A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil brasileira: análise de Teses e Documentos Oficiais no período de 2000 a 2009. 276f. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural começaram a circular no meio acadêmico brasileiro, a partir da década de 1980, através de obras traduzidas do inglês para o português, dentre estas temos o livro de Vygotsky intitulado Pensamento e Linguagem. Perante essa observação, buscamos compreender: Como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apropriada no campo educacional brasileiro? Assim, a hipótese que nos norteou é a de que ocorre uma apropriação equivocada dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, fato este não vinculado a questões individuais e sim, fruto do modo como essas ideias foram inseridas no Brasil, visando fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas, o neoprodutivismo e seus variantes. Desta forma, o nosso objetivo geral é apreender e analisar como tem ocorrido a apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do século XXI. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como de produções acadêmicas (teses) relacionadas à Educação Infantil nesse período. Utilizamos como categorias de análise os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e brincar/jogo de papéis sociais. Como procedimentos metodológicos nos pautamos nas

cinco categorias propostas por Demerval Saviani, a saber: o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional; a perspectiva de longa duração; o olhar analítico-sintético; a articulação do singular e do universal e a atualidade da pesquisa histórica. Com relação à zona de desenvolvimento proximal, verificamos que nas teses e nos documentos do MEC o aspecto mais trabalhado foi a definição deste conceito. Este foi apresentado como sendo a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que esta executa com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de outra(s) criança(s) mais experiente(s) (desenvolvimento potencial). No que se refere ao brincar/jogo de papéis sociais, vários aspectos foram tratados. Nas teses os pesquisadores estudaram a origem do brincar/jogo de papéis sociais, a definição deste conceito, o brinquedo, a imaginação e fantasia, dentre outros temas. Já nos documentos do MEC foram abordados principalmente a imaginação, o desenvolvimento infantil, o brinquedo e o papel desempenhado pela criança na brincadeira. Após essa análise inferimos que há uma apropriação eclética com peculiaridades que a distanciam das discussões, dos conceitos presentes tanto nos clássicos quanto nos pesquisadores contemporâneos, que buscam dar continuidade a pesquisas nesta área. Deste modo, buscamos no campo da história das ideias pedagógicas e psicológicas, a partir da década de 1980, a compreensão desse ecletismo. Constatamos que nesse período com relação às ideias pedagógicas estamos no neoprodutivismo e, no que se refere às ideias psicológicas no campo da educação vivenciamos um período de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional. Entretanto, verificamos em nossa análise que esse movimento de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional não foi apropriado na área da educação infantil. Concluímos com a afirmação de que o ecletismo presente nas teses e documentos do MEC se alinha a esse período histórico que vivenciamos

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa:
EDUCAÇÃO (33050015004P1)

Título:
LETRAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES INSTAURADAS COM TEXTOS POÉTICOS Itatiba
Autor
MARIA TERESA BAPTISTELLA FERRARI
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
25/02/2015
Resumo:

Esta pesquisa busca compreender qual é o modelo de letramento desenvolvido no trabalho com os textos poéticos em três coleções de livros didáticos para a Educação Infantil, assim como refletir sobre as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas nos alunos através da utilização desses materiais pelos professores. Para fundamentar esta pesquisa, nos apoiamos nos estudos sobre letramento de Kleiman (1995, 2002, 2005, 2007, 2009, 2010) e Street (2003, 2007, 2012, 2013), no modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (1999/ 2012, 2003, 2006, 2010, 2013) e na perspectiva de ensino de gêneros tal como é proposta por Schneuwly & Dolz (1999, 2004). Na análise, trabalhamos

com três coleções de livros didáticos de Educação Infantil que foram publicadas pelas três editoras que lideraram o ranking de vendas de livros didáticos para o governo federal no período de 2011 a 2013 através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A identificação dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos, a frequência com que esses gêneros aparecem, assim como a análise das atividades didáticas propostas, nos indicam que os materiais apresentam uma diversidade de gêneros, porém , não propõem atividades que visam a apropriação das características dos mesmos pelas crianças, já que nelas há ênfase: a) no uso dos textos poéticos como pretexto para a alfabetização, b) no modelo de letramento autônomo o uso do texto poético é a base para o ensino da escrita e recebe o mesmo tratamento que outros gêneros utilizados no contexto escolar, c) a falta de reconhecimento do texto poético como prioritariamente associado à leitura como fruição e à brincadeira com as palavras resultam em inexpressivas atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. A relevância desta pesquisa deve-se, principalmente, ao fato de termos levantado os gêneros textuais valorizados nos materiais didáticos para a Educação Infantil verificando que os textos poéticos são bastante recorrentes, entretanto, não têm sido explorados plenamente em suas características linguísticas. Assim, esta pesquisa contribui para o trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil e as reflexões acerca da utilização de materiais didáticos nas escolas desse segmento

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Programa:
EDUCAÇÃO (25001019001P7)

Título:
Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento: um processo de construção de Saberes no Cotidiano da Escola
Autor
DAISINALVA AMORIM DE MORAES
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
27/02/2015
Resumo:

Este trabalho teve como objetivo compreender de que maneira um professor alfabetizador de uma escola do município de Jaboatão dos Guararapes, em seu trabalho docente organizava a sua prática, a partir de dois programas com diferentes orientações didáticas e pedagógicas, em dois anos consecutivos, e a repercussão das práticas na aprendizagem dos alunos, tendo como característica um estudo de caso de cunho etnográfico, envolvendo um professor. Esse tipo de pesquisa permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária do docente, por tratar-se de um estudo que de acordo com André (2010) torna possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia das práticas do professor, descrevendo as ações cotidianas e as representações dos atores envolvidos, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Os resultados mostraram que o professor nos dois anos desenvolveu a sua prática a partir de eixos do ensino da Língua Portuguesa. No primeiro ano, além da leitura de texto ele utilizava os dispositivos do programa, com foco nas atividades específicas de alfabetização, mas

transgredia as orientações do programa. No segundo ano, além das atividades de leitura/compreensão de texto e atividades de apropriação do SEA, ele introduziu a produção de texto, e fazia escolhas de textos mais apropriados aos alunos. O professor utilizava os dispositivos do ano anterior, mas também outros dispositivos (a leitura e escrita de palavras e a reflexão sobre a escrita das palavras, com reflexão sobre rimas e aliterações). Em relação à influência das concepções e dos materiais didáticos, concluímos que os materiais influenciam, mas não determinam a prática do professor, visto que a sua formação e as suas experiências como aluno, o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos pode também ter influenciado a sua prática. Em relação à formação do professor percebemos que mesmo com uma boa formação teórica, as leituras, as trocas e discussões realizadas durante a formação continuada, influenciaram o seu olhar sobre a sua própria prática, transformado seu fazer pedagógico. Diante desse quadro, podemos constatar que os diferentes saberes não são todos produzidos diretamente pelo professor e que vários deles são exteriores ao seu ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores a sua carreira. Nesse sentido, a trajetória profissional do professor, o que ele sabe e o que ele faz em suas práticas cotidianas, provém, em boa parte, de sua própria história de vida, de sua socialização enquanto alunos e do que ele desenvolveu durante a carreira, ao longo do seu processo de vida profissional

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
Universidade Federal do Amazonas
Programa:
EDUCAÇÃO (12001015001P0)

Título:
A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES MANAUS 2015
Autor
ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
16/12/2015
Resumo:

Compreender que a apropriação da linguagem escrita implica a superação de práticas pedagógicas que privilegiam a memorização e a repetição de letras e sílabas se mostra como um conhecimento essencial para que os professores promovam a aproximação entre as crianças e a cultura escrita na pré-escola. A Teoria Histórico-Cultural preconiza que a escrita é um instrumento cultural complexo, para cuja apropriação são necessárias atividades com significado e sentido, nas quais o uso da escrita pelas e com as crianças aconteça segundo a finalidade para a qual esta linguagem foi criada. À Educação Infantil cabe formar as bases para a apropriação da escrita. Não é sua prerrogativa alfabetizar. Com o objetivo de refletir sobre o lugar ocupado pelo professor e suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar, a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, desenvolvemos uma investigação que teve como sujeitos quatro professoras de crianças de cinco anos de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Manaus. Como

procedimentos metodológicos realizamos: entrevista coletiva com as professoras sujeito; observação de uma das turmas, para a qual foram utilizados os registros em caderno de campo, fotografias e filmagens; sessões de autoscopia com a professora da turma observada. Os dados gerados permitiram perceber que as concepções acerca da escrita subjacentes às atividades propostas às crianças pelas professoras ainda não incorporaram a compreensão de que esta linguagem se desenvolve a partir de práticas que enriqueçam as experiências com a cultura e as possibilidades de expressão da criança pelo desenho, pelo brincar, por atividades produtivas, além do contato com a cultura que envolve o escrever e que se concretiza em diferentes gêneros discursivos. Foi possível notar que as formas específicas de aprender das crianças pequenas não são, pois, consideradas ao planejar os fazeres na escola e que esse é um aspecto essencial a ser contemplado na formação inicial e continuada de professores, objeto privilegiados das investigações da Linha de Pesquisa Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos, à qual esta investigação se vincula. A pesquisa demonstrou que prover tempos e espaços de reflexão teórica acerca da prática pedagógica promove a ampliação das reflexões dos professores sobre seu fazer e possibilita mudanças ainda que iniciais nas propostas de escrita feitas às crianças

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Programa:
EDUCAÇÃO (25001019001P7)

Título:
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alafbética
Autor
ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL
Tipo de Trabalho de Conclusão:
TESE
Data Defesa:
30/08/2013
Resumo:

Nossa pesquisa teve como objetivo investigar a prática de professoras da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino. Especificamente, nos interessava identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; compreender a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula e entender por que as docentes realizaram determinadas atividades, por que elas agiram de tal forma; identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas utilizavam de fato, para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; identificar os conhecimentos das crianças quanto à notação alfabética, e qual a possível relação de tais conhecimentos com o tipo de ensino recebido. Selecionamos duas escolas do município de Recife que priorizavam o ensino da língua numa perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento, uma atendendo a um grupo sociocultural médio (escola particular) e outra atendendo a alunos de meio popular (escola pública); duas escolas no município de Garanhuns que priorizavam a leitura, produção de textos e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita,

ensinados de maneira convencional, sendo também uma particular e outra pública, que atendiam a grupos socioculturais equivalentes aos de Recife. Utilizamos três procedimentos metodológicos: a) Observações participantes das aulas ministradas pelas professoras (15 observações em cada turma), no início, no meio e no final do ano letivo; b) Entrevista semi-estruturada, no final do ano, a fim de examinar quais concepções permeavam a prática das professoras sobre o ensino do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita e identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre os usos e funções da escrita. c) Aplicação de Sondagens com os alunos, também no início, no meio e no final do ano. As crianças, nesses momentos, foram solicitadas a fazer 6 tarefas. Realizamos, inicialmente, um "ditado de palavras", a fim de avaliar as hipóteses de escrita. Em seguida, solicitamos a "escrita de letras e palavras que existem e não existem", a fim de identificar como as crianças compreendiam certas propriedades ou restrições do sistema de escrita alfabético e o nível de explicitação do aprendiz sobre esse conhecimento. Por fim, realizamos três tarefas de consciência fonológica (identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que rimam e identificação de palavras maiores), a fim de avaliar a evolução dos alunos nessas habilidades metalinguísticas. Os dados revelaram que as turmas que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizaram um trabalho sistemático, envolvendo o ensino da notação escrita, a partir de diferentes atividades de reflexão sobre o SEA, de forma lúdica e articulado às práticas de letramento. No entanto, observamos que, apesar das professoras considerarem o ensino da produção de texto importante, as mestras não consideravam esse eixo como foco da educação infantil. Ao longo deste estudo também percebemos a necessidade de repensar e reinventar as metodologias para ensinar a escrita alfabética na educação infantil. Desta maneira, defendendo que não podemos eliminar o ensino da escrita dentro das turmas de educação infantil, com o argumento de que as crianças dessa faixa etária devem viver em um ambiente lúdico, distantes de qualquer relação com o ensino da linguagem escrita, estamos de acordo com Brandão e Leal (2010), Morais (2012), Ferreiro (1993). Nosso objetivo é o de defender que as crianças da Educação Infantil, das redes públicas de ensino, de grupos socioculturais menos privilegiados também têm o direito de refletir sobre a notação escrita, de iniciar a compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, aprender o que a escrita nota e como a escrita cria notações. Nosso estudo revelou que, desde o final da educação infantil, as crianças demonstram interesse em compreender como a escrita funciona e podem ser ajudadas a desenvolver uma série de conhecimentos, tanto relativos aos aspectos conceituais quanto aos convencionais da escrita alfabética. No que diz respeito à relação entre o tipo de ensino recebido e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas identificamos que o que determinou o alto desempenho dos alunos nas diferentes tarefas propostas não foi o nível sociocultural, mas a didática das professoras. As turmas que realizaram um trabalho sistemático envolvendo a reflexão sobre as unidades que compõem a palavra, a partir de textos que exploram o extrato sonoro da língua, foram as que mais avançaram. Nosso estudo sugere que o desenvolvimento das habilidades fonológicas na educação infantil favorece que as crianças, desde cedo, iniciem o processo de compreensão do SEA e deve urgentemente ser encarado como um dos eixos centrais de ensino da notação escrita nessa etapa da educação

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Programa:
EDUCAÇÃO (42008018008P4)

Título:
LETRAMENTO NO COMPASSO DA POESIA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Autor
ANDREIA SILVA DE NEGRI
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
21/01/2014
Resumo:

Esta dissertação analisa, a partir de pesquisa experimental, como é possível promover o letramento a partir leitura mediada de poesia, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental. O problema posto justifica-se pela crescente importância que se tem dado, no âmbito escolar, aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, em especial, à preocupação com a biblioteca escolar e com a leitura literária como um direito do cidadão. A investigação insere-se no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – PPGEd/UCS, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia e é parte integrante do projeto de pesquisa "PNBE 2010: Leituras possíveis", tendo como foco a leitura de poesia como prática potencializadora do processo de letramento a partir de uma experiência pedagógica com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A dissertação tem como referencial teórico Adorno (2000), Dewey (1976), Vigotski (1998, 2012), Larrosa (2002), Ramos (2010, 2012), Soares (1998, 2006, 2013), Cosson (2006), Saraiva (2001), Huizinga (2000), entre outros. O estudo está organizado em quatro capítulos: primeiro – Algumas reflexões sobre Educação e Linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; segundo – Traçado metodológico da pesquisa; terceiro – Poesia na sala de aula – Aplicação da pesquisa e quarto – Análise e discussão dos resultados. O método utilizado na pesquisa foi de enfoque qualitativo, privilegiando a pesquisa-ação, efetivando a investigação em ambiente real de aprendizagem, no contexto de escola pública e teve como prática a aplicação de roteiros de leitura de poemas. Foram utilizados para efetivar a proposta cinco poemas da obra A arca de Noé, de Vinícius de Moraes e contemplou ações pedagógicas que priorizaram a ludicidade a partir da exploração dos sons e dos sentidos das palavras, de jogos e de brincadeiras com o corpo bem como da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Os resultados do estudo apontam para a relevância da poesia na potencialização do processo de compreensão do sistema de escrita alfabético e da promoção do letramento literário. As experiências relatadas demonstram que a poesia atende ao horizonte de expectativas da criança, que se desenvolve nos âmbitos emocional, social, cultural e cognitivo ao interagir com o texto poético. O contato com a poesia na infância, a partir da exploração da musicalidade, da compreensão e da construção de sentidos para o lido contribui, desse modo, para o incremento da linguagem verbal e, consequentemente, para o processo de aprendizagem

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa:
EDUCAÇÃO (53001010001P0)

Título:
A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias

Autor
DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
04/05/2015
Resumo:

A produção narrativa das crianças pequenas se constitui um processo configurado por dimensões linguísticas, psicológicas, sociológicas e filosóficas. Entendemos que a disciplinarização do conhecimento, restringe a complexidade do objeto estudado, entretanto essa pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e na perspectiva histórico-cultural da subjetividade. A presente pesquisa se norteia a partir do seguinte questionamento: como podemos perceber a presença de processos imaginativos nas narrativas produzidas pelas crianças na Educação Infantil? A partir desta questão levantada, visamos compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de uma turma de 2° período de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. A revisão de literatura contempla um levantamento da produção científica sobre o tema e da produção teórica, na qual discutimos a infância como categoria social (ARIÈS 1981, BENJAMIN 2012a, MÜLLER 2010, SARMENTO 2007, 2008, 2013); o desenvolvimento cultural na infância (PINO 2005, ROGOFF 2005, VIGOTSKI 2012b, VIGOTSKI E LURIA 1996); dimensão linguística da narrativa (CAGLIARI 1992, LABOV 1997, PERRONI 1991, 1992), dimensão psicológica da narrativa (BRUNER 1996, 2008, 2014, VIGOTSKI 2012a), dimensão filosófica da narrativa (BENJAMIN 2012a) e dimensão literária da narrativa (ABRAMOVICH 1986, COELHO 1984, 2000, YUNES 2002 e ZILBERMAN 1984); imaginação na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2009, 2010, 2012b); imaginação na perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY 2012, 2014, MITJÁNS MARTÍNEZ 2014). A construção e análise das informações foram realizadas sob uma abordagem metodológica sedimentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005b, 2010). A pesquisa empírica foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal, com a participação de oito crianças, quatro meninos e quatro meninas de uma turma do 2° período da Educação Infantil. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram: observação participante, dinâmicas conversacionais e oficinas realizadas para a leitura de histórias infantis, recontos orais, dramatização, registros pictóricos e atividades lúdicas. Analisamos as produções narrativas das crianças nas três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas e compreendemos a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil. A compreensão da imaginação na produção narrativa apresenta uma possibilidade de entendimento mais amplo sobre processos de desenvolvimento da linguagem, no qual o sujeito é produtor de linguagem e traz uma importante contribuição para a Educação Infantil

Dados do Trabalho de Conclusão
Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Programa:
EDUCAÇÃO (31001017001P4)

Título:
Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico
Autor

LORRENE PONTES TOMAZELLI
Tipo de Trabalho de Conclusão:
DISSERTAÇÃO
Data Defesa:
07/08/2013
Resumo:

Esta pesquisa buscou analisar como se expressam as relações de gênero e a concepção de coeducação das aulas de Educação Física da Educação Infantil por meio das brincadeiras, tendo em vista o componente lúdico, no Município de Cabo Frio. Para discussão e análise da construção dos dados desta dissertação, utilizamos os referenciais teóricos sobre gênero, coeducação, brincadeiras e lúdico. Para alcançarmos esse objetivo, orientamo-nos por três outros objetivos específicos: (1) identificar os preceitos da coeducação e o lúdico nas aulas de Educação Física por meio das brincadeiras; (2) analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas correlacionando-as com os preceitos da coeducação e do lúdico e (3) promover um diálogo entre os estudos das relações de gênero e do lúdico na educação. A investigação se deu por meio das seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: a observação participante das aulas de Educação Física de três turmas de Educação Infantil, para a qual usamos um diário de campo, e as entrevistas com os docentes das turmas, devidamente transcritas. Recorremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para tratar os dados, e utilizando as técnicas e instrumentos escolhidos, analisamos os dados em conjunto. Os resultados mostraram que, no que se refere à educação, as aulas de Educação Física são permeadas por sexismos e estereótipos de gênero. Momentos de coeducação também estiveram presentes, no entanto, de forma não intencional. No que tange ao lúdico, este se mostrou indispensável a toda atividade realizada para a Educação Infantil, pois favorecia o brincar e a construção de relações mais equilibradas quanto aos gêneros. A pesquisa aponta ainda a necessidade de que a coeducação, ou seja, de políticas de igualdade de gênero sejam implementadas nas escolas, nos documentos escolares, nos currículos, na formação continuada de professores, nas aulas e nas brincadeiras. Considerar a coeducação como um processo de construção que pode se dar aos poucos, mediante as ações no interior das aulas, é um avanço com vista a uma sociedade justa e igual.

Palavras-Chave:
Coeducação; Relações de Gênero; Lúdico, Educação Física; Educação Infantil.
Abstract
Esta pesquisa buscou analisar como se expressam as relações de gênero e a concepção de coeducação das aulas de Educação Física da Educação Infantil por meio das brincadeiras, tendo em vista o componente lúdico, no Município de Cabo Frio. Para discussão e análise da construção dos dados desta dissertação, utilizamos os referenciais teóricos sobre gênero, coeducação, brincadeiras e lúdico. Para alcançarmos esse objetivo, orientamo-nos por três outros objetivos específicos: (1) identificar os preceitos da coeducação e o lúdico nas aulas de Educação Física por meio das brincadeiras; (2) analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas correlacionando-as com os preceitos da coeducação e do lúdico e (3) promover um diálogo entre os estudos das relações de gênero e do lúdico na educação. A investigação se deu por meio das seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: a observação participante das aulas de Educação Física de três turmas de Educação Infantil, para a qual usamos um diário de campo, e as entrevistas com os docentes das turmas, devidamente transcritas. Recorremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para tratar os dados, e utilizando as técnicas e instrumentos escolhidos, analisamos os dados em conjunto. Os resultados mostraram que, no que se refere à educação, as aulas de Educação

Física são permeadas por sexismos e estereótipos de gênero. Momentos de coeducação também estiveram presentes, no entanto, de forma não intencional. No que tange ao lúdico, este se mostrou indispensável a toda atividade realizada para a Educação Infantil, pois favorecia o brincar e a construção de relações mais equilibradas quanto aos gêneros. A pesquisa aponta ainda a necessidade de que a coeducação, ou seja, de políticas de igualdade de gênero sejam implementadas nas escolas, nos documentos escolares, nos currículos, na formação continuada de professores, nas aulas e nas brincadeiras. Considerar a coeducação como um processo de construção que pode se dar aos poucos, mediante as ações no interior das aulas, é um avanço com vista a uma sociedade justa e igual.

APÊNDICE K − ENTREVISTA 1

ENTREVISTA 1

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSOR BENTO FLEURY

Entrevistador: Ana Rogéria de Aguiar
Entrevistado: Bento Fleury

Ana Rogéria - Então Bom dia professor queria ser inicialmente que tivesse uma apresentação né dizer um pouco da sua identidade desse seu percurso como um Historiador para a gente chegar então algumas para que alguns elementos para entender a cidade de Trindade né
0:17 - A minha formação academica ela é em letras então eu não sou historiador, as vezes as pessoas até confundem mas eu não tenho nenhuma formação em história, eu sou simplesmente um pesquisador, eu fiz graduação em letras e linguística pela UFG, fiz especialização em letras e linguística também pela ufg, fiz mestrado em letras e linguística pela ufg, e doutorado em letras e linguística pela ufg, mas eu mudei de área fiz um outro mestrado em geografia, eu sempre amei geografia, fiz doutorado em geografia e fiz o pós doutorado em geografia.

Ana Rogéria - Na Ufg tb.

00:55 - Não o pós doutorado eu fiz na Usp.

Ana Rogéria - Mas o mestrado e o doutorado?

0:59 - Todos foram na Ufg.

Ana Rogéria - Certo

1:00 - Só o pós doutorado que terminei agora, no meio do ano, foi na universidade de são Paulo.

Ana Rogéria – Certo

1:05 - Então eu não tenho nenhuma formação em história, toda a minha relação com a historia é por curiosidade, principalmente em trindade, eu vivi lá 30 anos. Eu não sou de Trindade sou na Cidade de Goiás, fui para trindade com 7 anos, eu cheguei em trindade em 13 de dezembro de 1977, nunca me esqueço dessa data, eu tinha 7 anos, só que nasci em 70, eu tenho 48 anos hoje, eu cheguei em trindade nessa data que era a festa de santa Luzia que é uma festa tradicional que tem lá, eu nunca me esqueci dessa data por isso, então eu vivi em trindade 30 anos, e mudei de lá a poucos anos e a minha curiosidade é justamente foi , porque eu sempre gostei de documentação mesmo, coisa da minha família, nos temos esses genes de amor ao papel velho.
Ana Rogéria - É mesmo?
1:52 - É, que minha família ...(não consegui entender)... , então geneticamente eu tinha essa predisposição, eu comecei a trabalhar como professor fiz o concurso com 18 anos, já era professor concursado entrei na secretaria estadual de educação e trabalhando língua portuguesa e depois eu comecei a trabalhar pouco depois dei aula só pouco tempo na secretaria de educação estatual que na época chamava-se delegacia de ensino
Ana Rogéria - Isso

2:22 - Hoje chama-se subsecretaria regional mudou também o nome agora é coordenação, muda muito essas denominações né, mas na verdade era delegacia de ensino na época e fui trabalhar justamente com as bibliotecas das escolas na época tinha uma certa autonomia, tinha um profissional que era específico pra ela e trabalhando na biblioteca passei a trabalhar também a questão da memória, identidade, né então, eu comecei em Trindade a trabalhar com isso em 1990 com papel velho então vai fazer 20 anos né, e eu comecei a reunir a primeira documentação que eu encontrei, eu fiquei curioso porque a cidade na época não tinha museu, não tinha um arquivo, né, a biblioteca é muito precária logo depois que eu entrei na secretaria estadual da educação eu fiz o concurso do município da cidade, e ai eu fui trabalhar na biblioteca, eu fui lotado na biblioteca e lá sim, eu comecei em 1990 a fazer essa sistematização dos documentos da cidade que depois virou museu né, em 1999, eu juntamente com o Amarildo do grupo dos encanos fundamos o museu da memória e aí sim a documentação foi para lá. A primeira importância da documentação que eu senti foi porque existia um arquivo da prefeitura que ficava na garagem municipal, um prefeito anterior na época mandou pegar toda essa documentação e jogar fora, colocou no vasculante e mandou despejar na chácara da prefeitura onde hoje é o lago municipal da cidade, lá não era lago não era uma chácara horrível onde se guardava ferramenta velha e ai eu descobri esse ato insano e fui atrás e mobilizei algumas pessoas e nós conseguimos salvar ainda alguns documentos porque era mês de março e tava chovendo e despejaram no vasculante um documentação do século XIX da cidade era tido como papel velho, aí nós salvamos muita coisa, tudo que foi salvo tá no museu.
Ana Rogéria - Está no museu hj
4:21 - Tá até um pouco precário mas esta lá né.
Ana Rogéria - Sim
4:24 - Ao todo não foi embora, então essa época eu comecei a pesquisar, e essa pesquisa foi resultando em informações que eu fui coletando, publicando nos jornais da cidade, então tem muita coisa publicada nos jornais da cidade, tudo oque eu pude encontrar eu publiquei, tanto é que estou fazendo esse livro para a prefeitura, que deve sair agora, não sei se é pro centenário da emancipação política mas foram, são cinco volumes de mais ou menos 500 páginas, então são 3 mil páginas, já está pronto só esta na fase da correção, tem uma moça está corrigindo para mim, então tudo, tenta abarcar o todo claro, não que eu vá conseguir o todo, mas assim o máximo, todas as informações que eu consegui coletar desses jornais antigos, documentos antigos, tá tudo lá, então vai sair, vai chamar Memória Trindardense, o título inicial e justamente não é um livro feito sobre romaria, o grande erro das histórias de trindade é ser voltada para quem é de fora, e o trindardense acaba sendo esquecido.
Ana Rogéria - Isso
5:27 - Inclusive esse projeto turismo nas escolas é para mostrar para o trindardense Trindade, independente de romaria de religião, é uma cidade que se constitui além do foco religioso.
Ana Rogéria - Isso
5:39 - E aí então passei a trabalhar com isso, eu nunca fiz história, as pessoas pensam que eu sou historiador e eu não sou.
Ana Rogéria - É verdade.
5:44 - Sou um geógrafo né.
Ana Rogéria - Sim
5:46 - Mas que gosta de pesquisar, como pesquisador sim pode ser incluído né, mas não tenho formação científica em história, e aí a partir disso eu comecei a me preocupar com a memória da cidade, então eu publiquei vários livros, publiquei um chamado “Beco dos Aflitos” em parceria com o desembargador Lúcio Batista Arantes, foi a primeira publicação que eu fiz histório-gráfica sobre Trindade, já havia publicado um de contos antes chamado “O Sertão Goiano” Ser(tão) , ser bastante e muito e sertão terra roça né, e esse era de contos, tem alguns contos que passa em Trindade as histórias mas é ficção.

Ana Rogéria - Esse Becos
6:31 - Beco dos Aflitos fiz em parceria com o desembargador Lúcio Batista Arantes foi em 2001, depois eu publiquei um outro em parceria com o desembargador Lúcio Arantes que chama " Do Barro Preto ao Planalto " que também um livro sobre histório Grafia e memórias de trindade depois em 2003 eu publiquei outro com o Doutora Antonio Alves de Carvalho chama " Sagas de um povo de Fé no coração do Brasil" que é um álbum não sei se chegou a telo em mãos
7:00 - Ele é grossão assim oh, e ele conta todas as histórias das famílias de trindade tudo, a genealogia, formação das pessoas é tudo, pegando assim desde o pipoqueiro, parteira, fazedor de litro é, furador de cisterna, ou seja não pegando as pessoas constituídas por um ícone econômico, assim até as pessoas, até as prostitutas, tudo, os cabarés que tinham, os carroceiros, os boiadeiros, parteira, fomos mapeando essas pessoas todas colocando elas na história.
Ana Rogéria - Entendi que são na verdade pessoas que ficam a parte dessa história.
7:39 - Então o primeiro capítulo são aquelas que seriam esquecidas, todas as profissões e as pessoas que se destacaram nelas e depois em um segundo momento por ordem alfabética as pessoas de destaque, professores.
Ana Rogéria - Outras pessoas que normalmente se apresentam
7:54 - Se apresentam, e outros que eram apagados, então se quiser saber quem era a parteira do século XIX ta lá, quem que furava cisterna em 1920, ta lá, uma pesquisa de mais de 5 anos que fizemos sobre eles.
Ana Rogéria - E foi um recorte temporal atual veio até quando
8:09 - Foi até a época 2003
Ana Rogéria - A publicação foi em 2003 neh
8:14 - É então foi uma pesquisa diacrônica mesmo foi do princípio ao fim na época claro que daqui pra lá surgiu mais coisa nova, mas assim foi uma tentativa de resgatar bastante né, um livro de umas 400 páginas
Ana Rogéria - Esse de contos
8:26 - Não esse da historocracia
Ana Rogéria - Ata, Saga que é um álbum né
8:31 - É acho que até tenho ele aqui depois eu te mostro
Ana Rogéria - Quero ver mesmo
8:33 - E em relação a Trindade são esses, nós publicamos, aí as publicações esparças né que foram feitas depois em jornal e revistas, tentando abarcar Trindade né e esse agora que é a coletânea de tudo, que o prefeito quer fazer, pediu que eu fizesse né, fiz então juntando tudo oque tinha que é esse "Memória Trindardense"
Ana Rogéria - Sim
8:55 - São 5 volumes, vamos fazer uma caixa, um box, com 5 livros
Ana Rogéria - Interessante
9:01 - Que aí a história está toda condensada naquele naquele box, 5 volumes de uma obra só, né
Ana Rogéria - E aí você abarca nessa historiografia elementos das questões políticas, econômicas e da educação também você conseguiu trazer essa
9:11 - Sociais, Culturais, tem um capítulo só da educação
Ana Rogéria - Entendi
9:17 - Um capítulo, depois eu vou passar a revista da faculdade Afonsiano que eu publique um artigo só sobre a educação, pegando inclusive a educação infantil
9:23 - Ah esse aí
9:25 - Eu falo de Jardim da Infância
Ana Rogéria - Ah esse ai você já tem então na revista
9:28 - Ta publicado amanha vou te passar o linque

Ana Rogéria - Ah o linke
9:31 - É eu não a revista comigo que eu dei a bobagem de emprestar, mas lá no Afonsian tem vou te dar o telefone de lá
Ana Rogéria - Ah gostaria
9:37 - Você liga lá elas vão te passar um exemplar
9:39 - Ai nessa você consegue trazer a questão da educação inclusive da educação infantil e é um recorte histórico também,
9:46 - Mapeando do princípio até o fim, então é um artigo de uma 30 páginas, e aí pega assim tudo desde a primeira história.
9:52 - A educação pública e privada
9:55 - Pública e Privada, pensei em fazer um recorte bem profundo e muita fotografia eu tenho muita fotografia de escola, eu posso passar para você depois já tudo digitalizada você pode usar no seu trabalho
Ana Rogéria - Interessante
10:11 - Tem de professores com alunos, tem do professor do povoado de Santa Maria que os alunos tiraram fotografia escondido assim na mão era bonitinho, é o professor é muito seriado
Ana Rogéria – Multi seriados neh
10:22 - Tem ainda duas porfessoras lá que são bem idosas mais de 90 anos que é a dona Iraci, não sei se você já teve contato com ela
Ana Rogéria - Não, não tive
10:30 - Iraci Borges
Ana Rogéria - Dona Iraci
10:32 - Ela foi alfabetizadora, ela que criou o jardim da infância de trindade o menino jesus em 52 e ela tá muito lúcida
Ana Rogéria - Éeee
10:42 - E ela é muito assim
Ana Rogéria - E ela seu eu procurasse ela iria assim se dispor, pra falar um pouco dessa parte do jardim de infância né
10:48 - Nossa muito anota o telefone dela aí
Ana Rogéria - Deixa eu só anotar
10:53 - Jardim da infância, ela tem uma escola particular até hoje chamada Santa Terezinha
Ana Rogéria - Qual é o telefone
11:01 - 3000051254, aí você pode ligar e marcar, ela recebe você na casa dela, e ela tem assim muita, sabe o almanaque vivo, é ela,
Ana Rogéria - É ela né
11:15 - Então essas pesquisas que eu fiz ao longo desses 20 anos foi tentando, eu não privilegiei nenhuma área em específico, essa da educação porque é minha área né
Ana Rogéria - Sim
11:24 - Eu tentei mapear bastante, é oque eu tenho mais completo, tenho documentos escolares, da primeira professora da escola do sexo feminino, em 1903, tem de 1899, tem assim das escolas isoladas
11:40 - Entendi, porque esse processo
...
Ana Rogéria - É isso que ia te perguntar, porque a partir de qual data de fato, você falou aqui né, da história da emancipação política né, 100 anos completando
11:53 - Sim em 2020
11: 53 - Mas antes, isso né, por que foi oque eu consegui trazer,
11: 57 - Já tinha essas escolas isoladas professora Maria da Cruz, escolas só do sexo masculino só do sexo feminino tal, 1920 emancipa, em 1926 é tem o primeiro grupo escolar
Ana Rogéria - Em 1926 então

12:07 - É a 92 anos, chama grupo escolar Ramos Caiado, é avo do Ronaldo Caiado
Ana Rogéria - É avo do Caiado
12: 14 - É não pode falar não, Senador Ramos caiado que era o nome do grupo escolar e depois passou a chamar João Pessoa, e depois dom prudente, a escola estadual de Dom Prudencia é a mais antiga
Ana Rogéria - A mais antiga
12:24 - A mais antiga em constituição, o colégio Divino Pai Eterno mais antigo enquanto prédio
Ana Rogéria - Mas o Colegio Divino Pai eterno ele não é publico
12: 31 - Ensino Médio
Ana Rogéria - Ensino Médio Público né, do estado
12:35 - Estado, Estado, ele era do município depois passou para o estado
Ana Rogéria - Entendi
12:40 - A escola mais antiga enquanto prédio, é o grupo escolar João Pessoa, que é o Senador Caiado, ele tem 3 nomes ao longo da história,
Ana Rogéria - E sobre a educação infantil, que que você recorda, por que ela vai falar né
12:52 - É
12:53 - Pelo que eu entendi aí
12:54 - Até a década de 50 existiu, chamava-se escola complementar, escola complementar era a educação infantil da época, lá em trindade né, essa escola complementar ela era voltada mesmo os pixotinhos né,
13:07 - Menores de 6
13:08 - Menores de 6 que já podiam frequentar naquele tempo, essa escola complementar ela não teve vida longa, ela foi curta, foi só na década de 30, na década de 40 ela já não existia mais, aí era só mesmo, a Dona Iraci em 54 fundou o jardim da infância
13:23 - Publico
13: 25 – Publico, ai o jardim da infância era justamente para acolher
13:27 - Pra atender essa população, ai menor de 6 anos que era antes de entrar na escola, mas não tinha uma rede municipal estadual
13:35 - Não, não
Ana Rogéria - Nada né
13:36 - A rede municipal vai ser só na década de 60, em 67
Ana Rogéria – É mais recente né
13:41 - É em 67 o prefeito é o prefeito municipal chamava Iltom Moteiro da Rocha, ele criou a secretatia municipal de deducação, nem chamava secretaria ainda era departamento,
13:50 - Era Departamento e tinha um vínculo, e tem até hoje, mas era maior com o estado é isso né, era como se fosse uma superintendência, ali dentro né, aí foi se desmembrando até como se constituir como uma secretaria municipal é isso mesmo ?
14:05 - Isso, que até então, até 67, eu sou fã desse artigo, esse ensino municipal ele cuidava só das escolas rurais
Ana Rogéria - Ahhh entendi
14:14 - Todas as escolas rurais, eram do município, e as escolas urbanas, eram do estado, com isso em 67, o Iltom Monteiro crio a secretaria e departamento, já com diretor de departamento específico e fundou o primeiro grupo escolar municipal infantil, o Modelo, esse que eu vou amanha, grupo escolar Modelo
Ana Rogéria - Que é uma escola atualmente
14:36 - É uma escola municipal né, não é um CMEI, então na época aglutinou tudo nesse Modelo o município ainda continuou com as escolas rurais e com essa escola modelo, apenas e com a educação infantil, e o estado já era de 6 anos a diante, escola, esse grupo escolar dom Prudêncio, durante a década de 50 foi ele e o Divino Pai eterno Estadual e Ensino médio, segunda fase do ensino fundamental e ensino médio.

Ana Rogéria – Então essa constituição histórica né da educação infantil lá é realmente bem recente, se agente considerar né
15:09 – Teve essa escola complementar na década de 30 que não foi adiante e depois morreu na década de 50 o Jardim da Infância que a Dona Iraci Borges pode te falar, e na década de 60 o Ensino Funda, a Educação o departamento municipal já administrado pelo município.
Ana Rogéria – E as creches e as instituições da educação infantil mesmo, porque
15:30 – Essas surgiram a partir da década de 70.
15:33 – Entendi já, ligadas há filantropia
15:35 – Sim, a secretaria de assistência social, tava vinculado a isso, desvinculado que era educação e saúde, primeiro
Ana Rogéria – Isso
15:43 – Né e aí depois na década de 70 na prefeitura, foi o prefeito Pedro Pereira da Silva, o prefeito criou a secretaria da assistência social né das obras sociais e dentro dela as creches.
Ana Rogéria – Então na década de 70 mesmo né
15:58 – É as creches não estavam ligadas a educação, estava ligado a aquela mãe que não podia trabalhar, que era pobre né, foi na Vila Maria um setor que tem lá em Trindade onde foi a primeira creche.
Ana Rogéria – A Vila Maria
16:07 – A creche Maria Pedro de Jesus
Ana Rogéria – Ahh, nós fomos lá
16:10 – É a primeira do município
Ana Rogéria – Aí então, a Maria Pedro é a primeira
16:14 - É a primeira creche municipal justamente para atender aquela população de lá do Asfalto, “de lá do Asfalto” era estigmatizado, pobre, era pobre
16:22 - Ninguém queria chegar
16:24 - E as mães precisavam atravessar o asfalto para poder trabalhar, o asfalto era a chamada estrada federal naquela época, hoje é a BR.
16:30 – É
16:31 – E aí foi criada essa creche porque na secretaria de assistência social a Dona Iraci foi a craidaora da creche também ela vai e falar, ela foi criadora de tudo você vai ver lá
Ana Rogéria – Eu vou ter que marcar com ela mesmo
16:41 – Tem, não tem como, ela é uma gracinha você vai ver
Ana Rogéria – Sim
16:44 – Da vontade de você beijar ela o dia inteiro, e aí de lá desse Asfalto era atendida essa comunidade pobre, então as mães deixavam as crianças lá para poder trabalhar, ai sim surgiu, depois na década de 80 que foi vincular a educação
Ana Rogéria – E também a LDB é 96 né, então aqui em Goiânia também essa transição ocorreu nesse período né
17:04 – Existia um desvinculo, a educação não se preocupava com creche, a educação não tinha nada haver com creche, creche não era para ensinar nada, era para guardar os meninos lá enquanto tavam trabalhando
17:11 – Era a proteção, segurança né, então la também tem esse
17:15 - É que é a mesma coisa daqui né
17:17 – No Brasil como inteiro, mundo né, é porque na verdade a criança menor, oque me chama a atenção e oque eu queria saber se você também percebe isso na história, é assim, esses impactos né, desse percurso, para se pensar a educação atual
17:35 – Sim, sim é uma caminhada
Ana Rogéria – É aí você percebeu isso também então
17: 39 – Sim
Ana Rogéria – Na sua leitura como pesquisador

17:42 - Sim, sim que houve essa evolução no sentido de se pensar que a creche não está desvinculada de uma aprendizagem de vida né de uma formação ne, de apenas guardar lá e não deixar ele quebrar a cabeça e ele afogar, etc né, mas também trazer- lo para o amanhã, preparar inclusive para chegar no ensino fundamental
18:04 – No ensino fundamental, essa marca ela é muito presente
Ana Rogéria – Presente é,
18:10 – Eu, agente percebe né,
18:12 – Claro, inclusive eu tenho muitos alunos, que eu dou aula na Faculdade Afonsiana, no curso de pedagogia, 90% das minhas alunas trabalham no município né, e a maioria delas trabalha nos CMEIs né, essa realidade delas é bem assim, interessante, ou seja, não é uma escola, o CMEI não é uma escola, mas também não esta desvinculada a educação.
Ana Rogéria – É a primeira etapa da educação básica
18:35 – É
18:36 – Mas ainda não se absorveu talvez como uma especificidade
Ana Rogéria – É, é interessante
18:40 – Ainda ta nessa ideia de que precisa preparar, que é preparatório, acho que o salto vai ser o momento que perceber a educação infantil nela mesma
18:49 – É propedêutica
18:52 – Ainda não, não sei se você percebeu, mas ainda está naquela ideia de que é importante, que precisa de investimento, para evitar inclusive problemas futuros de alfabetização, e não de como direito
19:06 – Sim
Ana Rogéria – Você percebe isso também
19:06 – Sim e os alunos ficam confusos nesse sentido, eu sou professor ou não sou, o que que eu estou fazendo lá, qual é o meu papel na creche, existe ainda essa confusão, na cabeça delas, na minha, eu tambem não sei entender eu não conheço a fundo a organização do CMEI
19:20 – Da educação infantil la
19:22 - Não é a minha área, mas assim eu percebo que os meus alunos de pedagogia ficam pedidos nesse sentido, “eu posso passar tarefinha para o menino?” “Não Posso”, “eu posso cobrar alguma coisa dele?”, no sentido de trazer alguma coisa para mim pronta, “Não sei”, elas tem essa dúvida quando entram,
19:37 - Exatamente elas entram no cmei como monitoras provavelmente né
19:43 - E aí elas ficam confusas, “po professor mas eu não posso passar tarefinha para ele?” lá não é uma escola, “o que que eu posso fazer?”, “como é que é minha relação com a mãe?” etc né, “eu posso cobrar que ele traga uma coisinha para mim, um desenhinho, uma pintura...”
Ana Rogéria - E a parcialização no atendimento a criança, de 4 a 6, acabou recortando um pouco essa leitura né, da escolarização. Éhhh bom, então acho que é interessante pelo oque você já me disse, eu entendi, que é procurar mesmo a Dona Iraci, você recomendou aqui, não foi bem uma recomendação, mas virou uma recomendação pela minha leitura, que são essas fontes né que você citou, tem outras, é você falou do jornal, dos seu livros, mas aí o acesso a esse material.
20:32 – Eu te passo anota o telefone da faculdade Afonsiano, é 3005 1913, lá você vai conversar com a Edilane, que é a biblioteconomista e aí você vai pedir a revista, a revista chama: “Aphonsience”, com ph
Ana Rogéria – Certo
21:01 – Se vai dizer assim, que você quer a revista Aphonsience, não sei qual que o número, tem várias já, eu quero a revista Aphonsience que tem o artigo do Doutor Bento Fleury, fala sobre a história da educação, aí ela vai te arrumar, inclusive um exemplar, tem muitos lá guardados.
Ana Rogéria – Lá tem né

21:14 – Tem, revista Aphonsiense que tem um artigo do Bento.
Ana Rogéria – Então você cita essa referência
21:21 – É porque ela é longa e ta assim, bem documentada, para você vai ser
Ana Rogéria – Vai ser interessante
21:26 – Venho mapeando desde o século XIX, essas escolas, os professores, os professores leigos, os mestres de escola, os que vinha para a fazenda, o que a subprefeitura de campinas, enviava para a região do Barro Preto. Tudo isso eu consegui achar através de documentos né.
Ana Rogéria - Certo
21:42 - Assumimos os nomes, teve a primeira escola, que era uma escola multiseriada dentro do município, a Maria da Cruz, e essa escolinha dela, onde era a pizzaria casarão, ali atras da Igreja
Ana Rogéria – Sei ali atrás da igreja né,
21:55 – É, pode até tirar a foto que é a primeira escola, né, ali foi uma sala de aula da professora Maria da Cruz, que também ia pra fazenda, ela que fez o primeiro mapeamento das crianças da região, tudo onde pega Guapó, fazia parte de trindade, ribeirão, Guapó, onde era Abadia, onde é Aragoiânia, Campinas, até indo para uma região para Nazário.
22:17 - Santa Barbara, aquela parte de la
22:18 - Tudo, tudo, tudo, Palmeiras
Ana Rogéria - E aí você fez uma compilação então de tudo que você foi conseguindo
22:23 – Dos nomes, e montei a informação, então a partir dela você vai conseguir várias informações a mais né para complementar
Ana Rogéria - Certo
22:30 - E seja a fonte desse período também, deixa eu ver aqui
Ana Rogéria - É você mencionou os seus livros, então,
22:38 - Sim sim, lá na faculdade Aphonsian você vai encontrar todos, coloca aí também, a Edilane tem todos para emprestar para você
Ana Rogéria - Os livros
22:46 - Os livros, isso, que esse álbum inclusive eu não tenho ele mais comigo, emprestei para alguém fiquei sem, pensa fiquei sem o meu próprio livro, aqui eu acho que tem, não tenho certeza
Ana Rogéria - Certo, e está na faculdade Aphonsiano por qual razão?
23:04 - Ah, eu trabalho lá já tem 26 anos, entrei na mesma época, eu entrei no estad,o no município de trindade e na faculdade Aphonsian, eu eu trabalhava, trabalho até hoje né, cedo, a tarde e anoite, 3 lugares diferentes
23:19 - É, bom eu to dizendo assim, esse material ele encontra-se la disponível por escolha sua, não
23:24 - Não porque, nós temos a revista científica
Ana Rogéria - Certo
23:27 - Para a faculdade de pedagogia, eu queria publicar alguma coisa histórica, os alunos não tinham, muitos alunos pesquisavam e pesquisam, tem muita pesquisa sobre cmei, ah você pode pegar lá, sobre o cmei, anota aí pegar os artigos de alunos da pedagogia, que até semestre passado teve 2 sobre cmeis, elas fazem a história do cmei.
Ana Rogéria - TCC
23:52 - TCC de lá, tem a banca, tem as publicações todas lá na biblioteca
23:56 - Ahhhh
23:56 - Você pode ter acesso
Ana Rogéria - Gostaria de conhecer
23:58 - Já ta no computador
23:59 - E até de participar para conhecer mesmo

24:02 - É porque elas publicaram, ta lá, é de domínio público e é bom que você vai ter assim, uma da Maria Pera, lá tem toda a história da Maria Pera, que "..." importante
Ana Rogéria Vai ser muito
24:13 – É fez de outras creches aí,
24:14 – E alí estão disponíveis lá eu não consigo on-line esse materal
24:17 – Acredito que não, ta com a Edilane
Ana Rogéria – Então eu posso procurar a biblioeconomista de lá
24:23 - Você vai falar Edilane eu preciso da revista que tem o artigo do professor Bento Fleury e preciso dos TCCs, que foram feitos aí que tem a, sobre a educação infantil
Ana Rogéria – Marquei aqui, e o museu lá de memória
24:35 – No museu você vai encontrar documentos históricos da época, é, tem algumas da educação sim, só que lá não está catalogado, você vai ter que ir e olhar
Ana Rogéria – Ahh
24:45 – Já foi lá
24:46 – Já
24:47 – Pois é não está catalogado, os funcionários não tem conhecimento, se não você vai pegar assim, eu quero a parte dos livros, que tem aqueles armários de porta de vidro, lá tem livros de registro, se não me engano tinha, livros de registros escolares, tinha diário escolar
Ana Rogéria – Entendi
25:06 – Documentação de escola
25:07 - É mais do período escolar
Ana Rogéria - Escolar
Ana Rogéria Ta, e aí se eu for recortar para a educação infantil eu já não vou encontrar tanta coisa, né, mas é nesse, meio aqui que você
25:17 - Um outro lugar que você pode ir também é lá na, o arquivo da subsecretaria de educação, então coloca aí subsecretaria regional de educação, sabe o pão de açúcar lá
25:28 – Não
25:28 – Em frente o mercado
Ana Rogéria – Ahh
25:30 – Subsecretaria regional de educação. Lá você vai procurar, é, a professora das Dores, Maria das Dores
Ana Rogéria – É o arquivo né
25:44 – Isso professora Maria das Dores, ela é a subsecretária, você tem que ter uma autorização, aí você tem que pedir a autorização para pesquisar no arquivo, não fica lá dentro não, fica no outro prédio de fora, é muito grande e lá você vai pegar a documentação das escolas, oh que boa ideia, então você vai pegar a documentação do jardim da infância Menino Jesus existe, jardim da infância e, as escolas, qual outra escola que era?, uma escola hoje extinta ela chamava São João da Escócia, escola da maçonaria
26:22 - Tem o arquivo está lá
Ana Rogéria - Tem ta todo lá, essa escola está extinta, e tem a documentação de professores e alunos que era, era também jardim da infância, o aluno antes de ir para o ensino fundamental
26:35 - Sim
26:36 - A maçonaria fazia esse trabalho social
26:37 - E essa aqui é da década anterior a década de 30
26:42 - Não isso aí é 50
26:43 - Década de 50
26:44 - É 54, que ela fundou o jardim da infância
Ana Rogéria - Certo
26:49 – Acho que
26:50 – É bom para eu fazer um apanhado

26:53 – Tem como você pegar todo esse apanhado aí para você sistematizar, o que eu tiver de documentação que eu já digitalizei ei te mando
Ana Rogéria – Certo
27:02 – Você tem meu e-mail? Não né
Ana Rogéria – Tenho, eu enviei um e-mail para você, o senhor respondeu, é aquele e-mail de contato
Ana Rogéria – Ah ta
27:10 – Naquele lá se o tiver digitalizado e agente puder
27:14 – Eu tenho, o meu problema é nesse sentido, não sei se você está com pressa, eu to reformando meu apartamento
Ana Rogéria – Sei
27:19 – Então, pensa o caos né
Ana Rogéria – Imagino
27:21- Eu mudei de lá
Ana Rogéria – O senhor mudou de trindade
27:25 – Moro aqui em Goiânia tem 10 anos, para reformar meu apartamento eu mudei dele, aí hoje em dia está tão bom que contrato uma equipe, é maravilhoso, você contrata uma empresa que vai fazer a reforma, você apenas tira a sua roupa, e sai e eles empacotam tudo, guardam tudo, limpa tudo, tira tudo, faz a reforma
27:48 – Te entrega tudo prontinho
27:49 – Limpa tudo de novo e volta tudo pro lugar
27:54 – E te chama
27:55 – Você volta para a sua casa
Ana Rogéria - Nossa que beleza, é isso que nós precisamos
27:58 – É eu to nesse processo, então eu sei que eu tenho tudo isso lá em casa
Ana Rogéria - Sei
28:02 – Só que eles empacotaram mesmo, eu nunca mais voltei lá, eles empacotaram a minha casa e guardo tudo, eu nem sei onde tá, daqui a umas 2 semanas eles vão me entregar
Ana Rogéria – Ahh, não então é suficiente até lá eu vou fazendo, vendo seu trabalho
28:14 – Tenho que ver oque eu tenho em pen-drive, os pen-drivers eu tirei, eu vou olhar oque que eu tenho em pen-drive
28:20 – Por que se for o caso eu trago o meu computador e copio nele né, não precisa nem de enviar
28:23 – Se eu tiver na pen-drive eu te passo
Ana Rogéria – Ta
28:26 – E você copia, os pen-drivers eu tenho aqui comigo, agora assim documento mesme, eu não né, aqui tem uns documentos de trindade que eu vou disponibilizar para você também que são meus, eu trouxe por causa da reforma, eu precisava olhar uns negócios de trindade, para terminar de fechar esse livro que eu entreguei para o pessoal da prefeitura, lá para o secretário da educação, só que assim está nos jornais, então você teria que trazer uma máscara, jornal recortado né, mas assim, tem que trazer uma máscara e uma luvas
28:54 - As luvas
28:55 – Né para você olhar, o dia que você quiser você marca
Ana Rogéria – Tá, então aqui tem o jornal?
28:59 – Recortados já
Ana Rogéria – Que as vezes até a minha orientadora
29:03 – Recorte de jornais, eu inclusive usei para fazer esse livro né. Aí você pode marcar e vir durante a semana, amanha eu não estou, mas se você falar que vem eu deixo aqui em cima da mesa para você, que dia que você vai poder vir, você pode?

Ana Rogéria – Hoje eu tenho uma entrevista a tarde, amanha de manha eu também tenho outra lá na faculdade para encerrar uma etapa né, aí eu acho que na quarta, quarta é dia 1º já? Não ? Não , quarta eu posso de manhã.
29:32 – Então eu já vou deixar, eu não vou estar aqui, não quarta eu estou andando com de trenzinho com os meninos de trindade
Ana Rogéria - Ahh é mesmo, né
29:39 – Que amanhã, vou dar palestra cedo e a tarde no modelo no Licias, aí na quarta eu vou cedo e a tarde estar com os meninos a mesma turma de manha que eu dou a palestra na terça, na quarta eu ando com eles
Ana Rogéria – Não é melhor na quarta eu estar lá porque já esta terminando ne
29:55 - Na quarta é o passeio de trenzinho na terça que é a palestra
29:58 - Na terca amanha?
29:59 - É você tem a entrevista ne? Mas a tarde eu tenho entrevista com os meninos no modelo, se você não tiver nada a tarde
Ana Rogéria – Amanha a tarde eu vou verificar então
30:06 – É porque quiser anotar então a tarde
Ana Rogéria – Então amanha
30:10 – 2 horas, eu vou estar la no grupo escolar modelo, escola municipal modelo, em "..."
Ana Rogéria – É quanto tempo o seu, a sua explanação?
30:24 – A palestra? 1h e pouco , não pode ser mais que os meninos dormem né
Ana Rogéria – É, então 14h vai estar lá
30:28 – Vou estar lá
Ana Rogéria – Amanha qual que é o horário?
30:31 – 8h da manha
Ana Rogéria – É acho que de manhã, não consigo, aí depois só na outra semana?
30:35 - É na outra semana na outra escola
Ana Rogéria - Mas vai ter?
30:38 - Tem, é toda semana tem
Ana Rogéria - Se eu não conseguir nessa na outra semana você já sabe onde é?
30:43 - Não
30:44 - Ainda vai saber
30:45 - Eles me informam
Ana Rogéria - Ta, então eu entro em contato para ver, se eu consigo ir amanha, seu não conseguir, amanhã a tarde talvez seja mais possível, se eu não conseguir eu vou na outra terça né
30:54 - Isso
Ana Rogéria - E aí aqui na quinta você esta aqui?
30:57 - Na quinta não vai ser aberto aqui, porque o nosso presidente vai viajar aí ele dispensou todo mundo para emendar o feriado
Ana Rogéria - Entendi, então só segunda?
31:05 - Segunda denovo, mas na quarta você pode vir de manhã se você quiser, pesquisar nesse material, você só me avisa, pra eu deixar, você tem que me avisar hoje com certeza para eu deixar, porque eu vou voltar agora
Ana Rogéria - Na quarta, porque você não vai estar aqui, quarta de manhã, você vai só separar, não é isso?
31:18 - Sim
31:18 - Deixar ai disponível, venho porque se precisar tirar a foto, essas coias,
31:21 - Eh então eu vou já deixar então aqui, eu vou deixar encima dessa mesa
31:24 - Eu acho

31:25 - E vou avisar aqui a Elizeth, depois eu esqueço, por que eu só vou voltar aqui semana que vem e se ele nos deu essa folga na quinta, ai eu não venho nem terça nem quarta, é o ultimo dia que eu estou aqui
Ana Rogéria - E aí esse material eu posso tirar cópia xérox, posso fotografar
31:36 - Pode, até nos envelopes assim está bem divididinho:
Ana Rogéria - Ta
31:40 - Aí você pode usar, eu vou avisar para ela que você vem possivelmente na quarta
31:44 - Não então esse já, quarta de manhã, aqui abre 8h né?
31:48 - 8h
Ana Rogéria - Ótimo, e aí vou agendar então com a dona Iraci também.

Ana: Com Afonsiano, tem um trabalho interessante aqui para fazer um percurso aqui.

Bento: Muitos campos aí…

Ana: Os seus livros também tem lá, na afonsiana.

Bento: Todos, estão todos lá também.

Ana: E, eles emprestam ou não?

Bento: Para tirar cópia, sim. Tem umas pastas lá que inclusive tem a fundação da primeira escola, tem a fotografia, tem a história…

Ana: E lá tem copiadora?

Bento: Por exemplo, tem umas tendas, tem uns reforços lá, que existe o hino do grupo escolar e os alunos cantavam o hino ridicularizando, desde aquela época, 20, então assim, não é a historiografia, tem o dado oficial com a primeira diretora, tal, tal, tal, inauguração e tal, mas tem assim, a parte folclórica, é um livro mais folclórico…

Ana: É, e eu preciso deste material, por que quando a gente vai falar...o objeto exige, é importante a gente fazer está leitura, e também, não só nessa parte do trabalho como também pra entender da cidade. Quando a gente busca os materiais, você já até disse que, é muito falado do percurso do surgimento do município relacionado à questão da devoção, fé, isso aí marca a origem da cidade, marca mesmo, isso aí não tem como…

Bento: Isso aí é...mesmo que exista o lado do mito, por exemplo, Constantino Chavier existiu , Ana Rosa existira, ele foi enterrado em campinas, na matriz de campinas, ela faleceu depois, ela doou o terreno para, que virou uma fazendinha (localização muito dificil de entender pela qualidade do áudio), tudo isso história nossa…

Ana: Isso é fato?

Bento: Agora, os mitos em torno de o que que foi a bilinova (extremamente difícil de entender, tentei escrever o que pareceu tempo 33:41), mandar fazer uma imagem, para ver que o medalhão (difícil de entender), que isso não existe…

Ana: Á, isso então é…

Bento: Folclore da Igreja. Que o Medalhão (ou Bedalhão, não da pra entender), que ele, chegou lá em Pirinópoles, e não deu para pagar a veiga vale, e veio a pé… Mas quem sou eu, autor do padre amado (dificil de entender, parte sobreposta por ana - 33:59)

Ana: Para negar o mito…

Bento: até quando eu vou falar para os meninos eu falo assim, "gente, um grande problema nosso é que, 90% dos nosso alunos são evangélicos", hoje você sabe, está tudo dominado. E aí, eu não posso falar de imagem, por que muitos pais não deixam eles nem fazer o passeio de trenzinho por que falam que vão falar de igreja...olha que ignorância. Aí eu falo assim, "gente, não adianta negar que a origem de trindade é católica", é, ela nasceu do…(não pude entender, frase sobreposta por ana, em 34:19), que Fábio Constantino construiu uma capelinha de (não pude entender o material, 34:22), tem documento, ele construiu a primeira igreja coberta de telhas, tem documento, 1912, foi feita a matriz, tem documento!

Então historicamente essa existe, agora esses mitos de que, inclusive, eu fui atrás desse negócio do veiga vale que aquela imagem lá é atribuída a veiga vale, aí tem uma doutora lá em são paulo, Aliana Angote, que ela publicou uma obra chamada "A singularidade da obra de veiga vale". Ela fez um levantamento minuncioso, ela ficou uns 5 a 6 anos fazendo o doutorado dela e pesquisando sobre a obra do veiga vale, ela descobriu que não é dele (dificil de entender, sobreposto por ana, 34:56), por que ele tem um símbolo dos 2 dedinhos dos santinho, "v" e "v", é veiga vale, todos os santinhos dele tem esse "v" e "v"...

Ana: E essa não tem

Bento: Essa não tem. Os traços, eu não entendo de arte, mas os traços, nada (estranho, mas foi isso mesmo o que ele falou). Então essa obra diz, então você fala que é do veiga vale por que é atribuído ao veiga vale, então essa história de que ele foi a Pirenópolis e mandou fazer a imagem, outra história que você tem é que ele veio de Tiradentes, que é uma cidade de minas, que lá tem uma igreja do Divino perpétuo, também, e que ele tem trazudo uma imagem que é da devoção, pronto. Só que pra igreja, isso fica mais bonito…

Ana: Fica até mais importante.

Bento: Claro, então nada disso, eu acho isso bonito por que as pessoas tem fé e, se resolve o problema da pessoa, quem sou eu, não é? Então eu nunca toco nisso.

Então, agora, por que a cidade existiu, então até 1876 era apenas uma vilinha que tinha praça, em 1876 quando a ana rosa morre, a do terreno, aí começa a criar o "córpus" da cidade, então já na década de 80 do século XIX já surge essas primeiras aulas, esses mestres de escolas que vem para as fazendas, depois, a escola do sexo feminino, na década de 90, que foi uma escola do sexo masculino, e depois feminino, na virada do século. Essa professora Maria da Cruz, foi a que fez o mapeamento de todos os alunos naquele casarão onde construiu a primeira escola, masculina e feminina, mas ainda era uma escola isolada. Na década de 20, o primeiro grupo escolar, então, todo este percurso ocorre com o crescimento geográfico da cidade, que foi se expandindo pouco a pouco. A educação não foi, a formação das pessoas não foi a primeira preocupação, a primeira preocupação foi no ponto de passagem, dos tropeiros, boiadeiros, carreiros que vinham de são paulo para a cidade de goiás, então ali era um ponto onde de entroncamento como campinas, não era uma região um pouco nômade (?? 36:46) de fato, muito pobre, a formação das pessoas era mais rural do que urbana, até hoje. Hojé nós temos uma zona rural belíssima, estamos dentro de goiânia, graças a Deus não somos industrializados, então a nossa zona rural é linda. Se você for em Palmeiras é podre, só industria, industria, industria,

industria, soja, soja, soja, nós não, temos aquele homem que, planta a sua rocinha e vende o alface na feira, vendo o leite na rua. Então, essas peculiaridades são muito importantes. A nossa zona rural é muito forte, até hoje, o grande problema foi acabar com as escolas rurais, que é um problema brasileiro…

Ana: Que aconteceu no Brasil todo.

Bento: que foi horrível…

Ana: É, a retirada dos alunos de lá….

Bento: Isso foi horrível, até hoje, o povoado do centro (37:28), é linda, tenho uma chacarazinha lá perto, a escolinha é linda, tem uma hortinha, agora acabou, está toda destruída, por que, os alunos de lá...o transporte é horrível, vai lá, puxa os alunos, trás pra periferia, e tem acesso às drogas…

Ana: Pois é, aí vem outros problemas sociais que poderiam ser evitados

Bento: É, por exemplo, os meu vizinhos de fazenda lá, eles tem, o pessoal que trabalha com eles nos engenhos tudo usa crack, na combi, o pessoal fica lá, às vezes cai, fica dopado, então quer dizer, não tinha isso, foi esse acesso, infelizmente, descontrolado, que ele não tem a capacidade de discernimento…

Ana: É, exatamente, é muito forte. E é até uma forma de inclusão social, deles se sentirem pertencentes a outro grupo agora…

Bento: É, infelizmente. Então, esse é o percurso, mais ou menos em Minas Gerais (ou linhas gerais, não da pra diferenciar 38:18)...

Ana: Mas aquilo que se fala da transição para campinas, aquela chamada “crise de trindade”, o que que é de fato?

Bento: Você fala da questão de mudança da capital?

Ana: Exatamente. E da chegada dos redentoristas.

Bento: Até a década de...os redentoristas chegaram no dia 02 de dezembro de 1994, com a chegada deles, há um grande impacto, por que impacto é político, então o coronel Alacleto (não pude entender) com o seu joão miler (não pude entender 38:47) que era o lider político da época, bom jonista (não puder entender) que pertencia ao clã dos bulhões, que ainda mandavam no estado, antes dos Caiados, ele se sentia dono da romaria. Essa arromaria que a Ana Rosa morreu em 1876 (ou 1976, não dá pra diferenciar), ela passou a pertencer, ela era da família, ela passou a pertencer à uma entidade leiga, então ela não tinha vínculo…

Ana Rogéria: Com a igreja, diretamente.

Bento: É, a Mitra de goiás sempre viu com olhos ruins negativos essas proliferações de romarias…

Ana rogéria: essas reuniões, como não legítima.

Bento: Isso, Muquem em trindade era tidas como lugares ruins, por que não tinham o bigo (não da pra entender 39:24) da igreja. Só que eles perceberam também que a aglutinação era imensa e a parte que nascera também. Então, até o bispo Eduardo, quando em 1990 ele buscou os aventuristas (não da pra entender 39:36), antes dele, os outros bispos já tinham essa preocupação de ter uma entidade religiosa que organizasse dentro da área das áreas de tamb (??) da igreja católica romana (não da pra entender 39:45), essas romarias muquenicas (???) e trindade (39:48).

Então a partir de 1990, do eduardo que assumiu, a diocese de goiás, a preocupação dele foi buscar uma instituição, que são os aventoristas que vieram da bavieria (??? 39:56), e eram homens muito cultos...um livro interessante pra você ler é o do Dom Eduardo, a autobiografia de Dom Eduardo Duarte da Silva, foi públicado pela PUC, você encontra naquela biblioteca da PUC. Autobiografia de dom eduardo duarte da silva, chama mesmo assim, autobiografia, é uma publicação da PUC pelo IBHBV. É um livro muito interessante pra você por que vai mostrar esse primeiro impacto de um grupo de pessoas altamente cultas, da alemanha, que chega no lugar o mais simples o possível, sem nenhuma condição, um sertanejo rudes, esse impacto popular entre o simples, o sertanejo, rude, com o conhecimento deles era assim, tem situações muito engraçadas citadas pelo bispo que, por exemplo, pro bispo, não existia privada, e o bispo tinha de fazer cocô atrás da bananera. Aí ele, segundo esse bispo, quando ele agachou para fazer suas necessidades, estava de cabeça baixa, quando ele levantou, a vila inteira estava em torno dele ajoelhada, por que ele estava fazendo um ato santo...como é que ele levantava depois? pensa na situação.

Então assim, ao falar a língua deles, o alemão, eles falavam...o macutos pensavam que eles conversavam com Deus, que era uma língua diferente, então não existia, só existia essas escolinhas isoladas, então, os próprios aventores (aventuristas, não sei o que ele fala 41:39) tentaram aprender o português e não tinha como, po que...não tinha quem ensinasse, não existia ninguém ainda com formação na cidade.

Essa preocupação deles com a edução, eles tentaram montar uma biblioteca, não conseguiram. Tentaram montar um colégio religioso, não conseguiram, por que não existia vontade política, o pessoal na cleto (???? 41:58) não gostava deles, por que ele destituiu o anacleto do poder, então aquele dinheiro da arromaria não ia pra essa comissão leiga mais, o bispo desmanchou aquilo lá, não é? E passaram a gerenciar, tanto é que o anacleto não aceitou que eles morassem em trindade, tanto é que eles fizeram conventos em campinas. Eles tinham que ter ido pra trindade, só que eles não foram, por que o anacleto não aceitou. Como o anacleto não aceitou, em 1900, existiu a primeira richa, então o bispo, enfurecido, foi em trindade para buscar a imagem e trazer para campinas, que a primeira igreja de campinas é é igual a de trindade, duas torres, viradinha para o rio. Aí ele chegou na igreja, para pegar a imagem, pegou a imagem no altar, já estava saindo com a imagem pela porta da igreja com os outros padres. O Anacleto cercou a igreja...isso tem na outra biografia. O Anacleto cercou a igreja com seus jagunços e falou assim, “larga ou morre”...aí, a autobiografia é engraçadíssima nessa parte. Ele falou assim, “meu deus, se eu voltar com essa imagem lá para o altar e coloca-la de volta, vai ficar muito feio para a igreja, por que eu sou uma autoridade máxima da igreja no estado. Se eu der um passo a mais ele vai me furar de bala e eu vou ficar só uma peneira. Que que eu vou fazer? vou desmaiar”. E desmaiou, foi carregado, até lá na saída de campinas aqui, ou seja, hilário. Então, voltou para a administração leiga, ficou 3 anos e não deu certo, realmente, por que alí envolveu uma cisão muito grande, as pessoas temiam os padres (?? 43:27) . Em 1913 os padres voltaram, aí o Bulhomise (?? 43:32) já estava perdendo poder, já estava chegando em 1909 inclusive o Caiado…

Ana: E houve uma conciliação, de certa forma?

Bento: Sim, houve, houve. Aí eles tinham fundado realmente a primeira biblioteca, o primeiro telefone, as benfeitorias, aí eles já trouxeram professores de fora, chamavam bijeou parandes (?? 43:51), lá de catalão. Trouxeram os professores de Catalão para ensinar o português para eles, para que eles pudessem também ensinar...Eles tinham o catecismo, já tentavam ensinar um pouco de cultura para as crianças, então assim, eles tem um papel fundamental. Então, a partir deste período, trouxeram um benefício a partir de 1912, fizeram a igreja, essa igreja que está lá, tão bonita, era o maior templo católico da época. Nós temos essa idéia de crescer, em 43 eles lançaram a pedra fundamental desta nova igreja, que está lá. E agora, essa igreja de 50 mil pessoas, com o maior sino do mundo, e etc…

Então eles tem o papel de ampliar fronteiras, tanto é que o turismo hoje existe por conta dessa...da igreja católica que levou a imagem de trindade para o brasil inteiro. Então, o grande impacto que surge, é na década de 30, então a revolução de 30, ela muda os destinos do país, então todas as autoridades de política em trindade caíram, aquela época, Pedro Ludovico vai inserir uma nova estrutura política para a cidade, a cidade até então perdeu as sua autonomia enquanto cidade, se transformou em subdistrito de goiânia, não só ela como Bela Vista, as cidades do entorno, mas isso foi...rapidinho voltou, por que não tinha como, goiânia absorvia tudo, se fosse hoje até daria. Nesse período muda-se a configuração, aí foi quando criou essa escola complementar que veio um prefeito a nomear ela, o prefeito veio a mando de Eduardo Gomes, que era o brigadeiro na época, fortíssimo no brasil, com Vargas, e o Vargas mandou um cavalo de presente para o Pedro Ludovico, chamado Minuano.

Ele chegou, é um italiano, Caddemarttore. Esse Caddemarttore chegou aqui no palácio das esmeraldas, aqui do lado, trouxe esse cavalo dado pelo Getúlio Vargas. Pedro Ludovico ficou tão agradecido que deu a Caddemarttore (aprendi o nome dele) o cargo de prefeito de trindade, "á...seja prefeito lá", e foi, quer dizer, ninguém sabia o que que era. Mas como o homem vinha de um estado mais próximo, São Paulo, e conhecia essa...ele que criou essa escola complementar, foi interessantíssimo, as crianças ficavam lá vadiando, até os 6 anos, muitos professores que tinham se formado em Goiás, que moravam em trindade e não tinham emprego, criou essa escola diferente, só que foi somente no período dele, depois o outro prefeito não deu segmento, mas foi a primeira iniciativa, o que é importante, nesse sentido. E aí, o grande impacto que Trindade sofreu foi geográfico, que ela perdeu território, que ela chegava até onde hoje é santos dumont, aqui em Vila Regina, Morro do mendanha, então nós perdemos, ainda era de campinas, depois Campinas também perdeu, virou bairro, então a autonomia de campinas ficou abalada, sofreu essa fusão administrativa, de criar o sub-prefeito, depois foi...não foi nem 2 anos. Aí ela pegou a autonomia dela de novo...então com essa perda de território, mas ao mesmo tempo teve essa aproximação da capital que favoreceu, não deixa de ser uma cidade dormitório, porém as pessoas tiveram mais empregos, as pessoas tiveram condições de viver melhor, aí já se pensou em se criar o ginásio do divino pai eterno, que era uma escola de ensino médio, que os alunos, jovens precisavam estudar o ensino médio lá para não estudar em goiânia, então houve essa ampliação, desse sentido assim de...uma melhoria, a cidade passou por uma transformação.

ana: Em pouco tempo, se você for considerar como você falou do centenário aqui…

Bento: Pouco tempo, de 20 até 33, são 13 anos somente. E houve sim, foi uma melhoria significativa, perdemos território porém, a região leste que era o…

Ana: Mas construiu a sua identidade…

Bento: Trindade não perdeu, diferente de Aparecida, que perdeu muito. Tem um bairro aqui na região leste, uma rua do lado é goiânia, a outra do lado é trindade…

Ana: Perto ali do vera cruz?

Bento: De trás, alí no Maísa mesmo. O Maísa tem uma rua que é goiânia, de cá, que é o parque dos buritis, que um bairro de Goiânia, e do outro lado da rua é Trindade…

Ana: É, eu percebi isso quando eu estava conhecendo os CMEI's, aí eu jogava assim e falava "mas aqui não é trindade, não é possível"...

Bento: Aquela rua que chama "Elizabete Marques", a segunda rua pra cá é goiânia, o outro lado é trindade.

Ana Rogéria: Você falou um pouco aí desse contexto político, eu queria que você falasse um pouco mais. Pelo que eu li, e não sei se é como você diz, "tem os mitos", bom, o contexto político do município ressalta o primeiro prefeito eleito, foi José Pereira da Silva?

Bento: Não, foi Anacleto Gonçalves de Almeida.

Ana: Então em 1947?

Bento: Não, esse aí foi após a constituição…

Ana: Isso, do PSD?

Bento: É, que teve o período do Estado Novo, em que fundiu tudo, quebrou tudo, 47 assim…

Ana: Se Considerar 47 foi ele, então antes de 47…

Bento: Foi o Anacleto. O primeiro prefeito de Trindade eleito foi Anacleto Gonçalves de Almeida, o coronel Anacleto, aquele que tinha metido bala no Bispo, Anacleto Gonçalves, em 16 de julho de 1920 com a data da emancipação, que ele é que emancipou Trindade. Aí foi até a Década de 40, aí o Estado Novo quebrou, aí começou de novo, aí sim, em 47 (não da pra entender 49:19).

Ana: Aí os principais partidos políticos, eleitos ali foram arena PTB, PMDB, PSDB.

Bento: O primeiro foi o PSD e a UDN, esses antigos, e depois, ficou só MDB e ARENA, na época de 64, somente os 2 partidos, e agora são todos.

Ana: E agora o Jânio Darrott é PSDB?

Bento: PSDB, atual.

Ana: Esse percurso político teve impacto também no contexto atual…

Bento: O que houve foi uma modificação, por exemplo, quem mandava em trindade na década de 50, era ARENA, desculpa, PSD, que era a disputa entre UDN e PSD, então a ARENA sempre mandou, PSD sempre mandou em trindade na década de 50. Na década de 70, que era MDB e

ARENA, a ARENA sempre mandou, a ARENA sempre foi forte. em 82 com Iris Rezende é que quebrou, aí o MDB, que hoje é o PMDB, passou a mandar na cidade, com Valdivino Chaves, que foi prefeito 4 vezes. Então essa quebra entre ARENA e MDB, houve uma modificação muito grande, por que esse Valdivino Chaves que hoje tem uns 75 anos, ele era considerado jovem na época, ele era jovem mesmo, devia ter uns 20 e poucos anos, foi o prefeito mais jovem do país naquela época...inovador, ele inovou mesmo, criou escolas, e etc...foi até uma pessoa boa, se for olhar pelo contexto político.

Bento: Ele deve ter uns 72 anos hoje, mais ou menos…

Ana: Ele foi prefeito lá…

Bento: Ele foi 4 vezes, pelo MDB, antigo, eu não sei qual é o partido dele atual…

Ana: Mas ele continua na…

Bento: Não, ele teve uma filha que morreu, depois da morte da filha dele, coitado, realmente, aí não tem como não…

Ana: Ele, que você disse que teve um envolvimento com as questões…

Bento: Ele foi a inovação, na época, que criou o primeiro CMEI, Maria Pedro de Jesus, foi na gestão dele...pra você é interessante…

Ana: Criou o Maria Pedro…

Bento: ele mora ali na rua Eugênio…

Ana: E como eu faço pra falar com ele?

Bento: Se você for lá na secretaria municipal de educação, a Magda, a filha dele trabalha com a Magda, ela chama Larissa, Larissa Guimarães, que psicóloga. Eu não sei se ela está na de educação, ou na de assistência social. É ela que resolve os pepinos quando acontece algo nas escolas.

Ana: Então o Valdivino teve um marco, pode considerar que foi um marco na educação. E foi qual ano mesmo?

Bento: Em 70, ele criou o transporte de alunos, por exemplo, em trindade o grande problema era os alunos que viam para estudar em goiânia, então ele entendeu que precisava formar muitos professores…

Ana: Até hoje tem, da universidade…

Bento: Aí ele que criou o primeiro ônibus de transporte de universitários que trazia...para formar os professores. Primeiro foi a formação dos professores mesmo, que era um convênio que tinha com a prefeitura com a universidade, deve ser a faculdade de educação. E aí, ele...e a partir daí os alunos passaram a ver ir, até hoje, mantendo esse transporte escolar…
Ana: Vale a pena mesmo…

Bento: A questão da formação, dos profissionais…

Ana: Por que eles estavam envolvidos em um projeto mais ampliado…Aí depois que ele foi prefeito? Ele não assumiu cargo público mais?

Bento: Ele foi presidente do tribunal de contas, depois ele...deputado ele não foi não. Ele assumiu o tribunal de contas e aposentou pelo tribunal de contas.

Ana: Agora uma pergunta que talvez você saiba como falar um pouco mais a respeito, se não quiser também...É sobre o IDEB, sobre essa preocupação atual da prefeitura em alcançar o índice no IDEB. A partir dos dados do IBGE, são dados que as crianças de 6 a 14 anos, nós temos que 96,4% em 2017 alcançou o IDEB de 5,7. E aí este índice ele ainda não alcançou a meta, essa preocupação ela é verdadeira e paira sobre a cidade, paira sobre a educação pública. Sobre isso, você tem algo a dizer, assim, como quando...eu chego lá no CMEI, que ainda está trabalhando com a criança menor de 6 anos, mas eles já falam nesse assunto, que virou uma cobrança. Virou uma cobrança porque, querendo ou não, o objeto fala da linguagem, ele fala dos processos de leitura, chega até essa questão, ler e escrever, então a preocupação hoje lá é de atingir esta meta…

Bento: Não só lá. Hoje, este IDEB no meu ponto de vista ele é uma coisa muito forçada, ou seja, ele não entende as diferenças regionais que existem, as condições concretas, a questão, por exemplo, sem sombra de dúvidas, o município de trindade, a população escolar é a mais pobre do estado, aqui em goiânia acontece isso muito (55:30). Então as condições de vivência, de sobrevivência desses alunos...tem alunos de uma escola aí chamada Maria Dolores, por exemplo, que fica em um setor que é uma invasão, o aluno não tem o que comer, o aluno não tem pai, as vezes não tem mãe, tem aluno que vive em situação de abandono, em risco social. Como que eu comparo um aluno desse com um aluno que vive no centro, arrumadinho, limpinho, alimentado, tem pai, tem mãe. Então, o grande problema do IDEB, claro que que deve cobrar sim, mas o grande problema do IDEB é não pautar a sua análise em cima dessas dicotomias que existem muito profundas…

Ana: É um dado frio…

Bento: Frio, ele tenta nivelar e, não se nivela o ser humano. As condições são muito gritantes, nesse trabalho que eu fui em certas escolas, um menino chegou assim pra mim, “(não deu pra entender 56:21)”...

Ana: Ele está preocupado em sobreviver, não passar fome…

Bento: Então meu filho, vai na mesa, servir o seu lanchinho. Eles adoram ir no trenzinho, porque tem lanche, comer um trem diferente, comer um esquine, que custa...1 real. Pra ele, é uma festa, ou seja, que IDEB é esse, que não vê essas disparidades loucas dos problemas grandes que existem na região leste que é muito pesado, a questão de crianças em risco social, crianças sendo abusadas, criança que está em situação de risco mesmo. Como eu posso fazer um comparativo dele, da aprendizagem dele se ele não tem o mínimo e o básico, que é estar de barriga cheia para poder enxergar a letra e entender a letra, entender que ler faz parte de um mundo, se ele está com vontade de comer, se ele não tomou banho…

Ana: Muitas vezes...Tem uma frase que “ele tem o direito”, então essa questão do direito à aprender, está ficando a frente talvez, ele tem o direito de aprendizagem, isso é inegável, mas

ele tem outros direitos, que então talvez estão sendo negados, e priorizando um determinado direito em função de um produto, por que quanto maior seja o índice, então acho que isso precisa ficar claro…

Bento: Claro, é um dado frio, distanciado, um dado assim...desumano, que, devia se pensar assim, "quantas crianças comem?". Andando no município eu vi isso…

Ana: Eu ainda não consegui perceber esse discurso, este outro lado, eu estou dizendo que, existe uma força tarefa, existe uma preocupação, é claro que é nacional, mas a pesquisa que estou fazendo é lá, então eu preciso entender e perceber esses impactos que tem inclusive na educação infantil, de que se, eu preocupo com o IDEB da escola que hoje é obrigatório, mas que pode chegar a avaliação na educação infantil porque está perto já, nós não podemos...tempos difíceis virão, então a gente precisa entender isso. E a educação infantil, que era lá no passado, um lugar de deixar, e de repente passou a ser um projeto, que é um projeto de preparação para a escola e que agora com essa força tarefa, o que virá? o que virá para essas crianças daqui um tempo?

Bento: O grande problema que você tem que entender, se você fosse a trindade, nós temos coisas bem específicas, tem aquele CMEI thaíse freire.

Ana: É, a minha pesquisa é lá.

Bento: Que lá é uma região cigana, de constituição…

Ana: A thaíse freire é de 0 a 3? Aquele do pró infância?

Bento: É o que fica lá no setor Samara.

Ana: É um que é perto do CMEI Maria conceição. É, lá eles atendem crianças só até 3 anos, por isso que eu não fiz lá, por que o meu recorte é 4 a 6.

Bento: A tá. O que você tem que entender também é que geograficamente, tem a região da "cracolândia" de trindade, que é chamada "vila do sonho". Essa vila do sonho, o CMEI de lá sofre um processo muito profundo de crianças que sofrem abuso, até minha ex mulher ela é assistente social, então ela que cuida. Lá tem casos de crianças que foi abusada aos 3, 4 anos de idade, foi estuprada, começa a ser viciada, então lá é muito sério essa parte. Tem a região cigana, que é o thaíse freire, que são só filhos de ciganos, tem toda uma acomodação e, eles somem, tem uma época que eles somem. Eles ficam 3 meses e a criança some, depois volta de novo. A situação do entendimento deles do que é aprendizado da criança é completamente dissolvida, eles não entendem, eles tem que saber se a criança é valente, brava, tem que bater nos outros, a idéia é essa, meu filho tem que bater em todo mundo dessa sala, que é um aspecto da cultura deles, é galo de briga. O setor samara mais acima, tem uma escola...essa escola, o CMEI, os meninos do CMEI lá do lá do thaíse vão pra uma escola chamada esmeralda monteiro, que é uma escola cigana, com características de cigano, 90% dos alunos são ciganos, e fica dentro do bairro. Trindade é a única cidade do mundo que tem um bairro cigano.

Ana: Qual que é o nome desse bairro?

Bento: É "vila pai eterno", a famosa. Que é o samara e Vila pai eterno, tanto é que nós entramos para o guines book, nós fomos o único lugar do planeta que tem um bairro essencialmente cigano, que eles fazem um muro e não constroem a casa, eles colocam a barra dentro do muro.

Ana: E a escola?

Bento: A escola tem toda uma configuração, a secretaria da educação teve de fazer igual a escola indígena, quilombola, a nossa também teve de ser adaptada.

Ana: Qual que é o nome lá da escola?

Bento: Escola estadual esmeralda monteiro, excelente escola.

Ana: e lá atende o que? ensino fundamental?

Bento: É, até nono ano, de primeiro a nono ano. Esmeraldo monteiro. Fica la pertinho do thaíse freire, quase ao lado, tanto é que é uma migração, eles já saem de um e passa pro outro. O thaíse freire e novo com esse nome, mas ele já existia como uma creche menor. Aí, e tem a escola Abrão manuel da costa, que é na região da prostituição, lá nós chamamos de "morro", morro é a zona meretrícia de trindade, que ainda existe, por que, hoje nós não precisamos mais disso pela disponibilidade sexual (??? 1h 1:45), mas o pessoal que mora na roça e não tem condições, tem uns prostibulos. Então é...80% das crianças vem de lá, são filhos de prostitutas, não tem pai, muitas foram serviçais (?? 1h 2:01), tinha umas lá que alugam os filhos para homens, a coisa era podre, e tem polícia no meio, tem juíz no meio. A minha ex mulher foi lá, fez o levantamento desses meninos, a mãe deles falou "não, eu alugo eles mesmo, vem uns homens aqui", meninos de 11 a 13 anos, então eles são estuprados, paga pra ela, ela aluga….ela é camareira do bordel, então ela aluga os meninos, o homem vem cá com eles, e leva eles, depois de uma semana usando eles, os meninos já gostam, já querem, a minha ex mulher fez o levantamento e eles falaram "não tia, nós gostamos, eles dão dinheiro pra nós, dão comida, dá tudo, eí eu fico com eles lá uma semana", e tem uma clientela imensa, até gente da polícia, gente da...você imagina, pedofilia tem de mais, os meninos bonito, ela falou. Aí o ministério público entrou no caso, aí um dia ela recebe um telefonema, um cara falou pra ela assim, "você é fulana de tal?" ela falou assim, "sim", ele falou "pois é, você tem duas meninas loiras tão bonitas. Loirinhas não é, eu sei a hora que elas chegam, a hora que elas saem, sei onde você mora, na praça da prefeitura", ela falou assim, "estou fora, estou fora, deixe minhas filhas em paz", vai matar minhas filhas, "tchau, eu já saí do caso", eu falei "se eu fosse você eu saia desse caso", aí ela falou "eu estou saindo agora, deixa minhas filhas em paz, vai matar minhas filhas" e saiu. Aí foi descobrir que tem juíz, tem promotor envolvido, família de promotor…

Ana: Esse cenário não pode ser negado.

Bento: Aí, essa escola atende, esse...que é um problemão, por que a criança...é...nossa, você precisa ver, ou seja, então se você for estudar trindade, ela tem núcleos, a própria trindade…

Ana: É dividida em Trindade leste e Trindade…

Bento: Eles chamavam de trindade 2, que era a leste, e a outra é a trindade centro, trindade antiga…

Ana: E essa divisão, ela se pautou em que? não só na geografia, mas teve outra…

Bento: É o chicomatizar (não da pra entender 1h 4:13), que é os "pé de soja" que eles falam…

Ana: Pois é, os pé de soja é do centro?

Bento: Não, daqui, dessa parte nova, colada com goiânia, em Maísa, aquela região. Essa configuração, até a década de 70, o Valdivino vai falar pra você, por que ele abriu a expansão urbana para essa região, até a década de 70, só tinha a trindade velha, trindade centro. Na década de 70, com a expansão de goiânia e de Trindade, começou a construir o setor daqui pra lá, e não o contrário, eles saíram dali crescendo como uma mancha de óleo, não. O seguimento todo, tinha várias fazendas, hoje não tem mais. Tinha várias fazendas, construiu o Maísa, o mais velho, anos 70, Maísa, hoje está até muito bom, tem até um centro comercial muito bom, não precisa de trindade. Eles são ex-patriados, eles chamam a região do "nem", nem trindade, nem goiânia. Eles não tem relação com trindade, tanto é que quando a gente termina a palestra lá, primeiro semestre nós ficamos só lá, um menino falou assim "você vai voltar pra trindade, tio?", eu falei "mas nós estamos em trindade", "não, eu estou em goiânia", eu falei "não, você está em trindade". A primeira idéia, eu tive até que mudar minhas...nós estamos em trindade, por que eles não vão em trindade, eles não conhecem trindade, tanto é que, ao montrar esses pontos turísticos, eles ficaram maravilhados, não conheciam a igreja, não conheciam nada de trindade…

Ana: Uma relação maior do que talvez com goânia.

Bento: Com a periferia de goiânia, então aí foi crescendo daqui pra lá, agora só tem uma fazenda que chama Luzía monteiro, descendo, a ultima fazenda, do lado direito dessa região, acabou, agora emendou, totalmente, era a ultima, e vai compilando para o lado de Goianira e a coisa vai aumentando, ou seja, toda essa configuração criou esse choque, então o pé de soja, tanto é que não tinha ônibus que ligava esses setores da trindade, só os ligava a goiânia, então para ele ir em trindade ele tinha que ir no terminal padre pelágio, pra depois pegar um ônibus para trindade. Hoje eles criaram as linhas do terminal vera cruz, e agora já está em estudo a criação da rodoviária dentro da comunidade leste que abre pra trindade, agora de trindade você pega ônibus para a região leste, antigamente não, você tinha que vir em goiânia e depois pegar ônibus para lá, então ainda é né, perigoso por lá, tem até professores que não gostam de trabalhar na região leste, que lá é lugar de...pé sujo, infelizmente ainda tem essa idéia…

Ana: Sim, isso ainda acontece em todos os municípios,

Bento: A violência ainda não é maior na leste, isso mudou, porque todos os problemas maiores...tinha uma escola que chamava Antônio Lopez fonte boa (?? 1h 06:44) no setor chamado Palmares, é o mais longe, fica mais perto de goianira do que de trindade,

Ana: Eu fui em um CMEI lá em...Valéria perilo, Goianira quase…

Bento: Quase Goianira. Ali era o câncer social, e mudou. O câncer social está justamente nessa escola cigana, na região central, e tem essa vila do sonho que é a cracolândia. Na vila do sonho tem meninas de 5 anos já traficando. A diretora de lá expulsou o aluno que estava traficando, fazendo tráfico, o pai foi lá com o chuco pra matar ela, machucou ela de mais da conta, se o pessoal não tivesse ajudado, tinha matado ela. Quer dizer, ele queria que o menino traficasse lá dentro, 5 anos, ainda estava na educação infantil…

Ana: É, porque 5 anos ainda estava na pré escola lá. Inclusive esta questão social devia estar sendo discutida para se pensar as políticas públicas...

Bento: É, por que dentro da própria trindade, se você jogar, ela tem pólos, diferenciados, muito diferenciado. A escola lá, que tem um CMEI lá no setor marise que já é saída de santa bárbara, lá já tem um problema com aqueles alunos que vem da zona rural todinha e vai pra lá. Despreparados, porque eles vem da roça, vem da do povoado do CEDRO. Então eles atendem a esse povo, e ali também tem um problema...porque eles já chegam na periferia e já tem acesso...porque lá, esse setor marista também é a boca de fumo…

Ana: Então, se a gente for falar das questões dos problema sociais, você destacariam esses…

Bento: A cracolândia, a questão da boca de fumo, a cracolândia da vila do sonho, a boca de fumo do marise, os alunos ciganos, que tem um diferencial completamente...por causa de briga, os alunos que são filhos de prostitutas, que estudam na região ali do setor Samara.

Ana: Vamos assim tentar, olha só o tanto que é contraditório, para a gente ver o cenário como um todo, na totalidade. Uma cidade que passa uma imagem da cidade da fé, uma cidade santa, então, todas essas contradições ali, e são negadas?

Bento: São, em grande parte sim. Porque eles querem criar uma imagem positiva.

Ana: E também fonte do turismo, vinda de outras pessoas…

Bento: Há um "mascaramento", a palavra certa é o "mascaramento", porque só o trindadense é que entende isso, por que, por exemplo, eu não levo meus alunos para o setor samara, se você ir lá, vai ter briga. Então eu não mostro, eu falo que, eu pego a região que tem os farinheiros, que é maravilhosa, a farinha de trindade é um produto belíssimo, as pousadas, fator econômico, mostro a zona rural, mostro o setor Vila pai eterno, que é o lugar de ciganos, tem uma comunidade cigana, que é uma informação bastante relevante, que é a cidade no mundo que tem mais ciganos, só ciganos, nós tivemos um vereador cigano, o único do planeta, quer dizer, o cigano é nômade, então ele nunca seria um vereador e, nós tivemos um vereador cigano que só metia bala dentro da câmara, chegava com o revolver, uma bomba, a faca, pexeira...Mas eu não vou lá com eles, por que eu sei que é perigoso. Eu falo da praça da prefeitura, que é onde minhas filhas moram, que é uma praça linda e, hoje ela é ponto de tráfico. Fizeram ela planinha, pra acessibilidade, e minhas filhas mesmo não podem ir pra lá, por que não tem coragem. Antigamente não, a gente pegava cadeira de balanço, ia lá, pegava um livro, elas ficavam brincando, hoje não pode, por que toda hora a polícia chega lá e bate lá. No dia da inauguração da praça mataram um jovem, que ele era traficante.

Ana: A violência, ela está dentre as cidades mais violentas daqui do centro oeste.

Bento: Sim, porque ela está acoplada a goiânia que tem vários problemas sociais, um crescimento desordenado, uma especulação imobiliária imensa. Ao mesmo tempo passa uma idéia de cidade rica, porque está ao lado da matriz, a igreja, etc... casas muito boas, setores muito bom, e ao mesmo tempo a pobreza...joga um pouco pra debaixo do tapete assim, mas mais pra longe você é capaz de ver essa situação gritante, que não chega a ser igual a Aparecida, acho que Aparecida é a segunda nesse entorno, Aparecida é pior ainda, em aparecida, a cada dia surge um setor novo, sem a menor infra estrutura, então esse…

Ana: Tem essa questão de ser ligado à industria, e tudo acaba, tornando um viés…

Bento: Proliferando mais, nós não temos esse lado, e também não tem emprego para o jovem que acaba também sendo um grave problema.

Ana: E qual que é a atividade econômica principal?

Bento: É as confecções. As confecções de Trindade é o mais forte, que emprega mesmo o pessoal, muito, muito. Nossos jovens do ensino médio quando começam a trabalhar, todos começam, 90% nas confecções. Os farinheiros, que hoje é uma importante atividade, por que é a farinha mais famosa que tem no estado de Goiás, a farinha de mandióca. Tem um bairro chamado bairro do santuário, que lá é só fábrica de farinha, tem umas 70 fabricas de farinha, pequenas, que emprega muitos jovens. O turismo agora, com as pousadas, que aumentou de 5 anos pra cá, que não era...não constava e hoje é relevante, não se pode negar. Ainda falta políticas públicas pra isso aí, formação de jovens como guias que não tem, por isso você fica perdido lá e...a zona rural, que também emprega muito, tem gente que trabalha na lavoura…

Ana: Ainda existe, ainda é fonte de…

Bento: Sim, que é as hortaliças, que as feiras de trindade é muito significativa, a feira do domingo....

Ana: Essa feira ocorre onde, ali na…

Bento: Na rodoviária, só que ela já se expandiu para as ruas em tornos, então assim, vem gente de goiânia, de fora pra comprar as hortaliças frescas...o cinturão verde em torno de trindade promoveu isso, que as pessoas tem que comprar um alface bom, um tomate bom, essa idéia do orgânico hoje. Lá você compra boi em pé, você compra porco vivo, você compra frango…

Ana: nessa feira?

Bento: É, é uma feira interessantíssima, ela merece um estudo, sabe? Porque ela é maravilhosa, linda…

Ana: E ela funciona todo domingo na rodoviária?

Bento: Todo domingo, naquele galpão na rodoviária. Imensa, você toma horas pra circular ela, é cheinha, lotada. Tem coisas que você não acha em outros lugares.

Ana: Como eu disse, tem muita coisa que eu não iria encontrar em documentos. O que mais que você destacaria pra mim, entendendo qual é o meu objeto, entendendo aí da cidade…

Bento: As particularidades…

Ana: A relação público privado, as vezes a gente não falou…

Bento: É muito agressiva, a educação pública com a privada, meu deus…muito. O educandario de santa teresinha (?? 1h 13:50) que é uma escola conveniada das mais antigas, ela tem quase 70 anos de existência, vai até no juraci, pensa (???????? 1h 13:55), ela vai lá até puxar as orelhas dos meninos, ela tenta...essa tentativa de desmoronar o ensino público para melhorar o ensino particular sempre houve, infelizmente, por exemplo…

Ana: E tem referências na escola privada, então essa referência acaba vindo com mais força.

Bento: Isso, a idéia de que a qualidade está no privado sempre foi forte. Minhas filhas sempre estudou no privado, você trabalha no público, você sabe das dificuldades, sempre se privilegia, infelizmente. A minha filha quer fazer medicina, coitada, está...morrendo, se ela tivesse estudado no público ela já tinha passado a séculos, a nota dela, por causa de 1 décimo não passa, por conta das cotas...eu me arrependi, né. Sempre existiu essa tentativa de elitizar, o pobre estuda na escola municipal, estadual, e o rico estuda na escola particular, esse viés sempre teve, muito forte. Até mesmo nas universidades, na Afonsiano com a união de goiás que são privadas, a UEG que está muito sucateada...então assim, a nossa UEG é péssima, e não melhora, está lá no meio do mato, abandonada. Infelizmente, sempre existiu uma soberania da particular. Tem uma escola infantil lá que chama "pinginho de gente", é interessante, pega o menino com 2 anos eu acho, com 1 ano e meio...ela já tem 40, quase 50 anos que existe na cidade e é tida como a melhor, então menino riquinho vai pra lá, pobrezinho vai pro outro. A melhoria do ensino público municipal melhorou muito, você tem visto que as escolas são boas, pelo menos as que eu fui, quase todas, mas todas são boas. A faculdade Afonsiano e aquelas parceladas da UEG (?? 1h 15:53) resolveram muito a situação de formação dos professores, eu acho que 100% das escolas o pessoal tem formação boa, pelo menos todas as que eu andei, que eu tenho 26 anos que trabalho nessa função, pelo menos 90% são meus alunos, têm coordenadora, tem professora, já chegou abraçando todo mundo e da UEG também, por que eu trabalhei na parcela de lá da UEG de formação de professores, então assim, a formação melhorou muito.

Ana: você percebe assim, que devido essa influência que tem, uma referência de certa forma, o poder público talvez esteja se espelhando nesse modelo para trazer a escola pública municipal ou estadual, quero ou não, trás assim, se isso pode ser oferecido à criança dessa determinada classe, então vamos fazer isso também para a outra classe…

Bento: Isso melhorou muito lá, até a questão da qualidade das escolas, por que no governo Iris é colocado aquelas escolas com placa de cimento. hoje você viu, as estruturas das escolas é muito boa, temos ar condicionado para os alunos, um lanche de excelente qualidade, é assim...um conforto. A formação dos professores sim, a maioria é pedagogo sim, gente que tenta inovar, inclusive por essa pressão do IDEB, a militarização de 4 escolas lá do município também, que trouxe essa visão de que, essa escola vai ser boa, vai resolver a questão da violência. Tem uma escola estadual lá chamada Castelo Branco que militarizou na comunidade do centro, gente, a escola era uma sucata, é o lugar do pior bandido, onde tinha em trindade "só bandido" como eles falavam, sabe, bandido, tráfico, já tentou matar professor, pixa os carros do professor, risca os carros do professor com prego, um inferno. Militarizou tem um ano...acabou, a escola é um modelo…

Ana: E como que acaba, como que…

Bento: Rigor, certamente...eu não entendia também…

Ana: É, por que continua no mesmo lugar…

Bento: É, continua com os mesmos alunos, com os mesmos problemas. Você não pode entrar com um cabelo desarrumado…

Ana: E do lado de fora, os problemas são os mesmos, então…

Bento: Lá dentro mascara, ou seja, o professor que não queria ir lá pra dar aula, hoje briga pra ir pra lá, por que não vai ter indisciplina…

Ana: por que não vai ser desrespeitado.

Bento: Porque não tem indisciplina, neste ponto é maravilhoso. Na trindade Leste, 2 escolas, que é o Pedro ludovico teixeira e a josé dos reis, que eram grandes problemas. Pelo menos neste ponto máscara né, resolve um pouco lá dentro, mas lá fora continua. É por que lá dentro machuca eles e joga eles pra fora e (??? não dá pra entender 1h 18:37). Então assim, por este lado é ruim, mas pelo menos a situação pedagógica acontece, você não vê um aluno fora da sala, você vê o aluno estudando, você vê o aluno estudando na biblioteca, tudo. Eu fui dar uma palestra lá, eu achei interessantíssimo, eu entrei e escutei só o silêncio, levanta, faz continência, depois todo mundo senta, bonitinho, achei uma gracinha, todo mundo igualzinho, nas filinhas, as meninas com trança de raíz, ninguem com o cabelo "esgruvinhado", todas assim, arrumadinha. (??? logo em seguida ele fala algo de contenção, não dá pra entender 1h 19:23).

Ao que se parece, foi maravilhoso, por que eu consegui falar, consegui expor. Nessas escolas estaduais que eu tenho ido, tem acontecido isso também, as crianças são mais impetuosas, mas assim, a gente percebe que melhorou muito a qualidade, que ajudou muito. Todos os meninos tem o seu uniforme, foi doado, livros, mochilinhas, tênis, bonitinho, está todo mundo igualzinho, por que aquela disparidade era muito triste, um diretor lá falou "olha, esses meninos aqui que não tem o que comer, vamos colocar uma comida a mais pra eles", aí já teve um mapeamento, eu achei interessante isso…

Ana: Sim, teve essa sensibilidade…

Bento: Sem mostrar para o outro que ele estava com fome, a gente sempre chama ele lá depois na cozinha e dá mais uma comidinha pra ele, eu acho isso maravilhoso. Mas nós não falamos pra ele comer mais perto dos outros, que é pra ele não se sentir diminuído, então a gente leva, tem as tias da cozinha que são boazinhas, elas fazem uma comidinha diferente pra ele e ele come. Se ele está com o cabelinho cortado...por que, desculpe o termo, mas tem mãe que é uma vaca que nem corta o cabelo do menino…

Aí nós fizemos na comunidade um convênio, um auxílio para cortar cabelo, "vem cá na escola tal dia e corta o cabelo daqueles meninos que estão feinho", por que tem menino que chega sujo, você não sabe nem onde estava, o menino chega fedendo, até menininha, tem criança que limpa de trás pra frente, contamina a vagininha, aí nós temos que ensinar que menina nunca limpa de trás pra frente, isso é coisa da mãe...aí, pelo amor de deus, porque a mãe está na cerveja, ou seja, então é grave. Então, essas escolas, eu tenho observado nessas andanças que eu fiz, eu posso dizer que eu fui em todas, faltam só 3 pra eu ir. Todas, absolutamente todas eu pude perceber essa humanização, que é algo muito importante, por que…e foi estudando que se entendeu isso, por isso que eu falo que o investimento na formação foi muito bom, por que as pedagogas, quer queira ou não, elas tem um conhecimento, que o curso de pedagogia, ele é muito...ele tem uma grade muito boa, psicologia, filosofia, a pessoa passa a entender o mundo profissional, entender que não é culpa daquela criança, sem rótulos…

Ana: Eu acho que essa afirmativa é importante, essa do investimento na formação dos professores, por que...pra não ficar naquele ideário, "eu sou professora, chego na sala, quero um aluno assim, uma escola assim", "nós estamos nessa sala assim!". É essa que é a realidade, a partir disso eu acho que a formação ela vai possibilitando sair um pouco dessa formação instrumental e ir para uma formação mais crítica, mais da realidade como ela é, por que se o professor começa a ter idéia disso tudo que nós estamos conversando aqui, certamente, ao

chegar lá e estar diretamente com os alunos, ele vai pensar 2 vezes, nas diferentes possibilidades inclusive do próprio aprendizado, por que eu não estou universalizando 30 crianças e colocando elas todas no mesmo pacote, mas se eu não tiver essa visão, eu vou coloca-las no mesmo pacote e aí o problema do aprendizado e aí quem não está, ó pffff…(sinal verbal de queda, onomatopeia). Acho que essa é a maior contribuição de uma pesquisa, de alguém que está preocupado com a cidade, é isso, é trazer isso as vezes pra secretaria de educação, talvez eles ainda não visualizaram não por que não queiram, por que as preocupações são inúmeras, é de perceber isso, é de você trazer, "será que esse professor conhece a cidade que você mora? ou que você não mora mas que você trabalha", por que tem muito professor de goiânia, de aparecida que vai pra lá e trás essa visão pra dentro da instituição. Talvez trabalhar um pouco essa…

Bento: Por que virou muito essa idéia de que a escola de lá longe não presta. Pelo contrário, essa escola do bairro mais longe de trindade que é o setor palmares, que é a divisa de goianira, é linda, te prédio que eu fiquei bobo, eu tinha ido lá há 20 anos atrás, era um mocó, tudo quebrado, tudo…

Ana: Essa mudança você atribui a...desde que momento?

Bento: Final da década de 90, que começou isso aí, começo do ano 2000…

Ana: 2000? e quem estava na prefeitura?

Bento: Era o Valdivino, o valdivino de novo, na quarta gestão dele, começando a gestão do roberto monteiro, que foi assim uma melhoria das escolas, que foi anterior ao valdivino, em 99. Roberto monteiro, depois o Valdivino Chaves e depois o Pedro Pereira, que realmente trouxeram a melhoria desses prédios, porque eles eram muito precários, foram feitos em invasões, esses palmares não eram legalizados, inclusive uma casa era colada na outra, assim, um bequinho. Mas, a escola hoje, é cada cada sala quase do tamanho dessa daqui. E foi melhorando, a questão da escola poder gerir os seus recursos, foi muito interessante isso, por que cada escola sabe da sua realidade e sua necessidade. Tem escolinha que tem até brinquedoteca, eu achei lindo, tem uma mulher lá que na hora do recreio ela da os brinquedos para os meninos brincarem, tem muito carinho…

Ana: Então eu acho que é isso por hora

FINAL 1h 25:09

APÊNDICE L − ENTREVISTA 2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MAGDA MARIA BATISTA MARGARIDA

Entrevistador: Ana Rogéria de Aguiar
Entrevistado: Magda Maria Batista Margarida

Ana Rogéria: Então, bom dia professora Magda, primeira assim, dizer do prazer que nós temos, de realizar essa entrevista com a senhora, respeitosamente pelo seu percurso, na educação pública nesta cidade, na cidade de trindade, e então, a professora ivone, quando ela solicitou essa conversa, foi muito neste sentido, de respeitar uma pessoa que tem elementos históricos, que trás então consigo a sua formação e também, um peso, peso na história da educação pública dessa cidade. Então eu queria que a senhora se apresentasse, falasse um pouco dessa identidade, da sua constituição como professora e como que a senhora chegou até aqui.

Magda: meu nome é Magda Maria Batista Margarida, sou pedagoga, sou especialista na Universidade Federal de Goiás da primeira turma na área de alfabetização e, trabalhei na escola de estado 33 anos, sempre dentro da escola. Fui professora de alfabetização por 10 anos, depois passei para coordenadora, diretora, e me aposentei na mesma escola durante os meus 33 anos.

Ana Rogéria: Do estado?

Magda: Do estado.

Magda: Aí quando me aposentei, eu fiz o concurso do município, passei, e vim pro município após a minha aposentadoria e fui pra escola, que o índice do município, era pior de índices de de produção no IDEB, o índice mais baixo das escolas que existiam naquele ano, a Escola Professora Selma é uma escola que o índice era o menor.

Ana Rogéria: É daqui?

Magda: É daqui de trindade, em um setor muito violento em que as pessoas não queriam ir pra lá, e eu assumi, e graças a deus, no primeiro ano nós atingimos um índice alto do IDEBE com a mudança, transformações, lembrando que, sempre nos meus objetivos, a leitura e a escrita e as operações fundamentais eram necessárias para que essas crianças pudessem ter este salto.

Ana Rogéria: Me diga uma coisa professora Magda, lá a senhora assumiu na época como diretora?

Magda: Diretora. Nem fui professora.

Ana Rogéria: Foi direto, a senhora assumiu direto a direção?

Magda: Exatamente.

Ana Rogéria: Com este desafio.

Magda: Com este desafio, e valeu a pena. Por que eu pude perceber que, se você acompanhar o aluno que já vinha de um CMEI, ao lado da escola, onde a gente tinha parceria com os meninos de um ano, de dois anos, três anos, quatro e cinco, e aos seis ele ia pra escola em que eu estava dirigindo, foi uma das, as maiores experiências que eu obtive.

Ana Rogéria: Quando foi isso? Qual ano, a senhora lembra?

Magda: Foi dois mil e onze, se não me engano.

Ana Rogéria: Por aí? A senhora assumiu no município?

Magda: No município, dois mil e dez, dois mil e onze.

Ana Rogéria: Nesse período, já tinha um atendimento no CMEI pela rede municipal?

Magda: Isso, exatamente.

Ana Rogéria: Aí a senhora assumiu a direção da escola, e tinha este trabalho em parceria com o CMEI…

Magda: Eu quero só fazer uma ressalva, antes de assumir a direção da escola Professora Selma, ninguém queria abrir o CMEI, e como ninguém queria abrir o CMEI e já havia passado quatro diretores, eles me colocaram lá primeiro, e eu assumi o CMEI, abracei o CMEI e a gente realizou um trabalho de, na verdade, foi um trabalho de levar a família, aquela cultura do que era um CMEI. Então foi um trabalho muito bonito que nós conseguimos fazer lá dentro. Quando eu terminei o ano, me chamaram pra escola Professora Selma.

Ana Rogéria: Então, teve essa relação com o CMEI também.

Magda: Exatamente. Aí, quando eu assumi a escola Professora Selma, como já foi dito, e a gente trabalhou, e continuou o trabalho, não me preocupei apenas com um ano de trabalho, e aí fiquei, fiquei lá quase oito anos, como diretora, e resolvi dar a oportunidade pra outras pessoas assumirem a direção, a escola estava já organizada, já tinha saído do índice baixo, de aprendizagem do IDEB, e eu saí de lá muito feliz nesta época. Foi quando eu ia sair, que eu tinha que procurar uma escola mais próxima da minha casa, foi quando me fizeram o convite pra vir para a secretaria municipal de educação, e pra mim foi uma surpresa, por que eu nunca trabalhei em secretaria, nem de escola, sempre professora, coordenadora, diretora, e foi um desafio, quando eu cheguei aqui, eu assustei com a imensidade de escolas que eu teria de estar contribuindo, porque a gente veio para somar. Nessa época que o prefeito fez o convite, eu levei até um susto, por que não era a minha pretenção.

Ana Rogéria: Foi em dois mil e dezessete?

Magda: Foi agora em dois mil e dezessete. Nós assumimos e, continuamos com o desafio que eu vinha da escola, porque eu sou da escola, eu sou uma pedagoga, e eu honro isso, procuro honrar isso com a maior dignidade e da melhor forma o possível, fazer com competência, os desafios que nos aparecem.
Ana Rogéria: Sim, com certeza.

Magda: E foi aí o nosso desafio, principalmente com a alfabetização, que é o meu xodó.

Ana Rogéria: Fala um pouquinho desse xodó. Quando a senhora falou do IDEBE, dessa escola em especial, e que pode ser uma preocupação geral, depois da saída da escola e agora já se preocupando com a rede, saiu de um locus e agora, tem essa visão de totalidade. O que que a senhora considera que foi fundamental para o aumento desse IDEB neste local, o que que a senhora atribui?

Magda: A primeira coisa que eu fiz foi ir até o CMEI que eu trabalhei um ano, foi até na verdade, eu pedi à diretora licença para a gente poder fazer uma parceria, uma parceria onde, aqueles alunos que estivessem alí, eles tivessem o processo de alfabetização de uma forma mais tranquila, de uma forma lúdica, com aprendizado que voltasse além do brincar, aprender, saber construir também, em parceria com a família, e foi justamente nisso aí que o nosso encontro deu "positivo", por que quando eu cheguei nos quintos e quartos anos na escola Professora Selma, que é do primeiro ao quinto, eu me deparei com alunos do terceiro ano sem saber ler e escrever, no quarto ano também e no quinto ano também, então o que que nós tínhamos que intensificar, começar do CMEI, esse processo de alfabetização, como uma forma mais tranquila, mas que desse resultado tanto para o aluno quanto para a família. E aí, nós começamos a fazer essa parceria, que foi muito importante, e nós fizemos um, vamos dizer, uma organização para que esses alunos do quinto ano, quarto ano, e terceiro, começassem a perceber a importância da leitura na vida dessas crianças, como que eu poderia pensar numa escola subir no IDEB sem eu atacar aquilo que estava ferindo os princípios, inclusive da lei de diretrizes e base da educação…

Ana Rogéria: Do direito?

Magda: O direito da criança de aprender. Então foi aí que nós começamos com aulas diferenciadas, como? A gente conseguiu com a professora uma parceria, dela, tomar leitura da criança, levar para a sala de leitura, que não existia, mesmo pro laboratório de informática, que não funcionava, existia, e nós começamos a lhe dar com o processo de informatização, com o processo da leitura, e com os professores, ajuda de pais, as meninas da cozinha, das meninas da limpeza, eu estando na função de diretora, estar ao lado daqueles alunos que mais necessitavam da aprendizagem na doutrina.

Foi assim professora que nós conseguimos, hoje, o IDEB dessa escola hoje da direto que assumiu, ela falou, "Magda, eu assumi a escola com tranquilidade", a escola continua subindo no IDEB. Então, é motivo de alegria, por que é, eu chego até me arrepiar de falar isso pra você, e arrepio mesmo, você está observando?

Ana Rogéria: Sim, estou observando.

Magda: Que era uma, um setor onde as pessoas não queriam ir, era o setor mais violento da nossa cidade, na época…

FINAL DA ENTREVISTA

APÊNDICE M − ENTREVISTA 3

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ALICE DE SOUZA BENTO

Entrevistador: Ana Rogéria de Aguiar
Entrevistado: Alice de Souza Bento

ESTA ENTREVISTA É DIVIDIDA EM 3 PARTES

PARTE 1

Ana Rogéria: Alice, primeiramente boa tarde, eu queria agradecer muito a sua contribuição, não somente nessa etapa da pesquisa, que é a entrevista, como nas demais etapas, pelo apoio e pela parceria e sempre se colocando muito prestativa à contribuição com a pesquisa mesmo aqui do CMEI, então eu queria inicialmente que você se apresentasse, falasse um pouco da sua identidade como professora da educação infantil, e em seguida a gente vai conversar um pouco sobre algumas questões relacionadas ao projeto político pedagógico, e ao seu trabalho como professora das crianças do jardim 2.

Alice: No atual momento eu tenho 27 anos, e desde os 16 anos eu já trabalho na educação infantil, comecei como monitora, em uma instituição conveniada de goiânia e assim que eu entrei na faculdade, já fui convidada a assumir uma sala. Com as crianças de jardim 2 eu tive uma experiência lá, só que a metodologia de ensino era totalmente diferente, as salas eram divididas por centros de interesse e não uma sala com um professor e um determinado agrupamento como funciona aqui…

Ana Rogéria: Em aparecida?

Alice: Em goiânia, uma escola conveniada de Goiânia. Então, com o jardim 2 a minha prieira experiência foi aqui, no CMEI, eu dei aula em 2016, mas foi só uns 2 ou 3 meses, e depois só esse ano.

Ana Rogéria: Quando você assumiu o concurso aqui?

Alice: 2016.

Ana Rogéria: Então, em 2016 você assumiu aqui como concursada.

Alice: Como concursada efetiva em trindade.

Ana Rogéria: E já veio para o CMEI?

Alice: Sim, e já vim direto pra cá, porém a gente estava na casa, aqui estava de reforma, e a gente estava na casa provisória, e lá eu dei aula para um agrupamento de cinco anos, porém como eu entrei em agosto, eu fiquei 2 meses com o maternal, depois houve a necessidade de fazer a troca e eu assumi o jardim 2, fiquei o finalzinho de outubro, novembro e dezembro. Então, foi um período muito curto, aí depois, em 2017 eu fui para o maternal e 2018 fui para o jardim 2 novamente.

Ana Rogéria: Agora vamos ver o que te espera para 2019. Então você fez pedagogia, tem alguma especialização?

Alice: Tenho especialização em gestão escolar.

Ana Rogéria: Com relação à sua formação na educação infantil, tem algum curso que você fez, que tenha te apresentado como diferenciado, e que fez você se aproximar mais da educação infantil ou não?

Alice: Na verdade, desde que eu comecei a trabalhar na educação eu sempre tive essa queda pela educação infantil. Eu cheguei a fazer...ter experiências com outras escolas no ensino fundamental, mas em questão de uma semana eu falava, "eu não quero isso pra minha vida!" e voltava para a educação infantil, então, desde o princípio, sempre foi educação infantil. Eu fiz sim vários cursos de formação continuada que só fizeram aumentar a vontade de continuar, nunca desejei ir para outro nível de escolaridade.

Ana Rogéria: E você acha que isso é importante? Essa identidade, você construir essa identidade? você está efetivamente desde 2016, mesmo antes você já atuando, e agora você se considera, que essa construção desta identidade foi importante pra você como pessoa?

Alice: Com certeza, por que eu acho que quando a gente tem essa identidade, você consegue trabalhar melhor, você consegue ir atrás de conteúdos, de novas possibilidades, naquilo que você gosta, por que quando você fica meio perdido, você não sabe em qual, qual é a faixa etária de sua preferência, você não sabe se você pesquisa aqui, ou pesquisa lá, então, pra mim, eu acredito que este gosto pela educação infantil desde muito tempo já fez com que...eu me considero uma boa professora dessa faixa etária, eu me considero uma pessoa que corre atrás e que tem um pequeno domínio desse grupo de crianças, que inclusive eu amo trabalhar com elas.

Ana Rogéria: Pra você, o que é ser uma boa professora da educação infantil?

Alice: Eu acho que vai desde de o cuidado com as crianças, os planejamentos serem bem elaborados, pensando na realidade das crianças, eu acho que a busca de materiais, a busca de todo esse conjunto de coisas, como, planejamento, recursos, de vivência na sala de aula, isso pra mim é o buscar de uma qualidade melhor, de um bom serviço na educação infantil.

Ana Rogéria: Sobre a especificidade desse trabalho pedagógico, você consegue descrever, falar um pouco do que que é próprio da educação infantil que você vivencia no CMEI, ou você hoje poderia falar que tem uma realidade muito próximo ao que é na escola.

Alice: Eu acredito que a educação infantil ela é totalmente diferente, por mais que, com os livros, com a rotina que acaba as vezes atropelando, o foco da educação infantil para as crianças é o brincar e a socialização, então, eu acho que foge muito do que a escola prioriza, a escola prioriza o aprender, não que seja errado, mas o aprender escrito, leitura, é uma rotina mais fixa, a educação infantil não, ela te dá uma amplitude de possibilidades, não que a gente deixe de ensinar, mas você pode ensinar através de uma brincadeira que fique mais legal, mais atrativo, você pode ao invés de ensinar uma brincadeira, usar uma música, você pode fazer as atividades escritas, então eu acho que difere muito nessa questão com a escola.

Ana Rogéria: Isso pra turma de pré escola, que é de 4 a 6 anos, tem uma característica mais diferente, no sentido inclusive que se tornou parcial, aqui no município, você considera como professora que essa rotina que é atualmente de 4 horas, e não mais de 8, teve algum impacto na organização dessas atividades que seriam mais específicas da educação infantil, ou você acha que não, que vocês conseguiram ali garantir…

Alice: Não, quando eu entrei já era parcial, então, a experiência que eu tenho de 4 a 6 anos integral era em outro município, lá realmente dava pra fazer um trabalho mais preciso por que você tinha durante um mesmo dia você tinha como fazer diversas atividades, e nesse período de 4 horas as vezes não da tempo, entendeu? e são 4 horas que você tem que tirar o tempo do lanche, das refeições, tem que tirar o tempo das atividades, acaba reduzindo um pouco essa questão das brincadeiras, fora que a gente às vezes acaba até que sendo cobrado, como, o livros está em dia, essa questão, se está sendo aplicado, não está, então as vezes acaba deixando a desejar a brincadeira, a socialização, a convivência das crianças, a formação das crianças, por que este é o período em que eles formam a personalidade, então, as vezes, quando a gente acaba focando muito nessa questão de tentar seguir o cronograma, a rotina e acaba deixando a desejar nas brincadeiras.

Ana Rogéria: Nessa questão de nunca dar tempo?

Alice: Exatamente.

Ana Rogéria: Entendi, isso aí realmente vem interferindo bastante. Eu fiz a leitura do projeto político pedagógico aqui do CMEI, e teve um ponto que eu queria que você comentasse pra mim, você começou a falar, que é relacionado à importância das brincadeiras na educação infantil. Lá no projeto, vocês falam que "o ponto de partida será sempre cuidar e educar, as interações e as brincadeiras". Comente um pouco sobre como que isso se materializa aqui, na sua turma em especial, se quiser falar de uma forma geral, no CMEI, eu sei que você tem condição disso por ser coordenadora, mas tenta também falar lá do jardim 2, como que você percebe essas interações, essas brincadeiras, o cuidar, e o educar.

Alice: As interações e as brincadeiras, elas acabam se dando de….(pausa) qualquer ponto de partida serve para uma brincadeira, desde de alguma atividade, como simplesmente "vamos brincar", ali já surge inúmeras possibilidades das próprias crianças, as vezes não precisa nem a gente dar uma sugestão, um início, falou "vamos brincar" e eles já se formam e já começam a brincadeira em si. O cuidar e educar, o cuidar, com o jardim 2, ele caba sendo mais restrito, é mais alimentação, higiene, que a gente trabalha assim, questão de projetos, que às vezes não são tão bem trabalhados, justamente por causa desse tempo de…"tem isso, isso…" desta rotina que tem que ser cumprida, mas, a gente tenta fazer, geralmente no início do ano. O educar eu acho que é o que está mais em ativo, vamos dizer assim, através das atividades, escritas, que é uma coisa que os pais cobram muito, eles questionam muito o "por que que não está fazendo tarefa, e quando vai o caderno com a tarefa, por que que não está fazendo isso, ou aquilo" e, por mais que a gente insista em explicar pra eles que a educação infantil não tem como cunho a alfabetização, eles querem o estudar em primeiro lugar, na educação infantil.

Ana Rogéria: O educar está relacionado ao processo de escolarização.

Alice: Exatamente.

Ana Rogéria: É uma ação, por exemplo, de você estar com eles no refeitório, ensinar ao processo mesmo de alimentação de como se servir, que é um processo educativo, também, de cuidado e de educação não é considerado formativo, é isso?

Alice: Isso. Por mais que a gente considere, os pais não consideram, então as vezes tem muita essa cobrança, a gente até tenta explicar, eu mesmo já conversei várias vezes essa semana com vários pais, "por que que meu filho não sabe ler ainda?", eu falei, "não está na época dele aprender a ler, ele vai aprender a ler a partir do primeiro ano", ele está aqui para ele socializar com as crianças, pra ele brincar, pra ele formar os valores, pra ele aprender isso, só que essa questão, os pais cobram muito, mas quanto ao cuidar, é mais essa questão, alimentação, é a higiene, é observar se a criança não está machucada, se não caiu, se não…

Ana Rogéria: São as singelezas ali que estão presentes, por que são crianças menores, de 6 anos, e o cuidar está presente em todos as faixas etárias, a gente tem que cuidar um dos outros, então é, que isso também é formativo, isso também é educativo, acho que a gente tem que entender essa relação e estar trabalhando com as famílias, é importante.

Bom, agora me fale um pouquinho sobre a questão do currículo, vocês seguem as diretrizes curriculares nacionais, da educação infantil, que é as diretrizes do MEC, que é um documento de orientação, que serve como...é um material de apoio, de referência, o planejamento dos professores. Então, você como professora utiliza esse material, e além desse, vocês utilizam esse material da editora moderna, que é o Buriti mirim, para as crianças lá do agrupamento de quatro e de cinco anos. O que que você teria a dizer sobre a utilização desse material? Como professora, aquele período que você não estava com ele, que é um período ali do primeiro semestre e depois com este material, o que que você teria a considerar, como professora do jardim 2?

Alice: Olha, eu gosto muito da coleção Buriti mirim, por que ela abrange coisas que muitas vezes a gente por si só não lembraria, a cabeça não lembraria de trabalhar, porém, o fato de não trabalhar, com livro ele dá uma possibilidade de você trabalhar outras questões mais a fundo com a realidade das crianças, então, por exemplo, os planejamentos do primeiro semestre, eu fazia de acordo com a necessidade das crianças, por exemplo, vou trabalhar identidade com eles, então eu trabalhava....não tinha um tempo específico, "olha, tenho de trabalhar isso, aquilo". Nessa semana não deu pra terminar, a gente continuava, então acabava sendo um trabalho mais eficaz, devido a essa questão de não se ter um roteiro, para poder trabalhar…

Ana Rogéria: Já pensado pelo livro, aí acaba que inverte, ele que dá o tom.

Alice: Exatamente. Aí assim, eu acho que, sem o livro é melhor nesse aspecto, você consegue trabalhar melhor os conteúdos, porém, com o livro, é igual eu expliquei, tem coisas que a acaba passando, e são coisas interessantes de serem trabalhadas, o livro, ele é interessante, eu concordo, mas eu acho que ele só não poderia ter tanta coisa pra se trabalhar no ano, ele teria que ser menos conteúdo, para que a gente conseguisse trabalhar mais efetivamente, para que a gente conseguisse usar um determinado aspecto, ao invés de você ter que trabalhar uma, duas páginas, geralmente é uma página, por dia, mas, as vezes as crianças demonstram interesse em continuar aquele assunto, e que se a gente ficar muito tempo, a gente acaba perdendo.

Ana Rogéria: E nem sempre um tem nexo com o outro.

Alice: Exatamente, às vezes você está em uma página falando sobre um assunto, na página seguinte, o assunto é totalmente diferente, então assim, quando são páginas que da pra você ter uma ligação, tranquilo, você trabalha até uma semana com isso, mas as vezes você está falando de alfabeto, alguma coisa, do nada pula para os animais, e são coisas que as vezes não dá pra poder fazer uma conexão, então assim, crianças acabam ficando até meio "eu aprendi isso, eu já aprendi isso", Igual, esta semana teve um dos meninos que falou "tia, mas...a gente já falou sobre isso?", por que, realmente, a gente já tinha falado....

Ana Rogéria: Vira uma informação, e não uma apreensão.

Alice: Exatamente. Então acaba que perde a sequência, vamos dizer assim, uma sequência lógica, por que pra eles, que são pequenos, eles ainda precisam aprender uma coisa hoje, amanhã retoma aquilo que aprendeu hoje, e aprende uma coisa nova, e assim vai, vai indo nessa sequência. Com o livro, por esta questão, não dá para poder ter uma continuidade.

Ana Rogéria: E quando você fala assim, que o livro ajuda a retomar algumas atividades, alguns assuntos, com as temáticas que de repente ficam esquecidas. Por que que elas ficam esquecidas, o que que você atribui, sem o livro eu não trabalharia alguns assuntos.

Alice: Vou dar um exemplo prático, por exemplo, a gente está trabalhando essa semana sobre a onça pintada, a floresta amazônica, por mais que seja uma coisa super comum da gente trabalhar, seria um tema que por exemplo no dia a dia, na rotina, nos planejamentos provavelmente é ali, se não eu não ia lembrar, e é um tema interessante de falar sobre os animais selvagens, falar sobre a floresta amazônica, que é a nossa maior riqueza como país, então eu acho que o livro ajuda nisso aí, nessas temáticas que ele propõe, para a gente trabalhar, eu só não concordo que ele seja...vai seguindo de forma, pula daqui, vai dali, isso aí eu não concordo, mas eu acho que as temáticas, que ele tem proposto, as brincadeiras, a confecção de brinquedos antigos, as músicas populares que ele trás, são ótimas, porém, eu acho que poderia, igual eu falei, reduzir, lançar os temas e a gente desenvolver estes temas de acordo com cada turma, não que a gente não faça, eu tenho muito fazer isso, pegar um livro e trazer mais alguma coisa além do que aquilo que estava falando de acordo com o que as crianças gostariam, que eles perguntam, mas muitas vezes, um livro não dá essa…

Ana Rogéria: E também não dá nem tempo, pelo que você vem fazendo e falando, passa sem ser possível. E...vai continuar ano que vem, você já sabe disso?

Alice: Não, eu sei que a gente já fez um processo de escolha do livro para 2019, porém a gente ainda não tem certeza, se ele vai vir, se ele não vai.

Ana Rogéria: Esse é do professor, é um material de orientação para o professor que vocês escolheram?

Alice: Isso, do professor. Exatamente.

Ana Rogéria: Então, o do Buriti mirim vocês ainda não sabem?

Alice: Eu creio que não, por que, como vai vir esse manual para todos os professores, vai ser somente para o professor, ao menos foi o que explicaram para a gente, então, eu creio que....

Ana Rogéria: Porque este é um programa nacional, e o Buritim mirim é um local, aí vai precisar fazer esse ajuste.

Lá no projeto do CMEI, vocês afirmam que a proposta da educação infantil está comprometida com os diversos âmbitos de aprendizagens, assim o fio articulador dessa instituição pedagógica foi a pergunta, "como criar condições para aprender", então eu queria que você falasse sobre isso, como você, professora, pensou nessa pergunta, como criar condições para as crianças, para a aprendizagem das crianças.

Alice: A gente acaba que inconscientemente a gente vai criando essas possibilidades de aprendizagem, muitas vezes a gente não para pra pensar, "olha, eu vou trabalhar dessa maneira para que a criança aprenda dessa maneira, desse jeito, ou aprenda determinado conteúdo", então, igual eu, quando eu vou elaborar os meus planejamentos eu penso, "o que que eu quero ensinar com isso aqui?" Então, aí a partir disso é que eu vou, "não, eu vou usar música, eu vou colocar junto um vídeo, eu vou colocar uma brincadeira, eu vou fazer um passeio do lado de fora", então, eu vou de acordo com o planejamento, eu crio essas possibilidades, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados, naquela semana e de acordo com a possibilidade que a gente tem, que não são muitas.

Ana Rogéria: Quando você pensa nessa aprendizagem, o que que você considera, o que te chama atenção na aprendizagem das crianças da sua turma? O que que te chama atenção no aprendizado delas?

Alice: Geralmente me chama muita atenção o jeito que eles dão retorno pra gente do que aprendeu, as vezes muitos não falam, mas muitos falam, "tia, eu aprendi isso e isso e isso", igual, a gente trabalhou esses dias, estava retomando a questão do desperdício, eles falaram "tia, lembra da história da gotinha, que ensinou no início do ano?", então, eu vou analisando essa aprendizagem deles, de acordo com esse retorno que eles vão dando, "tia, isso aqui a gente já aprendeu, isso aqui a gente ainda não sabe. Tia, como é que faz tal coisa", eu ensino e, "agora você faz", eu tenho feito assim, eu tenho observado e avaliado esse retorno da aprendizagem com eles dessa maneira, de acordo com o que eles me trazem posteriormente, muitas vezes você nem está falando daquele assunto e eles voltam naquele assunto, então, é onde eu vejo, foi um aprendizado significativo, ficou gravado na cabecinha deles.

Ana Rogéria: Eu vou até te mostrar alguns vídeos sobre isso pra você observar.

PARTE 2

Ana Rogéria: Comenta pra mim, estes vídeos. O que que te chama atenção, sobre a questão da aprendizagem, sobre a oralidade deles, sobre a questão do que que é importante ensinar na educação infantil, o que que você percebe nesses vídeos.

Alice: Olha, é, eu acho que nas brincadeiras eles aprendem bem mais do que só no, nas explicações, nas tarefas e etc… E muitas vezes a gente não precisa ficar ensinando tanta coisa…

Ana Rogéria: Tão formalmente?

Alice: Eles já tem uma vivência, muitas vezes eles não sabem repassar aquilo, eles não sabem explicar, mas eles tem muita vivência e muito conteúdo, então não precisa de tanta formalidade,

que é o que eu acho que com o livro ocorre, acaba que a gente não tem tanto tempo para brincar, tanto tempo pra trazer essas vivências das brincadeiras que era os primeiros meses.

Ana Rogéria: E que trabalhavam vários conteúdos na educação infantil, próprias da educação infantil e que você se prontificava e planejava isso.

Alice: Exatamente.

Ana Rogéria: quando você se propõe a ir nessa atividade mesmo que seria, as quantidades. Eu vou tentar procurar o vídeo, mas se eu não encontrar, no primeiro semestre você utilizou tampinhas, aí você sentou com eles no chão e fez uma brincadeira com tampinhas, em que eles tinham que contar as tampinhas, montar as tampinhas em grupos, e aí você estava ali tentando ver o que que eles já sabiam, o que que eles não sabiam ainda, tentando ampliar este conhecimento, que é o nosso papel como professores da educação infantil. Então quando você está nessa situação, e se você estiver naquela outra, lá no parquinho, o que que você percebe de diferença, de principal, para a criança, numa situação de aprendizagem na sala e numa situação de aprendizagem lá no parque, por exemplo? Muitas delas você perde, né?

Alice: É, geralmente é o horário do meu intervalo.

Ana Rogéria: Essa formalidade, você acha que, acabou parecendo...é o processo de escolarização.

Alice: É, acaba que eles, acaba que vira escola, é o que eu falei no início, aquela questão, de, você tem a tarefa, você tem a leitura, você tem a escrita, você tem a contagem, e acaba que o lúdico ficou.
Ana Rogéria: Ficou...tem outras prioridades.

Alice: Exatamente.

Ana Rogéria: E é possível fazer essa reflexão de uma forma, no dia dia?

Alice: Olha, possível é, mas muitas vezes a gente não tem esse...não dá tempo, por que você mal acaba de fazer uma coisa, aí tem outra e tem outra e são...agora diminuiu, mas são 25 crianças o tempo inteiro para que você esteja ali atento ao cuidado delas, ao educar delas, ao brincar delas, então as vezes não da pra gente fazer esta reflexão, as poucas vezes…

Ana Rogéria: Fica no automático!

Alice: Isso, as poucas vezes que a gente tem pra parar pra refletir, são os trabalhos coletivos, e muitas vezes já tem uma pauta que precisa ser executada e não tem esse tempo da gente para e falar, “opa, a gente fez isso, isso deu certo, vamos repensar a maneira de trabalhar, aqui desse jeito não é o nosso foco”, as vezes a gente acaba se perdendo até do la que a gente se propôs lá no planejamento pedagógico, no PPP, por que, por causa desse dia a dia corrido, vai um aqui, ali, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que concluir o bimestre, vai pular pro próximo conteúdo, a próxima atividade, e aí vai indo.

Ana Rogéria: O que que eu queria assim, fechar com você, ao ver esses vídeos, ao retomar e a fazer as análises, que é o meu papel como pesquisadora, que é, sair um pouco daquela idéia de “como a criança aprende”, “como a criança aprende na educação infantil”, essa pergunta ela é

importante para você pensar, pra nós todos, pra gente pensar. Será que ela aprende quando a gente está lá, formalmente…

Alice: Ela aprende em qualquer situação, seja na formalidade, seja nas brincadeiras sem direcionamento, seja nas brincadeiras livres, seja nos direcionados, mas ela aprende mais quando ela está nos momentos de brincadeira, de inteirações.

Ana Rogéria: Então qual é o nosso papel?

Alice: Mediar essa interação?

Ana Rogéria: Ampliar este conhecimento, buscar então a medida que aparece essa fala, que aparece em outras, você resgata, você puxa e sistematizar um conhecimento mais elaborado, à medida que ela fala que a gotinha está caindo, que ela volta lá naquele conhecimento e aquilo te chama atenção, amanhã você retoma a falar de um assunto que é científico, apesar de ter aparecido em um momento da informalidade, assim como quando a gente vê a criança lá com a mamadeira, a gente fala "não, eles estão brincando de faz de conta, de mãe e de filho", o que que tem, o que que pode ser inserido numa situação como essa que é próprio do conhecimento científico, estava na alimentação, o que que isso repete, não é a gente tentar tudo trazer para uma caixinha, não é isso. É tentar fazer as relações por que a criança trás muita coisa, desses conhecimentos dela. Muitos deles são espontâneos mesmo, que é aquele que a gente chama de conhecimentos prévios espontâneos, e outros que a gente vai sistematizando, e que nem sempre estão nos livros, muitas vezes nós como, estudiosos que vão lá, "então eu deixei passar isso aqui", lá na matemática, na adição, na subtração, você fez todo um contexto e depois você foi brincar de vender os picolés, e aí eles foram entender a moeda.

Alice: E gostaram muito.

Ana Rogéria: Adoraram, nunca mais vão esquecer. Então alice…

PARTE 3

Ana Rogéria: Esse aí é o vídeo que aconteceu no dia 11 de setembro, e eu identifiquei, dei o título de "onde ficam as casas". O que que você tem a dizer sobre este vídeo? O que que você percebeu aí como professora, quando você retoma olha de novo, e de novo, escuta as crianças, de uma forma geral, o que que te chama atenção aí nesse vídeo?

Alice: Eu acho que, eu consegui passar pra eles a questão das noções, começa na cidade, dentro da cidade tem os bairros, dentro dos bairros tem as ruas, dentro de cada...em cada rua tem as casas, e que todas elas tem uma identificação, eu acho que esse dia eu consegui…

Ana Rogéria: E as crianças, o que que você, o que que te chamou atenção na participação delas, Alice?

Alice: Eles me surpreendem tanto. Eu achei interessante as observações que eles fizeram, de todas as imagens, os questionamentos foram todos respondidos, claro que cada um respondeu conforme a sua, o seu conhecimento, o conhecimento que eles já, de vivência, que eles já tinham, a questão deles falarem que já foi em tal lugar, muitas vezes a gente sabe que não foi, mas pra eles…

Ana Rogéria: Tem alguma relação.

Alice: Isso.

Ana Rogéria: Nem sempre o que é dito foi realmente um ocorrido.

Alice: E as vezes, igual, as vezes eles não foram, mas viram ruas parecidas e fizeram essa associação, “eu já fui, eu já vi uma rua parecida com que eu já fui”, então eu acho que com as crianças, assim, da fala delas, eles mostraram que eles aprenderam muita coisa.

Ana Rogéria: Tem esse outro aqui, esse foi do segundo semestre, quando você utilizava o…
(PAROU PARA FALAR DE ALGUM MAL CHEIRO NO LOCAL)
retornando…

Alice: Espontaneidade das crianças brincando.

Ana Rogéria: E é importante pra elas, o que que você tem a dizer sobre esses momentos, como a casinha de bonecas? Esse foi um vídeo do mês de março, que eu intitulei “Cantinhos de casinha, casinha de bonecas”, em que eles se organizam ali e fazem acontecer uma brincadeira, mas eles trazem alguns elementos. O que que você consegue perceber desses elementos que eles trazem?

Alice: Eles trazem muito da realidade deles, do que eles vivem em casa, como que é, as vezes até na organização dos brinquedos, eles trazem caminha, cozinha, e vai, o jeito que eles são tratados, eles tratam as bonecas, os objetos, os brinquedos, eu acho que eles retratam muito da própria vivência deles, de casa para a escola e acabam assim, assumindo um papel de adulto, como se eles fossem os adultos da história, e cada um tem as suas crianças para tomar conta, pra poder…

Ana Rogéria: Olha só este vídeo então, nesse vídeo aí ela assume um papel, bem claro, de mãe…

Alice: Com duas filhas, duas não, com várias filhas, e uma mais nova, e ainda chama a mais velha para cuidar da mais nova, ela não tem irmãos, mas ela tem muitos primos, então ela trás muito, inclusive o vocabulário, minha filha, me ajuda a cuidar da sua irmã, que é um vocabulário que, não é comum a gente escutar na escola, a gente escuta da vivência de casa, da família…

Ana Rogéria: E aí a Laura, ela conseguiu fazer toda uma organização lá, você viu que tinha cama, no chão. Eu fiz duas filmagens sobre isso…

Alice: Por mais que eles são da mesma idade, ela pega no colo como se fosse, como se ela fosse bem mais velha e como se os outros fossem bem mais novos.

Ana Rogéria: Exatamente, ela assume mesmo, esse papel de que, ela é a mãe.

E aí assistindo esse, assistindo novamente, agora com você, como que essas atividades, elas são incorporadas depois, de alguma forma, por que assim, a que aconteceu lá no parquinho, era hora do recreio, então você não estava presente, não teve como retomar, digamos assim. E agora, na brinquedoteca, em vários momentos você estava?

Alice: Sim.

Ana Rogéria: Você achava que esse momento, assistindo novamente, ele era necessário retomar por você, ou era um momento deles ali mesmo, ao assistir, o que que isso te trás como professora?

Alice: Seria bom retomar até mesmo pra gente ter um maior entendimento do que é a família deles, de como que é a relação deles com a família, com o pai, com a mãe, por que eles trazem tanta vivência, que as vezes a gente até fica assim "meu deus", é rico o vocabulário que eles trazem, o tratamento do pai, da mãe, como que eles são cuidados pela família, seria uma boa retomar, com eles essas...trabalhar a questão do vocabulário que eles usavam, que eles utilizaram, nos vídeos, que assim, você vê que eles fazem toda a diferenciação do vocabulário, de quando eles estão com o papel de mãe e de quando eles estão com o papel de filho, trazer esta diferenciação pra eles…

Ana Rogéria: Na própria entonação!

Alice: Exatamente, seria muito bom.

Ana Rogéria: Já fez isso alguma vez?

Alice: Não.

Ana Rogéria: Justamente, como eu te falei na questão inicial, nem sempre o tempo é suficiente, não é, Alice?

Alice: Exatamente

Ana Rogéria: E o tempo deles é outro, você percebeu, não é?

Ana Rogéria: Então, aqui foi o dia em que eles foram brincar lá no rabiscário, e aqui o dia que eles brincaram de escorrega lá no parquinho.

APÊNDICE N − QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃOEM DIFERENTES CONTEXTOS – NEPIEC

Projeto de Pesquisa "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas"

Subprojeto de pesquisa: O processo de constituição de conhecimentos e a mediação da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares
Esse subprojeto integra o projeto "Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, coordenado pela professora doutora Ivone Garcia Barbosa e tem por objetivos compreender como as crianças pré-escolares utilizam a linguagem oral para mediar o processo de constituição de conhecimentos trabalhados em instituições de Educação Infantil.

Doutoranda: Ana Rogéria de Aguiar
Telefone para contato: (62)984800104 / Email – ana-rogeria-aguiar@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa
Telefone para contato: (62) 32096206 / E-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

QUESTIONÁRIO AO DIRETOR (A) /COORDENADOR (A)

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1) Nome:
2) Estado Civil:
3) Idade:
4) Cor:
5) Nº de filhos: 4) Renda familiar:

( ) R$ 500,00 a R$ 1.000,00
( ) R$ 1000,00 a R$ 1.500,00
( ) R$ 1.501,00 a R$ 2.000,00
( ) R$ 2001,00 a R$ 2.500,00
( ) R$ 2.501,00 a R$ 3.000,00
( ) acima de R$ 3.000

Endereço completo

6) Formação:
7) Cargo atual:
8) Tempo de atuação no cargo atual:

9) Tempo de atuação nesta instituição:
10) Tempo de atuação na docência:
11) Tempo de atuação na Educação Infantil:
12) Horário de trabalho no CMEI:
13) Tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação:
    ( ) professor efetivo
    ( ) professor substituto
    ( ) contrato especial

Outro:

_____

_____

Você já exerceu outra função? Qual?

_____

_____

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

1) Registre no quadro a sua formação acadêmica, caso tenha mais de uma formação, favor especificar:

NIVEL	CURSO	ANO TÉRMINO	INSTITUIÇÃO
GRADUAÇÃO			
ESPECIALIZAÇÃO			
MESTRADO			
DOUTORADO			
OUTRO			

2) Você realiza ou realizou cursos de formação continuada para Educação Infantil?
   Sim Não
3) Caso a resposta para a questão anterior seja "Sim", cite pelo menos 3 cursos que realizou?

CURSO	DURAÇÃO	ANO

4) Existe algum programa de formação continuada para os professores (as) da Educação Infantil pela SME ou por sua instituição?
   Sim Não

5) Cite pelo menos 3 cursos ou atividades de formação e o período que você considerou importante:

CURSO	PERIODO

III - SOBRE O SEU CARGO ATUAL

1. Quando assumiu a direção?
2. Como ingressou na função?
3. Horário que trabalha na CMEI:
4. Quando assumiu a coordenação?

_____

5. Como ingressou na função?

_____

6. Horário de trabalho na escola:

_____

7. Quais são as suas principais atribuições enquanto diretora (a) /coordenadora (a)?

   _____

8. Cite as principais dificuldades e facilidades em seu trabalho, especialmente aquelas que se referem ao atendimento das crianças de 4 a 6 anos.

   _____

IV- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1) Nome da instituição:

2) Endereço da instituição:
3) Município:
4) Localização: área urbana área rural
5) Telefones:
6) E-mail:
7) Horário de funcionamento da instituição:

V- SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

1- O quadro de profissionais que atuam na instituição é composto por:

QUADRO DE PROFESSORES, GESTORES E MONITORES

CARGO/ FUNÇÃO	TURNO	VÍNCULO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA E.I

QUADRO DE SERVIDORES DA SECRETARIA, MERENDA E LIMPEZA

CARGO	TURNO	VÍNCULO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2) Quantos professores (as) atuam na Educação Infantil?

3) Existe coordenador especifico para a Educação Infantil na/no:

	SME	**Instituição**	**Turno**
Sim			
Não			

VI- SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1) Nº de crianças atendidas na instituição:
2) Nº de crianças atendidas na Educação Infantil
3) Nº de turmas de Educação Infantil**: matutino vespertin**o
4) Nº de crianças em cada turma de Educação infantil:

TURNO	**0 A 1 ANO**	**1 A 2 ANOS**	**2 A 3 ANOS**	**3 A 4 ANOS**	**4 A 5 ANOS**	**5 A 6 ANOS**
MATUTINO						
VESPERTINO						
INTEGRAL						
TOTAL MATUTINO GERAL						
TOTAL VESPERTINO						

5) Como é organizado o período ‘intermediário’ (após o almoço) na instituição? Há professores? Quem fica com as crianças? As crianças dormem? Quanto tempo?

6) Atende crianças com deficiências físicas na Educação Infantil? Sim Não

7) Qual a deficiência?

8) Nº de refeições realizadas pelas crianças de 4 a 6 anos na instituição.

9) Assinale com X qual refeição é servida para as crianças da Educação Infantil:

Café da manhã	
Lanche/colação	
Almoço	
Lanche	
Jantar	

10) O que você pode dizer da qualidade das refeições oferecidas às crianças da Educação Infantil?

11) Marque, descreva e comente no quadro abaixo sobre os aspectos da estrutura física da instituição

Ambientes	**Quant.**	**Descrição**
Recepção		
Diretoria		
Secretaria		
Sala de coordenação		
Sala de professores		
Salas de turmas		
Sala de sono		
Sala de leitura		
Biblioteca		
Ambientes	**Quant.**	**Descrição**
Lab. Informática		
Cozinha		
Despensa para guardar alimentos		
Refeitório		
Almoxarifado		
Banheiro adulto masculino		
Banheiro adulto feminino		

Banheiro para criança (masculino)		
Banheiro para criança (feminino)		
Banheiro adequado a pessoas com mobilidade reduzida		
Parque Infantil		
Quadra de esportes		
Tanque de areia		
Jardim (área verde)		
Rampas de acessibilidade		
RABISCÁRIO		

12) O mobiliário para a Educação Infantil é adaptado para a idade das crianças?
Sim Não

13) Marque quais são os materiais/recursos disponibilizados às crianças/professores e descreva suas condições de uso, são adequados? Possuem em quantidade suficiente?

MATERIAIS/RECURSOS	**QUANT.**	**DESCRIÇÃO**
Brinquedos		
Livros infantis		
Jogos didáticos		
CDs infantis		
Filmes infantis		
Outro**:**		

14) Relacione quais e quantos recursos midiáticos a instituição possui:

Recursos Midiáticos	**Quantidades**
TV	

Aparelho de DVD	
Aparelho de Blu Ray	
Datashow	
Retropojetor	
Computador	
Notebook	
Aparelho de som	
Caixa amplificadora	
Minysistem	
Microfone	
Gravador de voz	
Celular	
Câmera fotográfica	
Câmera filmadora	
Câmera foto-filmadora	

VII- SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA

1) A instituição possui projeto político pedagógico? Sim Não

2) Identifique as pessoas que participaram da elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico:

3) As crianças participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico?
Sim Não

4) Em caso afirmativo, como ocorreu a participação das crianças?

5) A instituição utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação, documento oficial ou referencial teórico?
Sim Não

6) Em caso afirmativo, cite os documentos, Leis e/ou referenciais teóricos que utiliza:

7) A instituição utiliza como orientação alguma legislação, documento oficial ou referencial teórico sobre a Linguagem na Educação Infantil? Sim Não

8) Em caso afirmativo, cite os documentos, Leis e/ou referenciais que utiliza?

9) Descreva como é organizado o planejamento institucional e dos professores? Há agentes/auxiliares educativos na instituição? Eles planejam? Como?

10) Quais são materiais didáticos que referenciam o planejamento da instituição e dos professores? Livros, autores, revistas, sites, outros , quais?

11) Como a instituição realiza o registro avaliativo das crianças? Qual a periodicidade? Seguem alguma orientação ou normativa da SME?

VIII-SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/INSTITUIÇÃO

1) A instituição realiza atividades/projetos com as famílias da Educação infantil?
Sim Não

2) Em caso afirmativo, quais?

3) As famílias participam da discussão do projeto político pedagógico da instituição? Sim Não

4) Se a reposta para a alternativa anterior for "Sim", de que maneira acontece essa participação?

5) Como você considera o seu relacionamento com as famílias das crianças da Educação infantil?

Data da Entrevista:__/__/__

Obrigada, pela sua participação!!!

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA SE DOUTORADO E MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada professora,

Esta pesquisa visa compreender como se dá a realização do trabalho docente na Educação Infantil e integra-se ao projeto *"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas"*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), sob a coordenação geral da professora Ivone Garcia Barbosa. Parte dos dados da investigação constará da dissertação de mestrado Adriana Maria Ramos Barboza ("**O Brincar e as crianças com deficiência: limites e possibilidades da Educação Inclusiva".**) e da tese de doutoramento, de Ana Rogéria de Aguiar ("**O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares**), ambas membros do NEPIEC e alunas do Programa de pós-Graduação em Educação (PPGE) da FE/UFG.

Para tanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder às questões do presente questionário, cujo objetivo é obter informações sobre o perfil profissional, a formação e a prática educativa dos professores que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) e Centros de Educação Infantil (CEI) no município de Trindade/GO.

Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que sua identidade será mantida em total sigilo, sendo utilizados nomes fictícios e/ou de siglas (por exemplo, professora 1, 2; Cmei A, B etc), mesmo na análise dos dados.

Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância, para que tenhamos a maior fidelidade dos dados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas!

Pesquisadoras:

Ivone Garcia Barbosa (orientadora)
Ivonegbarbosa.ufg@gmail.com
fone: (62) 3209-6206

Ana Rogéria de Aguiar (pesquisadora)
Ana-rogeria-aguiar@hotmail.com
fone: 984800104/32096206

Adriana Maria Ramos Barboza (pesquisadora)
dricaramosbarboza@hotmail.com
fone: 986426563/3209-6206

APÊNDICE M: QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo (utilizado apenas para conhecimento das pesquisadoras)

_____
_

2. Endereço:_____
__

3. Telefone:_____ WhatsApp:
_____

E-mail:
_____

4. Estado Civil:_____
__

5. Idade:_____
__

6. Tem filhos? (___) Quantos? (___)

Idade(s) do(s) filho(s)
_____

7. Com quem divide a sua habitação:_____

8. Quantas pessoas participam da renda familiar:
_____

9. Em relação à sua cor/raça, você se autodeclara**:**(marque apenas uma resposta)

( ) Branco/a.
( ) Negro/a.
( ) Pardo/a (mestiço/a)
( ) Amarelo/a (de origem asiática).
( ) Indígena.

II DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Desde que idade trabalha e em que já trabalhou?

_____
_____

2. Tempo que trabalha na Educação:

_____

3. Já trabalhou em quais níveis de ensino:

_____

_____

4. Se já trabalhou em outros níveis de ensino, qual o motivo da mudança de campo de atuação para a Educação Infantil?

_____

_____

_____

5. Tempo que trabalha na Educação Infantil e funções/cargo que exerceu e exerce:

_____

_____

_____

6. Cmei/CEI em que atua:

_____

7. Quantidade e faixa etária das crianças do seu agrupamento:

_____

_____

8. Horário de trabalho no Cmei/CEI:

_____

9. Qual a sua carga horária de trabalho na educação infantil?

( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas

10. Remuneração recebida:

( ) Piso salarial (especificar:_____)

( ) 1 salário mínimo

( ) 1 a 2 salários mínimos

( ) 2 a 4 salários mínimos

( ) 4 a 8 salários mínimos

( ) mais que 10 salários mínimos

11. Trabalha em outra instituição?

( ) Sim ( ) Não

12. Nome da outra instituição:

_____

13. Quantidade e faixa etária das crianças do seu agrupamento:

_____

_____

12. Horário de trabalho no Cmei/CEI/ Escola:

_____

_____

III DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

1. Formação Acadêmica (poderá marcar mais de uma alternativa)

1.1 Formação inicial

( ) Graduação em Pedagogia

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) a distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

( ) Curso Normal Superior

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) a distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____ Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

( ) Curso de Magistério, em nível Médio

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) a distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____ Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

Outra Graduação. Qual? _____

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) a distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____ Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

1.2 Pós-Graduação

( ) Especialização em Educação Infantil

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) a distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

Outra Especialização. Qual? _____

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) à distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

( ) **Mestrado**

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) a distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____ Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

( ) **Doutorado**

( ) Instituição pública. ( ) Instituição particular.

( ) presencial ( ) a distância

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Nome da Instituição e local:_____

Ano de início do curso:_____ Ano de término do curso:_____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

IV DADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Você participa de cursos de formação continuada relacionados à Educação Infantil?

( ) sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente ( ) nunca

2. Neste momento está realizando algum curso? ( ) sim ( ) não

Nome do Curso: _____

Instituição promotora do curso: _____

Carga horária e local em que é realizado: _____

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contra turno

Início:_____ Término: _____

O Curso é pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

V. OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Outros cursos que já realizou e que achou significativos para sua atuação como docente na Educação Infantil:

Curso 1.

Nome do Curso: _____

Instituição promotora do curso:_____

Carga Horária e local em que foi realizado:_____

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contraturno

Início:_____ Término: _____

O Curso foi pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

Motivos pelos quais escolheu este curso.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Curso 2.

Nome do Curso: _____

Instituição promotora do curso:_____

Carga horária e local em que foi realizado:_____

( ) aos fins de semana ( ) período noturno na semana

( ) realizado no horário de trabalho ( ) realizado no contraturno

Início:_____ Término: _____

O Curso foi pago? ( ) sim ( ) não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

Motivos pelos quais escolheu este curso.

_____

_____

_____

_____

_____

VI INFORMAÇÕES CULTURAIS

1. Indique as suas principais fontes de informação, leitura e estudo: *(poderá indicar mais de uma opção)*
( ) Livro.
( ) Periódico científico.
( ) Internet.
( ) Jornal escrito.
( ) Revistas.
( ) Outras. Especifique: _____

2. Além da atividade escolar e profissional, indique outra/s atividade/s que você realiza habitualmente: *(poderá indicar mais de uma opção)*
( ) Artística e cultural.
( ) Esportiva.
( ) Político-partidária.
( ) Religiosa.
( ) Sindical.
( ) Outra. Especifique: _____
( ) Nenhuma.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui devidamente informada (o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa: 1. "**O Brincar e as crianças com deficiência: limites e possibilidades da Educação Inclusiva",** e 2. "**O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares**, e os procedimentos nelas envolvidos, bem como me foi assegurada a preservação de minha identidade. Assim, autorizo a utilização das minhas informações, para fins acadêmico-científicos, sem restrições de citação, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros.

_____, _____de _____ de 2018.

_____

Assinatura da

ANEXO A E B − RELAÇÃO NOMINAL DOS CMEIS, CEI E ESCOLAS COM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA EM FUNCIONAMENTO NO MUNICÍPIO DE TRINDADE E RESPECTIVAS DIRETORAS E COORDENADORAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Daiane

	Unidade Escolar / Email	Telefone/ Endereço	Coordenador(a)	Secretário	Diretor(a)
01	CMEI ABADIA JOSÉ	62 3293-7437	Daiane- 99962-5842 mat.	Thays Agnys	Eloísa Elena de Souza Brito Silva
	52101436@trindade.go.gov.br Drica	Rua do Algodão,S/N, Pontakayana	Emillene- 99676-2175 (turno) vesp.	99183-3856	99952-4745
02	CMEI ADELICE ILÁRIO DA CONCEIÇÃO	62 3506-7007	Ludmila-98621-0971	Glênia	Maria Luiza de M. Batista
	52110206@trindade.go.gov.br Ana	Rua 125-Residencial Marise	Polyana-98443-4720	98626-1351	98587-8067 /9942-1568
03	CMEI ALCINA MARIA DE CARVALHO	62 3506-0079	Neildes- 996860456 mat.	Carlos - 99398-4208	Francisca Aldenora da Silva
	52276368@trindade.go.gov.br Duca	R. Geraldo Mangela da Silva Q.7 L.16-Vida Nova	Sueli- 99915-9879 vesp.	Carla – 99655-3825	98449-8560
04	CMEI AUGUSTA MARIA SOARES	62 3506-7249	Stela- 99447-5759 mat.	Carlos/ 99131-2333	Maria Wiuza Neres Ferreira
	52170209@trindade.go.gov.br	R.Bacuri, Qd.0 Lt.08-Parque Serra Branca	Maria José- 98458-7134 vesp.		99328-9130
05	CMEI DAGMAR REIS BARROS	62 3233-2822	Cleidiane-9965-1957 mat.	Madalena/99152-5297	Simone Váleria Soares de Freitas
	cmeidagmarreis@trindade.go.gov.br Duca	R. Coimbra Qd35, Lt2 – Jd . Marista	Rúbia- 99163-1306 vesp.	Rafael /99122-1382	98585-6305
06	CMEI DIVINA RODRIGUES PASSOS	62 3577-1024	Cássia- 99397-9853 mat.	Shaiene/ 98647-6116	Cleuvanir Leal dos R. Teles
	52169200@trindade.go.gov.br Ana	R.Amor Perfeito, Área C- Dona IrisII	Isaura- 99352-8284		99138-2326
07	CMEI JARDIM SCALA	62 3577-2651	Adalgisa-9242-8047mat.	Márcia/ 99207-2035	Selma Gontijo dos Reis
	52100464@trindade.go.gov.br	Rua ES 44, Qd.74 -Jardim Scala	Daniele- 9913-6157 vesp.		99148-8084/ 98524-1056
08	CMEI MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA	62 3506-7024	Fabiana- 98548-1702	Terezinha- 98594-8582	Telca Francisca dos Santos
	52091988@trindade.go.gov.br	R.50,Qd.175, Lt.15- Vila Pai Eterno	Mônica- 98535-9661	~~Aritana-98109-1427~~	99673-0819
09	CMEI MARIA PEDRO DE JESUS	62 3506-7023	Flávia- 98491-4787	Érica- 99172-8518	Moacíria Borges
	52040178@trindade.go.gov.br	R.25 S/N – Vila Maria	Ana Lúcia- 98453-4844		98464-6468

fabianamiranda123@hotmail.com

01 → 01 agrupo de 04 mat.
01 " " 04 vesp.

02 → 02 agrupo de 04 e 1 de 5 anos mat.
01 " " 04 e 1 de 5 " vesp.

03 → 02 agrup. de 04 e 02 de 5 anos mat.
02 agrup. de 04 e 03 de 5 anos vesp.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

	Unidade Escolar / Email	Telefone/ Endereço	Coordenador(a)	Secretário	Diretor(a)
10	**CMEI WILMA SOARES DE PAULA (MAÍSA I)**	62 **3506-7078**	Socorro- 98155-2080	Lidiane/99974-2111	**Tatiane Cardoso de Oliveira Amorim**
	52091961@trindade.go.gov.br	Av. Goiânia nº69 –Maysa I	Divina- 984667277		98549-0568
11	**CMEI MODELO**	62 **3506-7250 (3298-9154 orelhão)**	Eliane- 9913-3244	Geralda /99394-9871	**Raimunda de Sousa Carvalho**
	52091970@trindade.go.gov.br	R. Cristal, Qd.07,S/N – Dona Iris I	Lourdes- 99260-1514		98415-5262 / 99369-1670
12	**CMEI VALÉRIA PERILLO(PALMARES)**	62 **3593-2046**	Raquel- 99243-2163	~~Livia/ 98487-7511~~	**Keila Gonçalves do Nascimento**
	52097773@trindade.go.gov.br	R. Girassol, Qd.08 Lt.02- St. Palmares			99235-1513
13	**CMEI THAÍSE SANTANA FREIRE**	62 **3506-7019**	Valéria- 98587-5987	Denise/ 99929-8305	**Soraya Marques Cruvinel**
	52101150@trindade.go.gov.br	Av.D, nº 517, Vila Pai Eterno	Ramille- 98592-4780	Tiago/ 98489-2757	9658-2900 / 98560-3205
14	**CEI TIA EURIDICE**	62 **3505-7131**	Tânia – 98421-9680	Adna- 99674-1817	**Magali**
	52074536@trindade.go.gov.br	R. Rocha Lima, nº 317 - Centro			98413-6606 / 3506-2326

04- 01 agrup. de 04 e 01 de 05 anos mat.
01 " " 04 e 01 de 05 anos vesp.

05- 01 agrup de 04 e 01 de 05 anos mat.
01 " " 04 anos vespertino.

06- 02 agrup de 04 anos mat.
02 " " 04 anos vesp.

07- 02 agrup. de 04 e 02 agrup de 05 anos mat.

09- 01 agrup. de 04 e 01 agrup. de 05 anos mat.
01 " " 04 e 01 " " 05 anos vesp.

10- 01 agrup. de 04 anos e 01 de 05 anos mat.
01 " " 04 anos e 01 de 05 anos vesp.

11- CMEI Modelo: 02 agrupamentos de 04 anos e 01 agrup. ~~05 anos~~ mat.
02 " " 04 anos e 01 agrup. Vesp.

12- 01 agrup. de 04 anos e 01 de 05 anos mat.
01 " " 04 anos e 01 de 05 anos vesp.

14- Comemiada.

08- ma da Conceição

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

RELAÇÃO DAS ESCOLAS

	Unidade Escolar / Email	Telefone/ Endereço	Coordenador(a)	Secretário	Diretor(a)
01	**ESC. MUL. ANTÔNIO LOPES FONTE BOA**	62 **3593-4312**	Maria Cristina- 99977-8542	Marcela	**Elizângela Camilo Magalhães**
	52040097@trindade.go.gov.br	Av. das Palmas Qd.58, Lt.1 - Palmares	Giselia- 99286-5258	99159-6647	99233-6044 / 98596-6472
02	**ESC. MUL. ANTÔNIO L. F. BOA-EXTENSÃO**	62 **3506-7246**	Cláudio- 99289-1288	Eliete /98103-8862	**Josiane de Carvalho Maia**
	99900371@trindade.go.gov.br 02 agrup. 05 anos Vesp.	R. Figueirópolis Qd.01, Lt.01 –D. Iris I	Karina- 99160-6586	Sarah/99447-9867	98497-0989
03	**ESC. MUL. ALMIRO PEREIRA DA SILVA**	62 **3577-2933**	Krisney – 98604-2873	Elizabeth	**Vânia Saraiva Sousa Lira**
	52100480@trindade.go.gov.br	R. ES 44, Qd.74, Lt.Área Setor Jardim Scala	Sejane- 98477-9993	6299942-0129	98489-6925 / 99316-0916
04	**ESC. MUL.CIRANDINHA**	62 **3506-7037 / 3505-4176**	Mª Izis- 98477-8135	Silvia	**Pollyanna Gonçalves da Silva**
	52074706@trindade.go.gov.br 02 de 04 e 02 de 05 anos vespertino	Avenida Contorno Qd.46, Lt.08-Cristina II	Dayanne- 3505-2228 (recado)	**98643-6576 (Cirandinha)**	99698-2555
05	**ESC. MUL. De 1º GRAU MARIA DOLORES**	62 **3506-7009**	Daniela- 98574-3692	Gorete	**Wallyson Anselmo Àrantes**
	52074544@trindade.go.gov.br 02 de 04 e 02 de 05 anos vespertino.	R.45, Qd.15, nº 75 – Res. Renata Parque	Mirna- 99203-6436	99160-7132	98554-1783
06	**ESC. MUL. DONA CATU**	62 **3506-7074**	Fernanda- 98204-5015	Flávia	**Renata Rodrigues de Sousa**
	52039994@trindade.go.gov.br 01 de 04 e 01 de 05 anos resp.	Av. São Carlos esq.c/Rua 05,Qd.25 – Jd. Decolores	Lílian Lucas- 99151-1459	98500-3580	98458-2236
07	**ESC. MUL. Mº APARECIDA GONÇALVES MARQUES**	62 **3506-7015**	Marleide- 99379-9100	Raphael	**Júlia Maria Mendes O. Marques**
	52274381@trindade.go.gov.br 02 de 04 e 02 de 5 anos de resp.	Av. Copacabana esq. c/ R. Itamaraty Qd.38 Lt.25,26 – Setor Jd. Ipanema	Joelma- 99181-6125	99345-6209	98538-0599
08	**ESC. MUL. Mº APARECIDA GONÇALVES MARQUES - EXTENSÃO**	62 **3506-7229**	Kárita- 98560-5197	Natállia	**Maria Martins**
	99900370@trindade.go.gov.br 02 agrup. de 05 anos mat.	R. Bonfinópolis Qd. 136 Lt.21 – Maysa II	Albertina- 99443-9561	99117-4973	99133-2155

02 agrup. de 04 anos e 01 de 05 anos resp.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

	Unidade Escolar / Email	Telefone/ Endereço	Coordenador(a)	Secretário	Diretor(a)
09	**ESC. MUL. JOÃO DE DEUS GUIMARÃES** 52040135@trindade.go.gov.br 02 agrup 04 e 02 agrup de 05 anos resp.	62 **3506-7044** R.L esq. c/ a R. A- Jd. Tamareiras	Geisa- 98273-4934 Marlene- 98415-7513	Warley 986003717	**Otoniel Irano** 99638-4774 / 3505-3269
10	**ESC. MUL. JOSÉ FELÍCIO SOBRINHO** 52088472@trindade.go.gov.br	62 **3531-7701** R. Afonso Pena nº 84- Jd. Jardim Marista	Priscila- 98575-9043 Márcia- 98463-6946	Joelice 98105-0078	**Rosimeire Aparecida Melo** 98454-7572
11	**ESC. MUL. Dr. ALCIDES ALBERNAZ DE OLIVEIRA** 52100499@trindade.go.gov.br 01 agrupamento 05 anos. resp.	62 **3293-2992** R. Albert Sabin Qd.17 Lt.00 Setor Cristina	Daiane- 99962-5842	Edriânia 99299-6374	**Venâncio Rodrigues Filho** 98484-4688 / 99166-2305
12	**ESC. MUL. PADRE ANTÃO JORGE** 02 agrup. 04 e 02 agrup. 05 anos resp. 52040046@trindade.go.gov.br	62 **3506-7034** R. 13 B, S/N – Vila Barro Preto	Mª Francisca- 98446-5868 Luciene- 98419-6303	Simone 99987-6194	**Olinda Mara de S. C. Meireles** 99847-8666 / 3505-2829
13	**ESC. MUL. PADRE JOSÉ DE ANCHIETA** 01 agrupamento 05 anos resp. 52039919@trindade.go.gov.br	62 **3403-1066 / 3403-1039(orelhão)** Povoado de Santa Maria – Santa Maria	Kênia- 99490-2704	Débhora 99681-4445	**Ângela Maria Ferreira Caetano** 99807-2078
14	**ESC. MUL. PADRE RENATO** 52040054@trindade.go.gov.br 01 agrup. 04 e 01 agrup. 05 anos resp.	62 **3506-7050** Av. Dom Pedro II S/N- Setor Bela Vista	Sandra- 98458-5658 Mírian- 99242-5592	Ana Claudia 9919-5228	**Narayana Guimarães Souza** 98555-1968 / 3294-4119
15	**ESC. MUL. PROFº ELCIA C. DOMINGUES** 52040143@trindade.go.gov.br	62 **3506-7036 / 3505-3748** R.122, esq.c/ Av. dos Angicos, Qd.57 nº30-Residencial Marise	Rejane- 98455-6649 Claudiana- 98460-2608	Dinaedes 98414-7956	**Tattya Mara Inácio Pinheiro** 98480-5801 / 3506-1164 **Dinaedes:** 98414-7956
16	**ESC. MUL. PROFº GLEIDE MENDES DE LIMA** 52085252@trindade.go.gov.br 01 agrup. 04 e 01 agrup. 05 anos resp.	62 **3031-6100** R. Raphael Torrano, nº55- Mariápolis	Katiúscia- 98453-0467 Sandra- 98538-9616	Nara 98460-0492	**Katiele de Carvalho Caballero Ribeiro** 99239-3049
17	**ESC. MUL. MESSIAS BITES LEÃO** 52040020@trindade.go.gov.br 01 agrup 05 anos mat. 01 agrup. de 04 anos e 01 agrup. de 05 anos vespertino.	62 **3506-7033** R. São Geraldo nº170- Vila Pai Eterno	Mª José- 99646-4219 Cássia- 99690-0398	Liliane 98445-9060	**Alessandra Cintra de Oliveira** 98425-2412 / 3505-2293

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

	Unidade Escolar / Email	Telefone/ Endereço	Coordenador(a)	Secretário	Diretor(a)
18	**ESC. MUL. MESSIAS BITES LEÃO -EXTENSÃO** mat	62 **3506-7011**	Aparecida-99215-0667	99134-3294	**Ângela Corrêa e Silva Moura**
	messiasbitesextensao@trindade.go.gov.br	R.34 nº332 Vila Pai Eterno	Wilza- 98587-1905	Claudinéia	9953-5244 / 98515-8434/ 3505-3391
19	**ESC. MUL. PROFº REGINA DE F.CALDEIRA**	62 **3531-7702**	Marlene- 98415-7513	985699115	**Ide Divina Pimentel Silva**
	52090116@trindade.go.gov.br 02 aagrup. 04 anos e 1 de 5anos Integral	R. Belmiro Bento Qd.09 S/N, Residencial Garavelo	Ana Lúcia- 98493-0147	Hellen	99133-3327
Não 20	**ESC. MUL. SELMA FERREIRA DOS SANTOS**	62 **3506-7005 / 3506-0246**	Nilma- 98466-8640	98569-9115	**Maria de Fátima Silva Alves**
	52090108@trindade.go.gov.br	R. Antônio Alves de Melo- Vida Nova	Izabel- 99801-6552	Cristina	99324-3777
Não 21	**ESC. MUL. TABELIÃO AUGUSTO COSTA**	62 **3531-7703**	Soraya- 98294-3371	98628-7576	**Sérgio Sanches de Oliveira**
	52040089@trindade.go.gov.br	R. Flor da Esperança, Esq.Flor da Noite, nº	Elzeni- 98579-4087	Lucas	99319-7893 / 98446-9407
22	**ESC. MUL. RITA MARIA PEREIRA**	62 **3531-7704**	Nara- 98553-6854	Karlene	**Luciene Mariano da Costa Ferreira**
	52100472@trindade.go.gov.br 02 agrup. 04 e 02 de 05 anos respectivos	R. das Caraíbas, Qd. 22 Lt.15- Pontakayana	Cláudia- 99256-6556	99418-8981	98407-2782 /99322-9756
23	**MUSEU DA MEMÓRIA DE TRINDADE**	62 **3506-7226**	Jairo- 98484-7741		**Geane Martins S Domingues**
	museumemoriadetrindade@hotmail.com	Rua 16 de Julho nº 401			98125-0909

ANEXO C − PARECER TÉCNICO GTEI-GO

PARECER DO GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DE GOIÁS (GTEI-GO) AO DOCUMENTO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Apresentação: o Grupo de Trabalho de Educação Infantil de Goiás (GTEI-GO) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em atendimento à legislação brasileira vigente – **Constituição Federal Brasileira** (BRASIL, 1988); **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (BRASIL, 1996; 2013); **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** (BRASIL, 2009); **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2009); **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2014) – foi deflagrado um amplo debate sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse processo foi criado em Goiás o Comitê Estadual da BNCC cuja tarefa é de mobilizar os municípios, escolas, instituições de Educação Infantil, comunidade educacional, entre outros para a discussão e proposição de pareceres, sugestões, colaborações ao documento gerador.

O Grupo de Trabalho (GT) de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) resultou de uma iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) - Seção Goiás que indicou o Fórum Goiano de Educação Infantil (FEI-GO) para coordenar as discussões do citado GT sobre a BNCC e emitir um Parecer sobre a versão preliminar disponibilizada pelo Ministério da Educação. O GTEI-GO foi constituído por representantes de diversos municípios, entidades, instituições de Educação Infantil, movimento social, professores, pesquisadores e estudantes, que aprovaram e subscrevem o presente documento. Cabe ressaltar, neste caso, a participação no processo de discussão e Comissão responsável pela produção escrita do Documento Final do GTEI-GO: FEI-GO, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), Instituto Federal de Goiás/IFGAnápolis, Departamento de Educação Infantil/CEPAE-UFG, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós Graduação em Educação/UFG, Programa de Pós Graduação

Interdisciplinar em Direitos Humanos da Faculdade de Direito/UFG, Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, Conselho Municipal de Educação de Anápolis. Além desses integrantes do GTEI-GO da BNCC já citados, participaram de reuniões do GT-EI bem como da leitura, discussão e aprovação do Documento na sua última versão: Secretaria Municipal de Educação de Pirenópolis, Secretaria Municipal de Educação de Jataí, Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, Secretaria Municipal de Educação de Cristalina, Conselho Municipal de Educação de Goiânia, Conselho Municipal de Educação de Senador Canedo, Ciranda da Arte, GT de Línguagens do Comitê Estadual da BNCC.

O GTEI-GO promoveu reuniões sistemáticas desde o mês de outubro de 2015 até janeiro de 2016, recebendo contribuições do grupo de pesquisa Nepiec, do FEI-GO, Instituto Federal de Goiás/IFG-Anápolis, das Secretarias Municipais de Anápolis, de Aparecida de Goiânia e de Senador Canedo, do Departamento de Educação

> Infantil/CEPAE-UFG, do Conselho Municipal de Educação de Goiânia, do Programa de Pós Graduação em Educação/UFG, Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Faculdade de Direito/UFG, do. Várias proposições no documento incorporaram contribuições do texto produzido pela pesquisadora professora Ivone Garcia Barbosa, considerando, ainda, os direitos assumidos na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e em outros dispositivos legais.

Nesse processo de discussão e sistematização das contribuições buscou-se delimitar os princípios que deveriam constituir o documento, contemplando aspectos e dimensões importantes na Educação Básica como um todo e, sobretudo, a Educação Infantil, abrangendo: a concepção de criança como ser ativo e protagonista no processo educativo; a indissociabilidade entre as atividades de cuidado e educação na Educação Infantil; a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento; o

reconhecimento da importância da inter-relação entre as dimensões social, cultural e as vivências infantis; a importância do brincar e de outras atividades humanas no processo educativo; o papel do/da professor/a de Educação Infantil na qualidade do projeto da educação de crianças de 0 até 6 anos de idade; a necessidade da relação positiva e articulada entre instituições educativas, famílias e comunidades/grupos sociais; a obrigatoriedade de uma escola inclusiva e de qualidade para todas as crianças, superando-se todo e qualquer tipo de discriminação e preconceito; a exigência de uma gestão democrática na Educação Infantil.

O GTEI–GO considera que na legislação brasileira é preciso destacar a Constituição Federal que em seu Artigo 227 ressalta que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Desse modo, as contribuições propositivas, constitutivas do documento elaborado pelo GTEI-GO sobre a BNCC, representam o esforço de consolidação de uma Educação Infantil para todos, de natureza pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

O Parecer do GTEI-GO sobre a BNCC da Educação Infantil: reflexões iniciais, fundamentos e princípios

Apresentaremos a seguir os posicionamentos construídos a partir da análise da BNCC, verticalizando indicativos e alterações no texto que trata dos os princípios gerais e, em específico, a Educação Infantil.

O GTEI-GO considera que, além de ser uma tarefa posta ao sistema educacional brasileiro, conforme indicado na legislação brasileira vigente – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (BRASIL, 1996; 2013); **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2014); **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** (BRASIL, 2009); **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2009) – a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil pode se constituir em um avanço "desde que seja **compreendida como uma referência para que as instituições e redes públicas e escolas privadas primem pela qualidade educativa das crianças de 0 até 6 anos**, **diferenciando-se tal base de um currículo mínimo."** (BARBOSA, 2015, p.2)**.** Essa afirmativa ganha importância ao se considerar, como lembra Barbosa (2015), o princípio de autonomia dos vários entes federados e, ao mesmo tempo, a referência na própria Lei para que as diferentes instituições mantenham a obrigatoriedade e, simultaneamente, a liberdade de analisarem as diferentes realidades socioculturais em que se situam, bem como as especificidades das crianças de 0 até 6 anos de idade que frequentam as creches e préescolas brasileiras, para delimitarem seus Projetos Político-Pedagógicos e seus desenhos curriculares. Optou-se no Parecer

produzido pelo GTEI-GO utilizar a expressão “de 0 até 6 anos”, devido à defesa do direito ao acesso à Educação Infantil das crianças que completam seis anos após o dia 31 de março, conforme Resolução CNE/CEB nº 05/2009 e a defesa do Movimento de Interfóruns do Brasil (MIEIB).

Nesse sentido, a análise propositiva do Documento Gerador da discussão sobre uma Base Nacional Comum Curricular realizada pelo GTEI-GO, considerou que, no caso da Educação Infantil, esta se apresenta adequada a um conjunto de estudos e fundamentos defendidos por pesquisadores e educadores da área, ainda que mantenha limites de um documento que dialoga com várias posições teórico-epistemológicas e com vozes heterogêneas no que concerne às definições sobre a função sócio-política da Educação Infantil.

O GTEI-GO procurou, então, manifestar-se em diversas partes do Documento Preliminar da BNCC, assumindo uma postura crítica, não neutra, considerando, inclusive, proposições e posições já debatidas em diferentes fóruns e por diferentes entidades, como: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Fórum Goiano de Educação Infantil (FEI-GO), as Secretarias de Educação de Goiás, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), o Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação da Universidade Federal de Goiás (DEICEPAE/UFG), Conselhos Municipais de Educação (CME), o próprio Ministério Público de Goiás, entre outros.

No Documento produzido pelo GTEI-GO aparecem destaques e sugestões de nova redação, contemplando posturas teóricas que pretendem ampliar o que está proposto no texto, considerando a criança como um ser multideterminado, ativo e altamente competente desde o seu nascimento, capaz de apropriar-se e de criar cultura e conhecimentos de diversas naturezas, com condições de participar de todas as interações com seus pares, sejam estes crianças, adultos ou pessoas de diferentes idades e experiências sociais e culturais. Nas interações, a criança se envolve e é envolvida com mediação de outros sujeitos – adultos, crianças, pessoas de diferentes idades – em diferentes atividades humanas, dentre as quais se destacam aquelas de natureza lúdica e criativa, como a brincadeira, as atividades que envolvem a literatura infantil, a arte, entre outras. Reconhece-se, assim, que em diversificados contextos e situações, crianças e adultos da Educação Infantil se capacitam a compartilhar significados e sentidos. Essa interpretação do GTEI-GO permitiu propor alguns princípios aditivos à redação do documento, bem como propor a incorporação de

algumas premissas e de fundamentos expressos em formato de palavras, expressões, frases, pontuações e conceitos.

Entre os destaques feitos na versão do GTEI-GO, conforme colaboração retirada das profundas discussões dos membros do GT e do documento produzido por Barbosa (2015, p.2), encontra-se a defesa

> [...] de uma Educação Infantil inclusiva e democrática, que proporcione as devidas condições para todas as crianças de 0 até 6 anos se envolverem em diferentes campos de experiências, colaborando para a manutenção do direito a uma vida digna, superando-se, juntamente com a melhoria das condições de vida da família, a situação de pobreza e fome a que ainda estão submetidas parcela das crianças goianas e brasileiras.

Ademais, essas mesmas condições devem se estender aos professores e professoras que assumem funções docentes e de gestão nas creches e pré-escolas, cuidando-se para que se mantenha o respeito aos diferentes artigos da atual LDB, no que diz respeito à obrigatoriedade de formação e condições de trabalho destes profissionais da Educação Infantil.

O GTEI-GO também se manifestou quanto à **compreensão acerca do Direito à Aprendizagem, proposto na redação da versão preliminar da BNCC.** A ideia de aprendizagem apresentada no singular não representa o que a maior parte dos participantes do GT defende no campo da educação como um todo. É preciso que se refira às diferentes aprendizagens como ações plurais e nunca uma ação meramente singular, como um processo puramente individual. Compreende-se o par aprendizagem-desenvolvimento como elementos interligados constituintes das práticas pedagógicas. As aprendizagens devem promover o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. O termo "aprendizagem", como o texto expõe,

> [...] parece indicar uma compreensão desse processo como algo individual, que depende só de cada criança, como se ela fosse portadora de um "potencial". Porém, é preciso rever essa concepção de aprendizagem, pois, como muitos estudiosos já mostraram, ela é sempre um processo compartilhado, sendo processo e resultado de atividades e ações individuais e partilhadas com outros (BARBOSA, 2015, p. 3).

A noção de aprendizagens exige a compreensão para além de uma simples lista de objetivos conteudinais mínimos, pois a formação humana se constitui em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política, e necessariamente democrática,

reconhecendo, como já anunciamos anteriormente, que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores.

Outro ponto destacado pelo GTEI–GO é o silêncio desse documento preliminar da BNCC em relação ao papel do/da professor/a na constituição de práticas pedagógicas que compreendam a relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento, cuidar e educar. Destacar o papel daquele profissional demarca uma posição importante para o campo da Educação Infantil: de que esta não pode prescindir das ações deste. Para tanto, defende-se que é necessário a efetivação de uma política pública de formação de professores para todas as etapas da Educação Básica, conforme assevera o Decreto 6.755/2009, o qual traz como um de seus princípios, no inciso VIII, que a formação de professores deve se efetivar "na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo" (BRASIL, 2009).

O texto que se segue apresenta as contribuições pontuais do GTEI-GO sobre o Documento Preliminar (gerador) da BNCC, à disposição no portal da Base. Primeiramente o GTEI-GO propôs modificações nos enunciados dos Princípios Orientadores.

Este Parecer foi apreciado, analisado e assumido como Documento de Referência da UNDIME – Seção Goiás; do Fórum Goiano de Educação Infantil e do NEPIECFE/UFG, na data de 16 de fevereiro de 2016.

A seguir apresenta-se a **Legenda** das proposições realizadas no corpo do texto disponibilizado pelo MEC:

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Em atendimento ao **Plano Nacional de Educação** e em conformidade com as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,** a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação dá continuidade ao processo de elaboração da **Base Nacional Comum Curricular,** a ser submetida à ampla consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação.

O objetivo da BNCC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças/ dos estudantes ao longo **da Educação Básica,** compreendida pela **Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio,** capazes de garantir, aos sujeitos da Educação Básica, como parte do **direito à educação,** que ao longo de sua vida educacional possam:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, cultural, lúdico, de lazer e desportivo, estabelecer amizades, debater ideias e concepções;
- cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daquele com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e o de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
- expressar-se e interagir por meio de linguagens corporais, artísticas, verbais e não verbais, oral e escrita, libras, utilizando de diversificados recursos de informação e comunicação, apoiando-se e apropriando-se dos conhecimentos da matemática, das ciências humanas e da natureza, da arte, da língua portuguesa e estrangeira, da educação física;
- situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, cósmica, assim como ~~cotejar~~ relacionar as características econômicas, sociais e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações e continentes;
- experimentar vivências, individuais e coletivas: em diferentes atividades humanas, que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando e ampliando a formação cultural, intelectual, social e política de todos os sujeitos;
- desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social, cultural e econômico;
- relacionar conceitos e procedimentos da cultura educacional àqueles do seu contexto sociocultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, econômico e político;

- debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e destes com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre a atualidade e o futuro da natureza e da sociedade;
- experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; conhecer as condições de acesso e/ou ingresso à formação técnica profissional e acadêmica, se informar sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos e/ou ingresso ao mundo do trabalho;
- identificar suas potencialidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitário, analisando possiblidades de transformações da realidade social que se baseie em desigualdades;
- participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, preconceitos e discriminações de gênero, religiosas e étnico-raciais, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesses individuais e coletivos.
- [aditivo] vivenciar situações educativas que envolvam acolhimento, apoio sócio afetivo, atenção, a fim de desenvolver a sensibilidade, o aprendizado de pensar e agir, de cuidar do outro e de si mesmo, construindo sentimento de pertença, de autonomia e de identidade social e cultural.
- [aditivo] Envolver-se em ações interdisciplinares a fim de compreender o processo de constituição de conhecimentos, de conceitos, articulando-os às diferentes atividades, atitudes e valores humanos.
- [aditivo] Conhecer o ambiente natural e social, o sistema político, a economia, a tecnologia, as artes, a cultura, os direitos humanos e os valores em que se fundamenta a vida social.
- [aditivo] Vivenciar situações que favoreçam o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade e de respeito recíproco dos diversos grupos e classes sociais.

As instituições educacionais – creche, pré-escola e escola – não são as únicas responsáveis por garantir esses direitos, mas têm um papel importante para que eles sejam assegurados às crianças e aos estudantes. Para que possa cumprir este papel, ao longo da Educação Básica deverão ser mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um

de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva. Assim, compreende-se que as crianças/estudantes em todas as atividades educativas podem aprender a se expressarem, a conviverem, viver saudavelmente e ocuparem-se da preservação do meio ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar suas aprendizagens ao contexto vivido, aprender a projetar a própria vida e participar na condução dos destinos sociais.

Esses direitos fundamentais, que as instituições educativas (creche, pré-escola e escola) devem contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da Educação Básica – crianças/estudantes, seus professores e demais partícipes da vida educacional – dispuserem de condições efetivas para que sejam garantidos: a dignidade humana e as condições de vida material; a indissociabilidade entre as ações de cuidado e de educação, de acesso, de permanência e de qualidade; de democratização dos espaços públicos e da livre expressão do pensamento e sentimentos; da superação das desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais. No conjunto dessas premissas, poderão se configurar: o desenvolvimento de **múltiplas linguagens** como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos **recursos de informação e comunicação**; a vivência da **cultura** como **realização prazerosa;** a percepção e o encantamento com as **ciências como** permanente **convite à** dúvida e à pesquisa; a compreensão da **democracia, da justiça e da equidade como** resultado de contínuo **envolvimento** e participação de indivíduos e de grupos sociais. Essas condições se efetivam numa instituição educacional que seja ambiente de vivência e produção cultural de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua comunidade, como protagonista social e cultural.

Na Educação Infantil uma instituição que apresente tais características requer a constituição de um **ambiente acolhedor,** em que cuidados e convívio promovam a interação, a **socialização e a construção da identidade da criança,** o estabelecimento **de vínculos afetivos, de pertença** e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, levando em conta as culturas da comunidade, é **essencial criar situações em que o brincar,** em suas diversas manifestações, seja contexto promotor do **conhecimento de si, do outro e do mundo** e nas quais se cultivem a ética, os cuidados consigo mesmo e com outro, se estabeleçam atitudes de curiosidade, motivação, questionamento e investigação.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em continuidade à Educação Infantil, **é preciso garantir o acolhimento integral** à criança e o apoio a sua socialização, **a alfabetização** e a apropriação de conhecimentos produzidos em diferentes áreas do conhecimento, a qual deve se dar em articulação com atividades **lúdicas,** – como brincadeiras e jogos, contação de histórias, entre outras –, atividades **artísticas ,** – **como o desenho, o canto,** a dança, o teatro, a música, a literatura –, e atividades **científicas, como a exploração e compreensão de processos naturais e sociais.** Por essa razão a orientação curricular para essa s etapa s precisa integrar, de modo interdisciplinar, as muitas áreas do conhecimento, **centradas no letramento e na ação alfabetizadora,** compreendida de modo amplo e superando a perspectiva tradicional de alfabetização.

Nos anos finais de Ensino Fundamental, a dimensão lúdica das práticas pedagógicas adquire outras características, em consonância com as mudanças de interesse próprias à faixa etária das crianças/dos estudantes e às expectativas socioculturais em relação a estes. Essas mudanças devem ser objeto de reflexão dos vários **componentes curriculares** que devem, ainda, considerar a necessária continuidade do desenvolvimento social e afetivo. Nesta etapa há a inserção de novos componentes curriculares, sob a responsabilidade de diversos professores, o que requer que sejam compartilhados os compromissos com o processo de construção de conhecimento em suas dimensões éticas, artísticas, naturais, científicas, humanísticas, literárias e matemáticas. Por isso, demanda-se uma articulação interdisciplinar consistente, considerando a convergência entre temáticas pertinentes às diferentes áreas do conhecimento.

Ao longo do Ensino Médio, dado o número ainda maior de componentes curriculares, a **articulação** interdisciplinar é igualmente importante, **no interior de cada área de conhecimento ou entre as áreas,** como ao tratar questões econômicas e sociais, a obtenção da energia ou a sustentabilidade socioambiental, envolvendo, por exemplo, a história, a sociologia, a geografia e ciências naturais, demandam correlações entre os diversos aprendizados e articulação entre a formulação teórica e aplicações práticas.

No presente texto preliminar, que será submetido em escala nacional à apreciação crítica para ser revisto, complementado, modificado, **os direitos de aprendizagem anteriormente apresentados fundamentam a articulação entre as áreas do conhecimento e etapas de**

escolarização na definição dos objetivos da educação básica. Assim, na estrutura do documento preliminar da BNCC cada uma das áreas de conhecimento apresenta componentes curriculares que as constituem em cada etapa da Educação Básica e os objetivos de aprendizagens relacionados a esses componentes. A definição dos objetivos de aprendizagens se faz, portanto, pela articulação entre as singularidades das áreas do conhecimento e seus componentes e as especificidades das crianças/dos estudantes ao longo da educação básica.

Desde a Educação Infantil até as etapas conclusivas da Educação Básica há aspectos da formação que envolve todas as áreas do conhecimento, como o desenvolvimento da sociabilidade, da curiosidade, de atitudes éticas, de qualificação para compreender e empregar inúmeras tecnologias, para elaborar visões de mundo e de sociedade. Entretanto, a prática pedagógica deve **promover curiosidade, imaginação e investigação compreendendo-as de modos diferentes nas diferentes etapas da Educação Básica**.

As áreas e componentes curriculares se articulam para promover a apropriação por crianças, jovens e adultos de diferentes linguagens e tecnologias para reconhecer e interpretar fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Educação Infantil em nosso país, nas últimas quatro décadas, vem construindo uma nova concepção sobre como educar e como cuidar de crianças de zero até 6 anos de idade em instituições educacionais. Essa concepção deve buscar romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o modelo assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o modelo escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas pedagógicas do Ensino Fundamental.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4º) concebem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos e significados sobre a natureza e sobre a sociedade, apropriando e

produzindo cultura na relação com o outro. Dessa perspectiva, afirma-se o direito das crianças, desde o nascimento, à brincadeira, às manifestações culturais e artísticas a se apropriarem amplamente, renovarem e criarem novos conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para o exercício da cidadania.

Em uma ação articulada e intersetorial, das instituições educativas com as famílias, a comunidade e o poder público, é imprescindível assegurar às crianças todos os direitos constitucionais, quais sejam: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Infantil, urbanas e do campo, deve fundamentar-se na concepção de que o processo de apropriação de conhecimentos pelas crianças, efetiva-se pela sua participação em práticas sociais e cotidianas, nas quais interagem com parceiros de diferentes grupos etários e de origens socioculturais. Nesse processo, três aspectos necessitam ser destacados. Primeiramente é obrigatório afirmar como princípio fundante da Educação Infantil a indissociabilidade entre as ações de cuidado e de educação da criança, sendo ambos constitutivos igualmente das práticas educacionais, sem hierarquização de sua importância. O segundo diz respeito à especificidade como as crianças de 0 até 6 anos se relacionam com o mundo, por meio da corporalidade, da linguagem, da emoção. No trabalho da Educação Infantil, é crucial entender essa forma relacional e afetiva, especialmente no caso das crianças de 0 até 3 anos de idade. , Implica analisar as diferentes formas de comunicação que as crianças utilizam para se dirigir aos outros, mostrando suas vivências e experiências, assinalando suas próprias necessidades, o que já conhece e o que deseja compreender. Nessa etapa, as crianças interagem com a natureza e os contextos socioculturais fortemente orientadas por suas emoções , ; buscam conhecer diferentes pessoas, adultos e crianças, adquirem pouco a pouco maior autonomia para agir nas práticas cotidianas em que se envolvem. Nesse período etário, as interações e as brincadeiras, em especial as de faz de conta, são importantes atividades mediadoras das aprendizagens e do desenvolvimento infantil e se fazem presentes em todo o tipo de situação: nas explorações de objetos e de elementos da natureza, no reconhecimento dos comportamentos dos parceiros, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma contação de história.

O terceiro aspecto destaca que o conjunto dos discursos e das práticas cotidianas vivenciados nas instituições educacionais influenciam nos modos como as crianças e os adultos vivem, apreendem e subjetivam a realidade. Isso tem fortes impactos para a construção da identidade pela criança, em sua autoimagem e na forma como se relacionam

e na forma como esta se relaciona e percebe seu grupo social. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na educação Infantil deve garantir na formação que a criança tenha acesso e se aproprie de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento.

O conjunto desses aspectos oportunizam às crianças a conhecerem o mundo social e físico e se apropriarem das diferentes linguagens e tecnologias, favorecendo o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, de respeito aos demais e de sustentabilidade da vida na Terra. Para isso, as práticas pedagógicas devem envolver todos os sujeitos da instituição na promoção de situações, que potencializem o estudo, a investigação, a busca de solução de problemas, a interação com parceiros diversos, em um processo ligado tanto às possibilidades abertas pelas interações infantis como pelo projeto e planejamento pedagógico elaborado e proposto pelo/a professor/a. Daí, assume-se que o currículo na Educação Infantil é construído na articulação entre os saberes, as experiências e vivências das crianças com o conjunto de conhecimentos produzidos e sistematizados pelos diferentes grupos humanos, ou seja, com os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, Art. 3º).

Essas premissas fundamentam os **três princípios** propostos nas DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/09, artigo 6º), que devem orientar o projeto político pedagógico de cada instituição de Educação Infantil:

- **Princípios éticos** (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades);
- **Princípios políticos** (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática);
- **Princípios estéticos** (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Tais princípios embasam os temas, as metodologias e as relações que constituem o modo de gestão das turmas e das unidades educacionais e a programação dos ambientes no dia a dia da instituição de Educação Infantil.

Considerando as formas pelas quais meninos e meninas aprendem na relação com outros sujeitos, mais ou menos experientes, convivendo, brincando, participando, explorando, comunicando e conhecendo-se, devem ser garantidos às crianças na Educação direitos de

aprendizagens que promovam seu desenvolvimento. Esses direitos decorrem daqueles apresentados nos princípios orientadores para a elaboração da BNCC, considerando as especificidades das crianças atendidas em creches e pré-escolas, principalmente em relação as suas idades. Portanto, as crianças têm o direito de:

- CONVIVER democraticamente, de modo socialmente digno, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens para se expressarem; ampliar por diferentes meios e materiais , o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;
- BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo e recriando as culturas, acessando, o patrimônio cultural, social, artístico, científico e tecnológico, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;
- PARTICIPAR, com protagonismo, de modo ativo, sendo ouvida e considerada como importante interlocutora nos processos decisórios, no planejamento, na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, apropriando-se, elaborando e desenvolvendo diferentes linguagens e conhecimentos;
- EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, linguagens artísticas, tipos de materiais, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando o repertório cultural, estético e artístico, ambiental, científico e tecnológico.
- COMUNICAR, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações, atividades e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Para atender a esses objetivos, devem ser criadas **experiências de aprendizagens**, ou seja, experiências concretas na vida cotidiana que levam à: apropriação e construção da cultura pela criança, pelo convívio e trocas no espaço coletivo, o qual abrange diversos meios, núcleos ou grupos de pertencimento da criança (família, amigos, comunidade, instituição educativa, grupo de mesmo gênero, grupo religioso, grupo étnico racial, classe social, entre

outros); à produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens, como afirmam as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

As diversas possibilidades de experiências das quais as crianças podem usufruir , na unidade de Educação Infantil são promovidas por um conjunto de práticas pedagógicas que articulam os conhecimentos, os domínios, as produções e habilidades práticas das crianças, aos conhecimentos produzidos e sistematizados por grupos humanos e que são disponibilizados pelos/pelas professores/as. Assim, a proposta de organização curricular para a Educação Infantil na BNCC deverá se configurar em **Campos de Experiências,** que formam conjuntos que consideram e asseguram pontos de convergência entre os elementos que os orientam. Os **Campos de Experiências** incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, devendo assegurar o caráter humanizador da educação. Constituem-se como forma de organização curricular, interdisciplinar por excelência, adequada à primeira etapa da Educação Básica, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por crianças de até 6 anos de idade de conhecimentos diversificados, de práticas e de conteúdos relevantes. Tais campos podem potencializar experiências de distintas naturezas, dadas a relevância e a amplitude dos desafios que a criança enfrenta em seu processo de viver e compreender o mundo e a si mesma.

Os **Campos de Experiência** colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas dialeticamente com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, com processos ou fenômenos, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens infantis.

Na perspectiva da integração entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, os Campos de Experiências fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica, quando serão tratados em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares. Assim, tanto os Campos de Experiências não são nomeados como áreas de conhecimento, quanto às aquisições ocorridas não são apontadas apenas em termos de

domínio de conceitos, mas também como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas.

LINGUAGEM – Em todos os campos de experiências da Educação Infantil, os vários tipos de linguagem estão presentes: a não verbal, a verbal, libras, a corporal, a musical, a visual, a cênica, entre outras. conhecimentos sobre a linguagem que envolvem a língua materna, as artes visuais, a música, as artes cênicas, a dança, a Educação Física são de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de organização, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos.

MATEMÁTICA – O conhecimento matemático se anuncia em todos os campos de experiências da Educação Infantil como integrante do movimento, do olhar sobre o mundo, do ritmo sonoro, do desenho, da pintura, da métrica da poesia, nos compassos da dança e das canções, além de orientar as explorações, as construções, as brincadeiras com o corpo no espaço, as medidas, as dimensões, as contagens, fazendo parte de atividades, narrativas e de outros gêneros textuais.

CIÊNCIAS HUMANAS – Os conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas instigam a criança na Educação Infantil a elaborar conhecimentos de si e do outro, a construir a identidade pessoal e coletiva, a compreender os sentidos e significados presentes na língua materna e nas diferentes manifestações artísticas e culturais, assim como os determinantes que orientam as atividades e ações humanas e a tecnologia. Tais conhecimentos favorecem às crianças a se localizarem nos tempos e espaços e proporcionam condições para a compreensão dos elementos de concretude das relações humanas e narrativas para a construção de sentido sobre a sociedade.

CIÊNCIAS DA NATUREZA – As explorações e as elaborações acerca dos fenômenos estudados pelas Ciências da Natureza são motivadas pela curiosidade das crianças que, por meio de diferentes atividades humanas e de linguagens, podem alcançar um conhecimento de si e do ambiente em que vivem, dos fenômenos físicos e das relações entre os seres vivos, das mudanças produzidas pelas ações do homem sobre a natureza, sobre os homens e destes sobre si mesmos. O conhecimento da natureza, por meio de diferentes domínios da Biologia, da Química e de outras ciências, possibilita a construção de compromisso com sua sustentabilidade.

Os Campos de Experiências e seus objetivos de aprendizagens, apresentados a seguir, deverão orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das instituições de Educação Infantil. Os campos de experiência e os objetivos se configuram nesse documento como uma proposta integradora, e estarão especificadas de modo global, sem cindir creche e pré-escola.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Preservando as especificidades das crianças de até seis anos, os **Campos de Experiências** e os **Objetivos de** aprendizagens em relação a cada um deles são:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

As crianças se constituem no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, que se dão em inúmeros contextos sociais, como alguém que se caracteriza com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar no processo de interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade e nas variadas situações criadas pela/na instituição de Educação Infantil, elaboram, desde o nascimento, perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias, os comportamentos, os significados e sentidos das práticas sociais e culturais, e o cotidiano dos demais parceiros. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida e de organização e dinamismo social, em contextos e atividades diversificados, de narrativas, de contatos diretos ou mediados por outras pessoas, com outras culturas, amplia o modo de perceberem o outro e pode ajudar a desfazerem-se de estereótipos e preconceitos, já existentes na sociedade. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças aprendem a construir e valorizar sua identidade e de outros, elaborando um sentimento de autonomia e um senso de autocuidado.

Objetivos de aprendizagens

EIEONOA001. Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com os conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas; compreender que todos devem ter uma condição digna de vida e que, em uma sociedade democrática, é possível superar os preconceitos e estigmas sociais e individuais, atentando para as questões éticas e estéticas dos grupos.

EIEONOA002. Brincar com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, as de faz de conta e os jogos de regras, de modo a construir o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade, da criatividade e imaginação e da história cultural.

EIEONOA003. Explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes, espaço físico e social, identificando suas possibilidades individuais, limites, interesses; desenvolver seu conhecimento sobre a realidade, os fenômenos, as relações, assim como sua sensibilidade em relação aos sentimentos, aos valores estéticos e éticos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interage.

EIEONOA004. Participar ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, aprendendo a respeitar os modos de ser, os valores, os interesses e os desejos das outras crianças.

EIEONOA005. Comunicar suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, opiniões, descobertas, oposições, às outras crianças e/ou adultos utilizando diferentes meios e linguagens +de modo cada vez mais autônomo e criativo.

EIEONOA006. Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir, por meio das atividades individuais e coletivas, uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos e significados pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Por meio dos diferentes sentidos

humanos, das expressões faciais e de outras partes do corpo, do gesto, dos movimentos, da corporalidade, do jogo, da marcha, dos saltos, da sexualidade, as crianças expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, reconhecem sensações, brincam, apreendem conceitos, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si, de seus pares e do mundo.

Objetivos de aprendizagens

EICGMOA001. Conviver com crianças e adultos em tempos e espaços diversos e vivenciar movimentos e gestos que marcam sua cultura e grupo social, conhecendo, respeitando e utilizando seu corpo com liberdade e autonomia.
EICGMOA002. Brincar, utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras, interações sociais, criando situações e personagens no faz de conta, no reconto de histórias, no desenho e outras formas de expressão plástica e gráfica, em danças e dramatizações.
EICGMOA003. Explorar um amplo repertório de mímicas, gestos, movimentos variados com o corpo, podendo apoiar-se no uso de bolas, pneus, arcos, além de outros materiais, instrumentos e meios, descobrindo modos de comunicação, ocupação e de uso do espaço e do tempo com o corpo.
EICGMOA004. Participar, de modo ativo, de diversas atividades que envolvem o corpo e de atividades de cuidados pessoais, reconhecendo a totalidade corporal, sexualidade e suas possibilidades socioculturais, compreendendo suas sensações e necessidades e desenvolvendo autonomia para cuidar de si e de outros.
EICGMOA005. Comunicar corporalmente, por meio de gestos e movimentos, vivências individuais e coletivas, sentimentos, emoções e representações em diversos tipos de atividades e interações, como no reconto oral de histórias, em danças e dramatizações, nos momentos de banho, de outros cuidados pessoais, de descanso, de alimentação e outras atividades pedagógicas.
EICGMOA006. Conhecer-se, reconhecendo, nomeando e valorizando suas características pessoais e corporais e as das outras crianças e adultos, suas capacidades físicas, sensações, necessidades, emoções, analisando e compreendendo sua condição social, cultural e sua identidade.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO EIMAGINAÇÃO

Desde o nascimento, as crianças são atraídas e se apropriam da língua materna em situações comunicativas cotidianas com pessoas de diferentes idades com quem interagem em diversificadas situações. A gestualidade, o movimento exigido nas brincadeiras, nos jogos corporais e nas interações com diversos pares (crianças e adultos), a apropriação e domínio da linguagem não verbal e da verbal (oral e escrita) ou da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) potencializam tanto a comunicação quanto a organização do pensamento das crianças e sua participação nas situações de troca social e na cultura. Na infância, a aquisição e o domínio da linguagem não verbal e verbal e libras estão vinculados à constituição da percepção, da memória, do pensamento, das emoções e sentimentos, à imaginação, à criação, à fruição literária e de outras linguagens artísticas, sendo também instrumento de apropriação e expressão dos demais conhecimentos.

Objetivos de aprendizagens

EIEFPOA001. Conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas e ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, não-verbal, oral e escrita, libras, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação e de expressão aprofundando conhecimentos do seu coletivo.

EIEFPOA002. Brincar, vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, materiais, fazendo jogos de memória ou de invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório não-verbal e verbal.

EIEFPOA003. Explorar de diferentes formas e com diferentes parceiros, gestos, expressões corporais, os sons da língua, as rimas, trava-línguas, além dos significados e dos sentidos das palavras nas falas, nas parlendas, nas poesias, nas canções, nos livros de histórias e outros gêneros textuais, ampliando seu vocabulário e sua compreensão da linguagem não-verbal e verbal.

EIEFPOA004. Participar ativamente, como importante interlocutora nas rodas de conversas, nos relatos de experiências cotidianas, nas contações de histórias, elaborando narrativas e escritas não convencionais e convencionais, potencializando o desenvolvendo do seu pensamento, da sua imaginação e das formas de expressá-los.

EIEFPOA005. Comunicar de modos diversos desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, utilizando a linguagem não verbal, verbal ou de LIBRAS, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos.

EIEFPOA006. Conhecer-se e construir, nas interações com outras crianças e adultos, variadas possibilidades de ação e de comunicação, reconhecendo aspectos peculiares a si e aos de seu grupo de pertencimento.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS

As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações com diversos atores sociais, aprendendo a se expressar por meio de diversas linguagens no contato com manifestações culturais locais e de outros países. Daí ser importante oportunizar situações às crianças, de diferentes idades, de explorar distintos tipos de materiais, recursos tecnológicos e de multimídia, realizando suas produções coletivas e individuais com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, de modo singular, inventivo e prazeroso, desenvolvendo sua sensibilidade.

Objetivos de aprendizagens

EITSCOA001. Conviver e elaborar produções com as diferentes linguagens artísticas junto com os colegas e com o/a professor/a, valorizando a produção destes e, com eles se apreciando as mais variadas manifestações culturais de sua comunidade e de outros lugares, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas, às identidades e às singularidades.

EITSCOA002. Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, materiais diversos, objetos, imagens, indumentárias e adereços, construindo cenários que potencializem a imaginação, a criatividade, e o faz de conta.

EITSCOA003. Explorar variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, objetos, recursos tecnológicos, instrumentos entre outros, utilizando linguagens artísticas para recriar, a seu modo, manifestações de diferentes culturas.

EITSCOA004. Participar de modo ativo da organização de passeios, festas, eventos e da decoração do ambiente, da escolha e do cuidado do material usado na produção e na exposição de trabalhos, utilizando diferentes linguagens que possibilitem a apropriação das manifestações do patrimônio cultural, artístico tecnológico historicamente construídos.

EITSCOA005. Comunicar, com liberdade, criatividade e responsabilidade, por meio das linguagens artísticas, seus sentimentos, necessidades, desejos e ideias.

EITSCOA006. Conhecer-se, experimentando o contato criativo e prazeroso com manifestações artísticas e culturais, locais e de outras comunidades, e nacionalidades desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e seus modos peculiares de expressão.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES, DIMENSÕES E TRANSFORMAÇÕES

As crianças são curiosas e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, suas dimensões, os usos e a procedência de diferentes elementos com os quais entram em contato, explicando o "como" e o "porquê" das coisas, dos fenômenos da natureza e da sociedade. Para tanto, em suas práticas cotidianas, as crianças aprendem a observar, a medir, a quantificar, a estabelecer comparações, a elaborar explicações e registros, criando uma relação com o meio ambiente, com a sustentabilidade do planeta, com as pessoas, com os conhecimentos tradicionais e locais, além do patrimônio científico, cultural, ambiental e tecnológico.

Objetivos de aprendizagens

EIETQOA001. Conviver e explorar, com seus pares, diferentes objetos e materiais que tenham diversificadas propriedades e características físicas e, com eles, identificar, nomear, descrever e explicar fenômenos observados a fim de ampliar cada vez mais seus conhecimentos sobre o mundo natural e social e cultural.

EIETQOA002. Brincar com indumentárias, acessórios, materiais, objetos cotidianos associados a diferentes papéis ou cenas sociais e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades e suas possibilidades de transformação.

EIETQOA003. Explorar as características de diversos elementos naturais, materiais e objetos, tais como (tamanho, forma, cor, textura, peso, densidade, luminosidade, funcionalidade, procedência e utilidade), reagrupando-os e ordenando-os segundo critérios

diversos, além de explorar com outras crianças e/ou adultos, situações sociais cotidianas, reais ou simbólicas, compreendendo seus pontos de vista e possíveis conflitos.

EIETQOA004. Participar da resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações, buscando e elaborando explicações, construindo hipóteses.

EIETQOA005. Comunicar de diferentes modos, aos/às colegas e professores/as, suas impressões, observações, hipóteses, registros e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, preservação e transformação do ambiente, personagens, e acontecimentos sociais.

EIETQOA006. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, convivendo e conhecendo os costumes, as crenças e as tradições de seus grupos de pertencimento.

Para finalizar, é dever dos municípios, em regime de colaboração e cooperação com estados, Distrito Federal e União garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil: a organização de *espaços* que ofereçam às crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a *materiais* diversificados geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e a gestão do *tempo*, proporcionando uma jornada que lhes dê o tempo necessário para viverem nas instituições de Educação Infantil, suas experiências cotidianas, construindo, na relação com o outro, conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma, valorizando, as interações entre criança-criança e criança-adulto e as brincadeiras. Compete-lhe, ainda, garantir subsídios de formação continuada para os/as professores/as a fim de construir ações que possibilitem o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico realizado com as crianças nos contextos de Educação Infantil, tendo por referência ao que foi aqui exposto e toda a legislação da área.

São signatários do Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 29 de janeiro de 2016, os seguintes: LIC

Ivone Garcia Barbosa – Coordenadora do GTEI (UNDIME); Fórum Goiano de Educação Infantil; NEPIEC/FE/UFG

Telma Aparecida Teles Martins – Instituto Federal de Goiás/IFG-Anápolis/Fórum Goiano de EI, NEPIEC/UFG

Idelma Ramos de Oliveira – Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

Camila Cerqueira dos Santos Silva – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC); Fórum Goiano de Educação Infantil; DEI/UFG

Fernanda Alves de Oliveira – SME Aparecida de Goiânia; Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Faculdade de Direito/UFG
Lilliane Braga Arruda – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC); Fórum Goiano de Educação Infantil/DEI/UFG
Milna Martins Arantes – Conselho Municipal de Educação de Goiânia; PPGE-FE/UFG Ana Rogéria de Aguiar – Departamento de Educação Infantil/CEPAE-UFG
Emanoela Celestino Almeida Ramos – Secretaria Municipal de Anápolis
Flávia Aparecida Fonseca Arana – Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo
Luciana Mota Silva de Matos – Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo
Rafael Inácio Gomes – Secretaria Municipal de Educação de Pirenópolis
Dilma Vieira da Silva Mattos – Conselho Municipal de Educação de Goiânia
Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa – Secretaria Municipal de Educação de Jataí
Liduina Vieira Arantes – Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde
Cleonice Moreira do Vale – Secretaria Municipal de Educação de Cristalina

Este Parecer foi apresentado, apreciado/analisado durante a Reunião do Fórum Goiano de Educação Infantil na data de 16 de fevereiro de 2016. Nesta data, foi assumido como Documento de Referência da UNDIME – Seção Goiás; do Fórum Goiano de Educação Infantil e do NEPIEC-FE/UFG, do GTEI-GO.

Passaram, então, a se constituírem como seus signatários:

Virginia Maria Pereira Melo – Presidente da Undime–Seção Goiás; Secretária Municipal Educação Anápolis
Ivone Garcia Barbosa – Coordenadora do GTEI-GO (UNDIME); Fórum Goiano de Educação Infantil; NEPIEC/FE/UFG; Professora da FE/UFG, PPGE.
Telma Aparecida Teles Martins – Instituto Federal de Goiás/IFG-Anápolis; Fórum Goiano de Educação Infantil; NEPIEC/FE/UFG
Alessandro Duarte – Conselho Municipal de Educação Anicuns; Diretor Núcleo Pedagógico
Alice Leila Tavares da Silva – Secretaria de Educação de Vicentinópolis
Ana Rogéria de Aguiar – Departamento de Educação Infantil/CEPAE-UFG
Andréa A. S. Melo – Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil de Santo Antônio do Descoberto
Angélica Cândida de Jesus – Orientadora Educacional de Núcleo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde
Antônia Leite Araújo – CMEI de Aparecida de Goiânia
Camila Cerqueira dos Santos Silva – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC); Fórum Goiano de Educação Infantil; DEI/UFG
Christine Garrido Marquez – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-FE/UFG
Claudia Luiz Rodrigues – Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil de Rio Quente
Claudia Maria Justina Rodrigues – Secretaria de Educação de Nerópolis
Cleonice Moreira do Vale – Secretaria Municipal de Educação de Cristalina
Cleyre Mírian Franco Pereira – CEMEI Professora Sandra Maria de Nerópolis
Cristiane José de A. Sousa – Secretaria Municipal de Educação de Posse
Danutha Camila – Assessoria Pedagógica de Anápolis

Débora Alves Lopes Vieira – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC); Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFG
Dilma Vieira da Silva Mattos – Conselho Municipal de Educação de Goiânia
Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa – Secretaria Municipal de Educação de Jataí; PPGE/FE/UFG
Divina B Juvêncio – Gestora de Itaberaí
Elaine Cristina S. L. Majewski – Coordenadora Pedagógica de Itaberaí
Elcivan Gonçalves França – UNCME Goiânia
Elenice Ribeiro Silva Costa – Assessoria Pedagógica Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara
Eliene Miranda Hora Sousa – SEMEC de Bom Jesus
Emanoela Celestino Almeida Ramos – Secretaria Municipal de Anápolis
Ester Alves Lopes – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-FE/UFG
Fernanda Alves de Oliveira – SME Aparecida de Goiânia; Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Faculdade de Direito/UFG
Flávia Aparecida Fonseca Arana – Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo
Genilde Nogueira Rocha – Conselho Municipal de Educação de Novo Gama
Heloiza Heleira R. Martins – Gestora da Educação Infantil de Rialma
Idelma Ramos de Oliveira – Assessoria Pedagógica de Anápolis
Iraceli Martins R. Nascimento – Secretaria de Educação de Novo Gama
Irene Macêdo de Mendonça Saraiva – Assessoria. Pedagógica de Anápolis
Isabel Rios Machado – Ministério Público de Goiás – Centro de Apoio Operacional da Educação – MP-GO-CAOEDUCAÇÃO
Joana D'arc dos Santos Gomes – SME Senador Canedo; Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-FE/UFG
Larysse Soares de Jesus Batista – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)
Laurinda Gomes da Rocha – Coordenadora Educação Infantil de Posse
Letícia Borges da Costa – SME Goiânia; Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-FE/UFG
Liduína Vieira Arantes – Orientadora Educacional do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde
Lilian Vieira da Silva – Orientadora Educacional Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde
Lilliane Braga Arruda – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC); Fórum Goiano de Educação Infantil; DEI/UFG
Lizânia Arcelina Soares – Coordenadora Central da Educação Infantil de Valparaiso de Goiás
Lorena Borges Almeida – SME/Goiânia; PPGE/FE/UFG
Luciana Mota Silva de Matos – Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo
Lucilene Santana Gonçalves – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC); Fórum Goiano de Educação Infantil/UFG
Márcia Ap. Barbosa Santos – Secretaria Municipal de Educação – Educação Infantil de Cristalina
Marcos Antônio Soares – Professor da Faculdade de Artes Visuais/UFG
Marcos Roberto Araújo Xavier – Secretário de Educação de Posse
Maria Elielma dos Santos – Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Valparaiso de Goiás
Maria Elizabeth Ferreira – Diretora de Anápolis

Maria Pereira da Silva Souza – Orientadora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde
Mariluza G. F. Baldraia – Coordenadora Central da Educação Infantil de Valparaiso de Goiás
Meire de F. Matias Mendes – Coordenadora Geral Educação Infantil de Rialma
Milna M. Arantes – Conselho Municipal de Educação de Goiânia; PPGE-FE/UFG
Moema Caldas Oliveira – Professora de Senador Canedo
Monica Ap. R. Gomes – Conselho Municipal de Educação Goiânia
Mônica Cândida de Souza – Coordenadora – Secretaria Municipal de Anicuns
Nair Alberto Flores da Silva – Coordenadora Geral de Santo Antônio do Descoberto
Nancy Nonato de Lima Alves – Professora da Faculdade de Educação/UFG; Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)
Nara Núbia G. P. Evangelista – Assessoria Pedagógica de Anápolis
Nicassia Alves Azario – Coordenadora Pedagógica de Goiânia
Núbia Souza B. Ribeiro – Discente Pedagogia UFG; Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC); Fórum Goiano De Educação Infantil/UFG
Olinda L. M. Pimenta – Secretaria Municipal de Educação de Rialma
Priscila de F. Machado Cruz – SEMEC de Bom Jesus
Rafael Inácio Gomes – Coordenador Pedagógico de Pirenópolis
Rafaela Dias Ferreira – Dirigente Municipal de Educação; UNDIME de Palmelo Rosiris Pereira de Souza – Departamento de Educação Infantil/CEPAE-UFG; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE)
Rosliellen Junqueira Souza – Professora de Rio Quente
Sidomar Pereira de Freitas – Secretário Municipal de Educação de Vicentinópolis
Simone Soraia Silva – Secretaria Municipal de Jussara; Curso de Especialização em Educação Infantil/FE/UFG
Suelene F. de O. Santos – Gerente da Educação Infantil de Anápolis
Valdileia Borges Simão Martins – CMEI de Vicentinópolis
Vandamar Martins da Silva – Educação Infantil Vicentinópolis
Verônica Ribeiro da Costa – Coordenadora Educação Infantil (SME) de Itaberaí Vilma Maria da Silva – Gerente de Educação Infantil de Itaberaí

Goiânia, 16 de fevereiro de 2016.

ANEXO D − TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/ PRPG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, autorizo a participação de meu filho (a), _____

na pesquisa "**O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares**", a qual integra o projeto ***"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas"***, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec – FE/UFG). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Ana Rogéria de Aguiar sobre as pesquisas, os procedimentos nelas envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

( ) Permito a utilização de informações e imagens produzidas na pesquisa.	( ) Autorizo o armazenamento das informações no Banco de Dados
( ) Não permito a utilização de informações e imagens produzidas na pesquisa.	( ) Não autorizo o armazenamento das informações no Banco de Dados

Trindade, ___ de _____de_____.

Assinatura

_____
Assinatura por extenso do (a) responsável

_____
Assinatura por extenso da pesquisadora

TESTEMUNHAS:

_____
(nome, CPF ou RG)

_____
(nome, CPF ou RG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA

Você está sendo convidado (a) a autorizar a participação voluntária da criança _____ matriculada no CMEI Wilma Soares de Paula, da investigação – **O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares** – que se constitui subprojeto da pesquisa *"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas"*, sob a coordenação geral da professora Ivone Garcia Barbosa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a criança a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A investigação intitulada **O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares** está ligada à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás sendo desenvolvida pela doutoranda **Ana Rogéria de Aguiar,** tendo por objetivo compreender como as crianças pré-escolares utilizam a linguagem oral para mediar o processo de constituição conhecimentos, trabalhados sistematicamente, em instituições de Educação Infantil. Para isso, as pesquisas utilizarão como procedimento metodológico: **a entrevista, a observação participante, a narrativa, a filmagem e os registros fotográficos. A participação da criança nessas pesquisas será de extrema importância, pois, contribuirá para a compreensão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Trindade.** As informações obtidas nos presentes estudos serão armazenadas no Banco de Dados do NEPIEC, para investigações futuras, considerando-se que a importância e a complexidade das informações demandam um processo analítico minucioso que não se conclui em um único relatório, dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Nos colocamos à disposição para esclarecimentos posteriores e agradecemos a participação.

AUTORIZAÇÃO

Nestes termos, eu _____ responsável pela criança _____

( ) autorizo ( ) não autorizo, a participação na investigação científica apresentada.

_____

Dra. Ivone Garcia Barbosa
Coordenadora geral e Orientadora

_____

Ana Rogéria de Aguiar
Doutoranda – Pesquisadora responsável

Trindade , 17 de novembro de 2017.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da investigação – **O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares** – que se constitui subprojeto da pesquisa *"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas"*, sob a coordenação geral da professora Ivone Garcia Barbosa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis, pelo e-mail ana-rogeria-aguiar@hotmail.com ou por telefone, Ana Rogéria de Aguiar – (62) 984800104, Ivone Garcia Barbosa (Orientadora) - (62) 32096206.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521 1215.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

PROJETO: **Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**
SUBPROJETO: **O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares**
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **Ana Rogéria de Aguiar**

ORIENTADORA: **Professora Dr.ª Ivone Garcia Barbosa**

A investigação intitulada **O processo de constituição de conhecimentos e da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares** é um subprojeto da pesquisa *"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas",* a qual é realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, da Faculdade de Educação/UFG, com a finalidade de analisar e compreender a educação da infância no Estado de Goiás, abrangendo sua história, a constituição de políticas públicas, as concepções que a permeiam, bem como, os projetos, os processos e as práticas educativas em diferentes contextos.

O subprojeto está ligado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Sendo desenvolvido pela doutoranda **Ana Rogéria de Aguiar,** tendo por objetivo compreender como as crianças pré-escolares utilizam a linguagem oral para mediar o processo de constituição conhecimentos, trabalhados sistematicamente, em instituições de Educação Infantil. Para isso, ambas as pesquisas utilizarão como procedimento metodológico: **a entrevista, a observação participante, a narrativa, a filmagem e os registros fotográficos.**

A sua participação nessas pesquisas será de extrema importância, pois, contribuirá para a compreensão da educação da criança pequena na Rede Municipal de Ensino de Trindade.

As informações obtidas nos presentes estudos serão armazenadas no Banco de Dados do NEPIEC, para investigações futuras, considerando-se que a importância e a complexidade das informações demandam um processo analítico minucioso que não se conclui em um único relatório, dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Compreendendo que a realidade é concreta, como síntese de múltiplas determinações, o Projeto *"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas",* se desdobra em subprojetos interligados, a fim de aprofundar a compreensão crítica acerca das distintas dimensões da educação da infância, portanto, novas análises poderão ser realizadas, revisitando informações obtidas em outros estudos.

Considera-se que sua participação não lhe ocasionará riscos éticos ou qualquer prejuízo, embora possa sentir-se em situação de constrangimento emocional que lhe acarrete algum grau de ansiedade, podendo ocorrer dificuldade ou inibição para prestar informações solicitadas. Nesse caso, você contará com o acompanhamento, o apoio e a orientação dos(as) pesquisadores(as) responsáveis, bem como, terá liberdade de não responder questões que porventura lhe causem constrangimento.

Você tem direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa. Essa participação não lhe trará qualquer ônus financeiro, sendo que, se houver alguma despesa, será feito o ressarcimento do valor utilizado por você para o cumprimento da atividade em que se dispôs a participar.

Destaca-se que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira por sua participação. Você tem o direito de fazer ligações a cobrar para os telefones informados nesse documento. As suas informações são confidenciais, serão mantidas em sigilo, assegurando-lhe que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado(a).

Você tem ampla e total liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Dra. Ivone Garcia Barbosa
Coordenadora geral e Orientadora

Ana Rogéria de Aguiar
Doutoranda – Pesquisadora responsável

_____

Professora Regente (agrupamento 4 anos)

ANEXO E − PLANO SEMANAL JARDIM II DO ANO 2018

Centro Municipal De Educação Infantil – Wilma Soares de Paula
Trindade, 02 de MAIO de 2018.
Turma: JARDIM II- 05 anos
Professora: ALICE DE SOUZA

Planejamento Semanal

Segunda-feira: 30/04/2018
RECESSO

Terça-feira: 01/05/2018
FERIADO

Quarta-feira: 02/05/2018

Objetivos/ intencionalidade/ expectativas: desenvolver a atenção, coordenação motora fina, habilidade na coordenação viso motora e agilidade.

Acolhida: conversaremos um pouco sobre o que as crianças fizeram no feriado e cantaremos algumas músicas.

Leitura deleite:

Conteúdo: coordenação motora, socialização.

Atividade: Ensaio da apresentação dia da família, alinhavos de formas geométricas variadas.

Aprofundando conhecimentos:

Compartilhando conhecimento/ Estratégias de Ensino e recursos:
daremos Início a aula com uma roda de conversa sobre o final de semana, em seguida faremos um ensaio para apresentação do dia da família e por ultimo faremos os alinhavos que confeccionamos na semana passada, tentando fazer vários modelos diferentes.
Eixos: movimento, natureza e sociedade, música.

Avaliação diária-reflexiva:

Quinta-feira: 03/05/2018

Objetivos/ intencionalidade/ expectativas: desenvolver a atenção e a coordenação motora, aprender os numerais e suas quantidades.

Acolhida: perguntarei as crianças os números mostrando vários objetos.

Leitura deleite:

Conteúdo: quantificando os numerais

Atividade: colagem de folhas observando a quantidade pedida.

Aprofundando conhecimentos:

Compartilhando conhecimento/ Estratégias de Ensino e recursos: faremos uma atividade onde as crianças irão observar a quantidade pedida através do número e colarão varias folhas de papel na frente identificando e contando a quantidade. Por ultimo pedirei as crianças que mostrem seus trabalhos aos seus colegas onde juntos observaremos se todos conseguiram realizar. Realizaremos o ensaio da apresentação para o dia da família.

Eixos: matemática, artes visuais e música.

Para casa: atividade de completar os números formando um caminho

Avaliação diária-reflexiva:

Sexta-feira: 04/05/2018

Objetivos/ intencionalidade/ expectativas: desenvolver a atenção e a coordenação motora.

Acolhida: cantaremos algumas músicas com ajuda da caixa mágica e outras á escolha das crianças.

Leitura deleite:

Conteúdo: coordenação motora.

Atividade: aprendendo a amarrar os sapatos.

Aprofundando conhecimentos:

Compartilhando conhecimento/ Estratégias de Ensino e recursos: Após treinar os alinhavos ofereceerei as crianças como desafio vários "sapatos" de papel com os furos iguais aos de um cadarço para que possamos juntos aprender a passar o cadarço, dar o nó e fazer os laços. Por fim faremos uma competição de quem conseguirá terminar primeiro. Também faremos um ensaio da música para apresentação.

Eixos: natureza e sociedade, movimento, música.

Avaliação diária-reflexiva:

Avaliação reflexiva coordenador pedagógico:

Centro Municipal De Educação Infantil – Wilma Soares de Paula
Trindade, 27 de Agosto de 2018.
Turma: JARDIM II- 05 anos
Professora: ALICE DE SOUZA

Planejamento Semanal

Segunda-feira: 27/08/2018

Objetivos/ intencionalidade/ expectativas: explorar a coordenação motora; conhecer a ginastica rítmica e discriminar os aparelhos desse esporte; ler números cardinais; explorar objetos utilizados na ginastica rítmica; conversar sobre organização; refletir sobre a colaboração em espaços coletivos;

Acolhida: mostrarei imagens as crianças e um vídeo desse esporte falando um pouco sobre as competições e como elas acontecem;

Leitura deleite:

Conteúdo: leitura e interpretação de imagens; cores; coordenação motora com o corpo; aparelhos de ginastica rítmica; lateralidade; listagem de objetos usados; organização;

Atividade: trabalhando a ginastica rítmica através de imagens e movimentos;

Aprofundando conhecimentos: pesquisas sobre a vestimenta e sobre os tipos de ginastica rítmica no Brasil;

Compartilhando conhecimento/ Estratégias de Ensino e recursos: realizaremos uma conversa sobre esse esporte, se as crianças o conhecem ou não, se já viram e em seguida faremos a identificação dos tipos de ginastica, os aparelhos utilizados e as vestimentas usadas nesse esporte, faremos a listagem dos objetos e escrita dos nomes; falaremos sobre a organização após a realização de qualquer esporte;

Eixos: matemática, natureza e sociedade, linguagem oral e escrita, movimento, artes visuais

Avaliação diária-reflexiva:

Terça-feira: 28/08/2018

Objetivos/ intencionalidade/ expectativas: levantar hipóteses e ouvir a opinião dos colegas; regras para uma brincadeira em grupo; praticar mímicas;

Acolhida: cantaremos algumas músicas utilizando mímicas para que as crianças tentem acertar qual a música;

Leitura deleite:

Conteúdo: leitura e interpretação de imagens; mímicas de esportes; tipos de linguagem na imagem;

Atividade: brincando com mímicas; página 22 livro Buriti Mirim

Aprofundando conhecimentos:

Compartilhando conhecimento/ Estratégias de Ensino e recursos: realizaremos as atividades da pagina 22 e realizaremos mímicas de esportes, em seguida faremos algumas brincadeiras populares e trabalharemos a importância dos gestos na comunicação;

Eixos: natureza e sociedade, movimento, artes visuais;

Para casa: tarefa sobre os personagens do folclore;

Avaliação diária-reflexiva:

Quarta-feira: 29/08/2018

Objetivos/ intencionalidade/ expectativas: interpretar um texto informativo e conhecer novas palavras; trabalhar noções de quantidade e tempo; compreender as regras de um jogo e tomar decisões em grupo; desenvolver a oralidade; leitura e interpretação de imagens;

Acolhida: conversaremos sobre os esportes já trabalhados até o momento e sobre a importância de praticar esportes;

Leitura deleite: jogo competitivo Parque Olímpico;

Conteúdo: leitura de um texto informativo; trabalhar as letras do alfabeto no texto; quantidades; tipos de esportes no texto; regras de um jogo em grupo;

Atividade: jogo parque olímpico com as crianças, leitura de um texto informativo;

Aprofundando conhecimentos: pesquisar sobre as olimpíadas no Brasil e no mundo com as crianças;

Compartilhando conhecimento/ Estratégias de Ensino e recursos: após realizarmos a atividade da página 23 iremos explorar o jogo Parque Olímpico e as regras do mesmo; faremos também a identificação dos esportes visualizados na imagem e a escrita do nome de cada esporte;

Eixos: linguagem oral e escrita, movimento, natureza e sociedade;

Avaliação diária-reflexiva:

Quinta-feira: 30/08/2018

Objetivos/ intencionalidade/ expectativas: associar símbolos a esportes olímpicos e paraolímpicos; observar semelhanças entre os símbolos; criar uma gravura que representa os esportes, confeccionar um carimbo;

Acolhida: cantaremos algumas músicas a escolha das crianças; conversas sobre a aula;

Leitura deleite:

Conteúdo: leitura e interpretação dos símbolos; descrição dos detalhes dos símbolos; semelhanças e diferenças;

Atividade: identificação dos símbolos olímpicos e paraolímpicos; confecção de carimbos;

Aprofundando conhecimentos: história dos jogos paraolímpicos;
Compartilhando conhecimento/ Estratégias de Ensino e recursos: identificaremos juntos quais os esportes representados nas imagens do livro em seguida iremos diferenciá-los e por último faremos um carimbo utilizando rolinhos de papel higiênico

Eixos: artes visuais, natureza e sociedade, música;

Avaliação diária-reflexiva:

Sexta-feira: 31/08/2018

Feriado

Avaliação reflexiva coordenador pedagógico:

ANEXO F – PAUTA DA 1ª REUNIÃO DA COMISSÃO CURRICULAR

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Pauta

I Reunião para Estudo e Elaboração da Proposta Curricular para Educação Infantil no Município de Trindade

1- Cooffee BreaK

2- Abertura da reunião (acolhida e oração);

3- Apresentação da Equipe da SMEC e membros da comissão conforme Portaria 064/207;

4- Apresentação do objetivo da reunião:

Iniciar a trajetória de estudos e discussões em da fundamentação teórica e da elaboração da Proposta Curricular para Educação Infantil no Município de Trindade.

5- Relato sobre a forma como é orientado os trabalhos nas Unidades Escolares pela da Equipe SMEC.

6- Orientações para início dos trabalhos com Drª Ivone Garcia Barbosa.

7- Agradecimentos e encerramento da reunião.

"Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses".

Rubem Alves

ANEXO G − CALENDÁRIO 2018 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRINDADE-GO

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

CALENDÁRIO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE TRINDADE - 2018

Feriados Nacionais	
01/jan	Ano Novo
12 e 13/fev	Carnaval
30/mar	Sexta-feira Santa
21/abr	Tiradentes
01/mai	Dia do Trabalho
12/out	Nossa Senhora Aparecida
15/out	Dia do Professor
28/out	Funcionário Público
02/nov	Finados
25/dez	Natal

Legenda
Planejamento com equipe gestora
Planejamento na Unidade Educacional
Início das Aulas
Feriado
Trabalho Coletivo/ Consolidação do PPP e Regimento Escolar
Recesso Escolar
Mostra Pedagógica
Encerramento do bimestre/ Conselho de Classe
Férias Escolares

Trabalho Coletivo
23/fev
16/mar
25/mai
25/jun
28/set
23/nov
Possibilidades de dias letivos:
1º semestre - 103 dias letivos
2 º semestre - 98 dias

Janeiro

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

dias letivos: 08 dias

Fevereiro

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

dias letivos: 17

Março

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

dias letivos: 20

Abril

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

dias letivos: 20

Maio

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

dias letivos: 21

Junho

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

dias letivos: 17

Julho

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27
28	30	31				

FÉRIAS

dias letivos: 01

Agosto

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

dias letivos: 23

Setembro

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

dias letivos: 19

Outubro

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

dias letivos: 21

Novembro

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

dias letivos: 19

Dezembro

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

dias letivos: 15

ANEXO H − PAUTA REUNIÃO DE PLANEJAMENTO

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Sugestão de Pauta para o Trabalho Coletivo do mês de outubro de 2017

1- Abertura da reunião (acolhida e oração).

2- Combinados e Expectativas do Encontro;

3- Apresentação do objetivo da reunião do Trabalho Coletivo na Educação Infantil:

Promover discussões e reflexões pela equipe escolar acerca do Texto " O Professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil" – Autoras: Ivone Garcia Barbosa, Nancy Nonato de Lima Alves e Telma Aparecida Teles Martins e realizar a Avaliação Institucional da Unidade Escolar.

Pontos de Discussão Baseado no Texto em anexo:

- Evolução histórica do trabalho pedagógico (superação dos modelos hospitalar, assistencialista e escolar);
- A expansão do atendimento da Educação Infantil no Brasil;
- A concepção de criança;
- Leis que amparam a Educação Infantil;
- Papel social e a função educativa de Creches e Pré- Escolas na formação da criança;
- Os três tipos de práticas de trabalhos pedagógicas que estão presentes na Educação Infantil (**mediação pedagógica, orientações positivistas e tradicionais e práticas espontaneístas e improvisadas**);
- O papel do professor na Educação Infantil;
- Zona de Desenvolvimento Proximal;
- Relação criança/adulto, criança/criança;
- Brincar e o processo de aprendizagem;
- O papel da brincadeira no processo de aprendizagem;

- O significado da fantasia para a criança no ato de brincar;
- O trabalho e o planejamento na Educação Infantil;
- O conhecimento sistematizado no trabalho com as crianças da Educação Infantil;
- Perfil e atuação profissional do Educador na Educação Infantil;
- O trabalho do professor: ações pensadas e planejadas;
- Trabalho Pedagógico: sala de aula e o PPP.

4- Assistir e refletir sobre o vídeo: Zona de Desenvolvimento Proximal;

5- Realizar a Avaliação institucional ;

- Sugestões para realizar a Avaliação Institucional:
  - ✓ Realizar no dia do trabalho coletivo;
  - ✓ Avaliar de acordo com o trabalho realizado na Unidade Escolar sem omitir informações;
  - ✓ As questões objetivas, observar a legenda;
  - ✓ Realizar em grupo com toda equipe da Unidade Escolar de cada turno;
  - ✓ As questões discursivas poderão ser respondidas em tópicos ou em forma de texto;

6- Leitura, aprovação e assinatura da ata do Trabalho Coletivo;

7- Encerramento da reunião.

OBSERVAÇÃO: ***A AVALIÇÃO INSTITUCIONAL DEVERÁ SER ENTREGUE NA SMEC ATÉ DIA 01/11 NO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PLANEJAMENTO DOS TRABALHOS DE 2018***

ANEXO I – OFÍCIO SECRETÁRIO MUNICIPAL

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Goiânia, 12 de setembro de 2017

Of. s/n.
À
João do Carmo Freire
Secretário Municipal de Educação de Trindade – GO

Assunto: Solicitação de autorização para realizar pesquisa na Rede Municipal de Educação de Trindade - Go

Pelo presente, requeremos à Vossa Senhoria autorização para que Ana Rogéria de Aguiar, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – 15ª Turma (FE/UFG) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), possa realizar pesquisa nesta Rede Municipal de Educação, tendo em vista a elaboração de sua Tese de Doutorado em Educação, sob a minha orientação.

Na pesquisa, a doutoranda propõe investigar **"O processo de constituição de conhecimentos e a mediação da linguagem oral: um estudo com crianças pré-escolares".** Nesse sentido, necessitará visitar e realizar pesquisa empírica em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e/ou Escolas que atendam crianças de 4 a 6 anos. Ao mesmo tempo solicitamos o acesso aos documentos que orientam e normatizam as políticas educacionais da Educação Infantil assim como os projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil deste município, como fontes de pesquisa e análise documental. Por se tratar de pesquisa com crianças, destacamos que iremos disponibilizar o termo de autorização para a realização de pesquisa que será assinado pelas famílias. Os dados das entrevistas, filmagens e demais materiais de pesquisa constituídos no campo serão utilizados para análise, de acordo com o objeto de pesquisa, e irão compor, posteriormente, o banco de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (FE/UFG).

Desde já salientamos a importância dessa aproximação e articulação com a Secretaria Municipal de Educação de Trindade e a Faculdade de Educação/UFG, como forma de colaborarmos para a melhor compreensão da educação das crianças na rede pública municipal.

Nestes termos, já agradecemos o apoio.

_____
Dra. Ivone Garcia Barbosa

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação/UFG

ANEXO J – PORTARIA SEMEC TRINDADE

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020

PORTARIA SMEC Nº 064 /2017

Trindade (GO), 06 de outubro de 2017

Dispõe sobre a instituição da Comissão de discussão e elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de Trindade.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso de suas atribuições legais e conforme dispõe os princípios e pressupostos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE nº 05 de 17 de dezembro de 2009; da Resolução CME nº 004 de 12 de abril de 2017, do Plano Municipal de Educação de Trindade e na Proposta Pedagógica desta rede municipal, no que se refere a elaboração de uma Proposta Curricular para a Educação Infantil no município de Trindade,

RESOLVE:

I – Constituir uma Comissão para estudo, discussão e elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil no município de Trindade, formada pelas instituições e seus membros representativos abaixo elencados:

	Instituição	Servidora	Função
01	CMEI Wilma S. de Paula	Tatiane Cardoso de O. Amorim	Diretora
02	CMEI Divina Rodrigues Passos	Isaura Maria Pereira Kunert	Coord. Pedagógica e Professora
03	CMEI Maria Pedro de Jesus	Flávia de Souza Alves	Coord. Pedagógica
04	CMEI Maria Conceição Pereira	Fabiana de Oliveira Miranda	Coord. Pedagógica e Professora
05	CMEI Abadia José dos Santos	Vanessa Pereira de Souza	Monitora
06	CMEI Thaíse Freire	Ramille Souza e Silva	Coord. Pedagógica
07	Escola Mun. Profª Regina de F. Caldeira	Ide Divina Pimentel Silva	Diretora

ANEXO K – JARDIM II A 2018 MATUTINO PROFA ALICE

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ANDRESSA DIAS DOS SANTOS

Durante esse primeiro bimestre, pudemos observar que a criança ANDRESSA se desenvolveu muito bem. Consegue se relacionar bem com todos os colegas e professora. Sabe escutar com atenção e esperar sua vez para falar, demonstrando atitudes de companheirismo e solidariedade com os colegas sempre que solicitada. É organizada com seus pertences, os identificando e cuidando dos mesmos no decorrer da aula.

Já consegue escrever seu nome e identificá-lo em diferentes situações, possui vocabulário condizente com sua faixa etária e boa comunicação verbal e corporal. Compreende as solicitações e as explicações da professora no decorrer da realização das atividades. Participa ativamente das rodas de conversa e se interessa por brincadeiras em conjunto com outros colegas, embora ainda apresente certa timidez ao chegar à sala e fazer solicitações aos colegas, sempre pedindo ajuda à professora.

Ao realizar atividades de recorte e colagem percebemos que a criança possui boa coordenação motora, ao recortar e colar papéis e ao fazer bolinhas de papel crepom ou na colagem de arroz colorido na atividade. Também realiza atividades motoras com facilidade, tais como: correr, pular com um ou dois pés, saltar com destreza e facilidade. Monta diversos objetos com o jogo de montar nomeando e mostrando suas obras a professora.

Apresenta gosto por ouvir músicas diversas, tem um bom repertório e pede para cantar músicas de suas preferências. Não gosta muito de assistir filmes, sempre que vamos à sala de vídeo logo ela pergunta quando voltaremos para a sala para fazer alguma atividade diferente. Reconhece cores e formas geométricas, bem como várias letras do alfabeto. Encontra-se em processo de aquisição da leitura e escrita de maneira lúdica e gradativa.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____

Professor(a)

_____

_____ Coordenadora

Secretária

_____

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ANNA FLAVIA LEANDRO GOMES DE SOUSA

A Anna Flávia iniciou o ano letivo apresentando-se uma criança calma, participativa e muito esperta. Sua adaptação à rotina do CMEI e aos novos colegas foi tranquila e logo fez

amizades. Desde o princípio tem realizado suas atividades com capricho. Embora ainda não consiga escrever seu nome, já se desenvolveu bastante e com ajuda do crachá tem aprendido a identificá-lo nas diferentes situações do cotidiano.
Durante as brincadeiras dirigidas a criança apresentou boa coordenação motora, realizando movimentos precisos e firmes onde corre, pula, sobe, desce sem nenhuma dificuldade. Gostou de participar do bailinho de carnaval onde dançou alegremente junto com seus colegas. Apresentou um desenvolvimento bastante significativo, expressando suas emoções e sentimentos, relata pequenos fatos de seu cotidiano familiar e situações diversas ocorridas em sala de aula, tanto com ela quanto com os amigos. É uma criança tranquila, raramente se envolve em conflitos com os demais, costuma dividir os brinquedos sem maiores problemas. É tão carinhosa que todos os dias não sai da sala sem se despedir dos colegas e dar um abraço na professora.
Nos aspectos cognitivos a criança tem se desenvolvido de maneira satisfatória e aos poucos tem aprendido identificar as letras e os numerais bem como a quantificá-los através das diversas atividades. Participa das rodas de conversa e se encanta com as histórias contadas, conseguindo recontar também com suas próprias palavras de maneira coerente. Apresenta vocabulário condizente a sua faixa etária e gosta muito de brincar seja no parquinho, na brinquedoteca ou até mesmo em sala de aula.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ANNE GABRIELLY RODRIGUES DE OLIVEIRA

Nos primeiros dias de aula a Anne Gabrielly ficou um pouco chorosa, chamando pela mãe a todo o momento, porém logo a criança se acostumou a rotina e foi se integrando ao grupo. Nos primeiros momentos ficava sozinha, não gostava de brincar com outros colegas, ficava na sua mesa sozinha. Hoje em dia a criança já tem as companhias que gosta de se sentar perto, ou que se junta pra brincar seja na sala ou na brinquedoteca. É uma criança meiga e tranquila. Demonstrou gosto pelas brincadeiras com massinhas onde apresenta criatividade e atenção, fazendo diversos objetos de maneira criativa. Em suas brincadeiras de faz de conta, percebe-se sua predileção por bonecas e bolsas, onde representa o papel da “mamãe” com sua “filha”, em diferentes situações, como passear, ir ao médico, ir à escola e sempre fazendo menção da sua irmãzinha.

Nos aspectos motores percebemos que a criança apresenta boa coordenação motora grossa onde consegue pular, correr e se movimentar tranquilamente pelos espaços da escola. Precisa melhorar sua coordenação motora fina, ao utilizar o lápis na realização das atividades.
Aos poucos tem aprendido as letras do seu nome com ajuda do crachá e aprendido a identificar as letras do alfabeto e os números de 01 a 10. Ainda apresenta timidez ao responder as perguntas feitas pela professora. Demonstra capricho durante a realização das atividades de escrita e se interessa pelas atividades de recorte e colagem. Conhece as cores e algumas formas geométricas.
Durante as refeições percebemos que a criança não gosta muito de verduras, porem aos poucos tem observado os demais colegas comendo e tem pedido também. Gosta também de desenhar no rabiscário onde faz diversos desenhos e sempre chama para explicar o que ela fez.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ARTHUR SOUSA DE MELLO

Durante esse primeiro bimestre, observamos que a adaptação do ARTHUR foi satisfatória, pois o mesmo já conhecia grande parte das crianças de seu agrupamento. Gosta muito de brincar com o Henzo e com o Jorge, possivelmente por já terem essa convivência. É uma criança respeitosa com todos os profissionais da instituição e sempre que solicitado ajuda a organizar a sala juntamente com seus colegas.
Nos aspectos psicomotores a criança apresenta equilíbrio corporal acompanhando com segurança e agilidade os movimentos sugeridos em jogos, brincadeiras dirigidas e momentos do recreio. Está presente ativamente em tudo o que é solicitado. Escreve as letras de seu nome e o identifica nas diferentes situações; já não precisa mais da ajuda da ficha para escrevê-lo nas atividades apresentando boa coordenação motora fina.
Na expressão oral a criança apresenta bom vocabulário e expressa corretamente suas ideias durante as rodas de conversa e na realização das atividades. Consegue contar e recontar histórias à sua maneira de maneira lógica, ao observar imagens ou até mesmo somente ouvindo as histórias contadas pela professora.
Durante as aulas de artes percebemos que a criança realiza com facilidade pinturas, recortes e colagens sem auxílio da professora, conseguindo identificar cores e formas geométricas apresentadas. Está em desenvolvimento no processo de aquisição da escrita.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

BIANCA DE OLIVEIRA COSTA

A adaptação da Bianca foi tranquila, ela se adaptou rapidamente a educadora, colegas e nova rotina no CMEI; chega à escola contando as novidades e demonstra um bom entrosamento com todos. Desde os primeiros dias percebemos que a criança se interessa em aprender coisas novas, responde a questionamentos e participa das rodas de conversa e momentos em que exigem o uso da linguagem oral e escrita.

É caprichosa com seus materiais e procura deixá-los organizados, vem manifestando constante desejo pela descoberta de palavras, tanto pela leitura, quanto pela escrita das mesmas, já reconhece e nomeia as letras do seu nome e do alfabeto onde as identifica dizendo o “D” de dado ou “V” da vaca, etc., conforme vai observando o alfabeto ilustrado. Gosta de ouvir histórias e recontá-las com suas palavras sempre atenta aos detalhes contidos nas imagens.

Durante as brincadeiras livres percebemos que a criança utiliza-se do faz de conta para criar ambientes novos e situações diferenciadas, onde demonstra o gosto por sua família, principalmente por seu pai, o colocando em vários momentos do seu dia a dia.

Brincou e dançou durante o bailinho de carnaval, identificou com facilidade os numerais e compreendeu o que devemos fazer para cuidar do meio ambiente, principalmente sobre o não desperdício da água e sua importância para nossa sobrevivência. Conhece as cores e formas geométricas, nomeando-as nos objetos da sala e através das brincadeiras.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

BRENNDA HELLOYSA DA ROCHA NASCIMENTO

Durante esse primeiro bimestre a Brennda Helloysa demonstrou grandes avanços nos aspectos cognitivos, pois a criança já consegue contar vários números em sequência mesmo que pulando alguns de vez em quando. Consegue identificar seu nome no crachá, porém ainda não o escreve completamente. Compreende as explicações das atividades propostas, mas sempre solicita ajuda para concluí-las.

Gosta muito de ouvir histórias e de brincar com suas colegas. Sua adaptação ao CMEI foi tranquila e aos poucos tem melhorado sua alimentação, pois nos primeiros dias ela não comia nada, atualmente pede mais. Conhece as regrinhas de boa convivência estabelecidas desde o início do ano e costuma obedecê-las. É respeitosa com todos na unidade escolar.

Em brincadeiras com brinquedos de montar, costuma representar escadas, torres, montanhas, sempre tentando fazer as maiores torres possíveis, porém gosta mais de brincar na brinquedoteca.

Aprecia momentos de histórias e pergunta tudo que está acontecendo enquanto observa as imagens. Também gosta de representar as histórias através de desenhos livres, onde solta a imaginação e usa a criatividade. Apresenta um vocabulário amplo e condizente a sua faixa etária. É uma criança comunicativa e esperta.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____

Professor(a)

_____

_____

Coordenadora

Secretária

_____

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ECHELLEY GABRIELY TEIXEIRA DA SILVA

O início deste bimestre foi tranquilo para a Echelley Gabriely, pois embora ela não conhecesse as crianças de seu agrupamento, ela já conhecia a rotina do CMEI, pois

frequentou o turno vespertino no ano anterior. Logo que entrou fez novas amizades e se integrou ao agrupamento mostrando predileção pela companhia da Elena durante as brincadeiras e para sentar-se junto na sala de aula.
Possui um bom raciocínio lógico matemático, classificando, seriando e ordenando objetos com base na observação dos seus atributos como cor, forma e tamanho. Consegue contar objetos individualmente e coletivamente, quantificando os numerais de 01 a 10 tranquilamente e os escreve nas atividades propostas até o momento.
É uma criança tranquila, raramente se envolve em conflitos com os demais, costuma dividir os brinquedos sem maiores problemas, quando necessário. Colabora com as solicitações da professora. É muito observadora e curiosa, sempre fazendo perguntas diversas a professora sobre diferentes fatos do cotidiano. Gosta dos momentos de filmes, de músicas e de danças demonstrando destreza ao se movimentar. Teve contato com diversos materiais artísticos aos quais participou e realizou tudo o que foi proposto. Ao pintar as atividades o faz com capricho se atentando aos detalhes.
Identifica várias letras do alfabeto e consegue escrever seu nome sem ajuda do crachá. Está sempre disposta a ajudar seus colegas a concluir suas tarefas e com muita frequência pede para ser ajudante da sala, gostando de entregar os materiais aos seus colegas.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora

Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ELENA RODRIGUES MORAIS DE SOUZA

Elena é uma menina muito alegre, comunicativa e disposta a participar de tudo o que é proposto. Brinca com todas as amigas tendo uma forte característica de liderança observada durante as brincadeiras, pois a mesma organiza todo o espaço das brincadeiras sejam na sala ou na brinquedoteca. Percebemos que sua coordenação motora está cada dia melhor, pois a criança faz com massinha cobras compridas, diversos objetos, alimentos e coisas do cotidiano. Realiza movimentos corporais diversos, participando de todas as brincadeiras e momentos culturais que envolvem danças juntamente com seus colegas. Sua criatividade é impressionante. Em suas produções individuais demonstra muito capricho e autonomia. Participa das rodas de conversa e projetos com muita atenção e sempre contribuindo com vivências pertinentes ao tema tratado.

Desde o início do ano a criança já conhecia seu nome e várias letras do alfabeto, isso tem facilitado o processo de ensino aprendizagem da criança. Quase sempre termina as atividades propostas mais rápido que seus colegas, logo pede para auxiliar os demais a terminar. Também já sabe contar os numerais com facilidade e apresenta bom raciocínio logico.
Seu relacionamento sócio afetivo é tranquilo, pois a criança convive bem com todos os colegas e funcionários da instituição. Ainda precisa da intervenção da professora em situações de conflito e por vezes acaba ficando chateada quando alguém lhe aborrece. Demonstra gosto por ouvir histórias, cantar e pelos momentos de brincadeiras ao ar livre.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
Coordenadora

_____
Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

GIULLIA BIANCA SOUSA ALKIMIM

A Giullia Bianca teve boa freqüência durante esse bimestre, onde participou ativamente de todas as atividades propostas. Por já conhecer a maioria dos colegas não teve dificuldades de adaptação ao agrupamento, embora tenha várias crianças novas na sala, ainda tem preferência em ficar junto com a Hevellyn ou com a Isabelly durante a aula e nas brincadeiras. Desenvolveu a agilidade, a atenção, espaço, a coordenação motora ampla nas atividades físicas com bambolês, cordas e com elásticos feitas no início do ano.
Nos momentos de conflitos, que normalmente acontecem por disputa de brinquedos chama a professora para auxiliar, porém em alguns momentos ela acaba se desentendo; quando acontece logo é estimulada a refletir sobre sua atitude, pedir desculpas e voltar a brincar com o colega.
Com ajuda do crachá escreve seu nome nas atividades e está se desenvolvendo gradativamente no reconhecimento das letras do alfabeto e nos numerais, bem como na quantificação dos mesmos através de atividades pedagógicas. Realiza suas atividades e compreende as solicitações da professora. Apresenta vocabulário condizente à sua faixa etária, porém em alguns momentos precisamos interferir nas falas da criança sobre as demais do seu agrupamento.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

HENZO KALLEL SOUZA GOMES

A criança Henzo não teve dificuldades em se adaptar ao agrupamento, pois já conhecia grande parte dos colegas e toda a rotina do CMEI. Participa das atividades propostas, realiza suas produções com muita atenção, cuidado, sem pressa e com capricho. Nas brincadeiras dirigidas entende as orientações dadas pela professora ,tem uma boa coordenação motora, corre,pula, sobe, desce sem nenhuma dificuldade. Reconhece todas as cores e ainda tem como cor predileta o azul, onde sempre pede essa cor ao brincar de massinhas ou colorir algo seja com tinta ou lápis de cor.

Seu relacionamento é tranquilo com todos no ambiente escolar, desde os colegas a todos os funcionários. Embora seja tímido quando lhe perguntamos algo, é sempre o primeiro a se dispor e chamar os novos alunos da sala para brincar. Tem uma grande preferência pelo parque onde explora os espaços e os brinquedos, gosta de correr e brincar de “lutinha” com o Arthur – seu principal companheiro. Demonstra muita agilidade ao participar de brincadeiras ao ar livre. Percebe-se o faz de conta presente em suas brincadeiras, planeja brincadeiras com os demais colegas, constrói vários objetos com os blocos de montar e consegue criar situações durante as brincadeiras na brinquedoteca.

Precisa melhorar nos aspectos relacionados a alimentação pois o mesmo sempre solicita que só quer comer arroz e de vez em quando pede a carne junto. Já temos conversado sobre isso com a criança que afirma que não gosta de comer outras coisas. Sabe identificar seu nome em diferentes situações, reconhece várias letras do alfabeto, as que ele não reconhece usa as imagens de referência para tentar lembrar. Encontra-se em fase de desenvolvimento.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

HEVELLYN VITORIA NEVES DA SILVA

A Hevellyn Vitoria é uma criança tranquila, embora tenha alguns dias que parece se irritar mais facilmente com seus colegas costuma trabalhar bem em grupo, respeitando normas e regrinhas de boa convivência, seguindo rotina e demonstrando certa autoridade com relação aos outros colegas, chegando a intervir quando julga necessário resolver alguma questão, principalmente se for relacionada às bonecas que ela gosta de brincar. Costuma perguntar bastante, com frequente comunicação. Quando está de bom humor compartilha materiais e espaços, mas se não estiver, senta- se no seu cantinho e brinca por um bom tempo sozinha. Costuma participar com interesse das tarefas desenvolvidas, opinando sempre. Ouve e reconta histórias, acrescentando fatos novos e quando solicitado também dramatiza as mesmas.

Movimenta-se com normalidade; demonstrando ótimo desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina. Trabalha muito bem com os materiais oferecidos, como o pincel, o giz e a tesoura, demonstrando habilidade no manuseio e gosto na realização das tarefas. Consegue orientar-se espacialmente muito bem. Demonstra ser cuidadosa com seus materiais e até mesmo com os materiais de algumas colegas com quem gosta de se sentar. É uma criança assídua, porém precisa melhorar sua alimentação durante o almoço, onde sempre pede pra comer só arroz e carne. Temos incentivado a comer e já estamos percebendo alguns avanços em relação a isso. Gosta de assistir filmes, brincar de massinhas e de ir para a brinquedoteca onde se encanta com todos os brinquedos e se envolve por muito tempo.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ISABELLY CHAVES COELHO

Percebemos que a Isabelly apresentou um desenvolvimento bastante significativo neste primeiro bimestre. Sua linguagem verbal a cada dia tem desenvolvido mais, o repertório de

palavras tem crescido progressivamente e já formula frases completas, expressando suas emoções e sentimentos, relata pequenos fatos de seu cotidiano familiar e situações diversas ocorridas em sala de aula, tanto com ela quanto com os amigos. É uma criança tranquila, raramente se envolve em conflitos com os demais, costuma ceder sua vez nos brinquedos e brincadeiras sem maiores problemas, quando necessário. Colabora com a organização da sala de aula, ajudando a guardar brinquedos e outros objetos. Participa com muito entusiasmo das rodas de música, sugerindo algumas de suas canções prediletas. Aprecia os momentos de rodas de histórias, onde fica sempre atenta e responde a todas as perguntas referentes à mesma. Compreendeu como funciona o ciclo da água e faz diversas observações no dia a dia sobre seu conhecimento.
Gosta de brincar com todas as meninas de sua turma porém tem algumas colegas com quem tem maior afinidade, por exemplo: a Hevellyn, a Elena, a Giullia Bianca e a Julyana. Percebemos que a criança se interessa por brincadeiras que envolvem o faz de conta seja com ou sem os brinquedos. Consegue recontar as histórias à sua maneira e se interessa por todas as atividades propostas em sala. Demonstra atitudes de companheirismo e sempre se dispõe a ajudar os colegas que ainda não terminaram.
Nos aspectos cognitivos a criança já reconhece e sabe escrever seu nome e várias outras letras do alfabeto embora ainda não reconheça todas pelo nome, as identifica através das imagens do alfabeto ilustrado. A criança pula, dança, corre e tem um desenvolvimento motor satisfatório.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora

Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

ISADORA HELLEN SOUSA DA SILVA

A criança não frequenta mais a instituição.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

JORGE MIGUEL SOUSA MENDONÇA

Neste bimestre percebemos que o Jorge Miguel apresentou um desenvolvimento significativo. Sua linguagem verbal a cada dia tem desenvolvido mais, o repertório de palavras tem crescido progressivamente expressando suas emoções e sentimentos, relata pequenos fatos de seu cotidiano familiar e situações diversas ocorridas em sala de aula. É uma criança tranquila, raramente se envolve em conflitos com os demais, e está sempre disposto a ajudar no que for necessário sempre muito atencioso e amoroso com a professora. Gosta de participar das diversas atividades extraclasse onde brinca se diverte e solta a imaginação. Usa-se de criatividade para elaborar desenhos e realizar atividades artísticas, onde recorta, cola e colore vários desenhos á sua maneira porem sempre com capricho.

Aprecia os momentos de rodas de histórias e gosta de recontar histórias de livros à sua maneira. Durante a hora das refeições, procura comer de tudo um pouco do que lhe é oferecido, e costuma repetir.

Desenvolveu-se bem nos aspectos motores onde realizou movimentos diversos com destreza e agilidade. Já reconhece seu nome e o escreve, embora às vezes ele muda a ordem das letras, colocando as fora de ordem. Conta os números de 01 a 20 coletivamente, mas individualmente demonstra timidez e não gosta de contar sozinho. Seus momentos prediletos são no parquinho e na brinquedoteca.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

JULLYANA MARIA GONÇALVES CHAVES

Neste primeiro bimestre a criança Jullyana teve um processo de adaptação tranquilo pois a mesma já conhecia a maioria dos seus colegas. Aprendeu as regrinhas de boa convivência, porém por diversas vezes se esquece das mesmas, precisando da interferência da professora. Quando alguém a aborrece ela costuma reagir com beliscões ou às vezes batendo no colega, por este motivo temos conversado com a criança sobre essas atitudes. No desenvolvimento cognitivo notamos que a criança já sabe escrever seu nome com ajuda do crachá e o identifica nas atividades.

É uma criança esperta e está em desenvolvimento nos aspectos motores onde realiza movimentos precisos como correr, pular com um ou os dois pés e se movimenta tranquilamente pelo espaço escolar. Apresenta traços firmes durante os desenhos e atividades artísticas. Conhece algumas letras do alfabeto e alguns numerais. Interessa-se pelas brincadeiras coletivas, pelos momentos na brinquedoteca e no parquinho. Gosta de ser a primeira da fila e sempre que possível se dispõe a ajudar a professora. Tem demonstrado grandes avanços na atenção à realização das atividades de sala e melhorado cada vez mais sua coordenação motora ao realizar atividades de recortes e de colagens variadas.

Se interessa por histórias e filmes gostando de participar, perguntar e responder perguntas durante as rodas de conversa realizadas em sala.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

Professor(a)

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

KAUÃ OLIVEIRA SANTANA

Durante esse bimestre pudemos registrar grandes avanços do Kauã em relação ao seu relacionamento interpessoal, pois no início do ano ele quase não conversava com os colegas, gostava de brincar somente com a Maria Eduarda e às vezes com o Willian. Ultimamente ele tem brincado com todos os meninos da sala, está mais conversador com todos e gosta de contar fatos de seu dia a dia. Ao brincar com os blocos de montar constrói torres altas tentando fazê-las cada vez mais altas. Corre, pula, se movimenta bem e apresenta boa coordenação motora fina e grossa.

No seu cognitivo observamos que a criança já sabe escrever seu nome e conhece várias letras do alfabeto, bem como, números, cores, e algumas formas geométricas. A criança possui hábitos de higiene, e é tão organizado com seus pertences que quando alguém mexe em sua mochila, por exemplo, ele logo pega de volta ou chama a professora. Percebemos que aos poucos a criança tem melhorado sua alimentação devido as várias conversas e incentivo feitos às crianças durante as refeições.

A cada dia tem melhorado seu vocabulário, aprendido novas expressões e se comunicando melhor. Compreende as solicitações da professora e se esforça em fazer todas as atividades propostas dentro da instituição. Participou dos diversos momentos culturais realizados onde ouviu atentamente várias histórias, dançou e se integrou aos demais agrupamentos com muito cuidado para com os outros colegas.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora

Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

LAURA CRUZ MARQUES

Durante esse bimestre a Laura apresentou um desenvolvimento bastante significativo, expressando suas emoções e sentimentos, relata pequenos fatos de seu cotidiano familiar e situações diversas ocorridas em sala de aula, tanto com ela quanto com os amigos. É uma criança tranquila, raramente se envolve em conflitos com os demais, costuma dividir os brinquedos sem maiores problemas, quando necessário. Colabora com as solicitações da professora. É muito observadora e curiosa, sempre fazendo perguntas diversas a professora

sobre diferentes fatos. Enfim, embora tenha faltado algumas aulas, ela teve diversos momentos significativos neste bimestre, onde lhe foi propiciado diferentes oportunidades de interação com crianças, adultos, objetos e participou de um processo contínuo de muita aprendizagem através de diversas atividades de escrita, recortes e colagens.
Apresenta boa coordenação motora ao realizar as atividades artísticas e as tarefas propostas. Apresenta traços firmes ao desenhar seja nas tarefas ou no rabiscário. É caprichosa e cuidadosa com seus pertences e se preocupa sempre em ajudar os colegas e professora. Em suas brincadeiras de faz de conta, percebem-se suas atitudes de liderança ao brincar de casinha, onde representa o papel da "mamãe" com sua "filha", em diferentes situações, como passear, ir ao médico, ir à escola e até mesmo tentando carregar suas colegas fingindo cuidar delas.
Alimenta-se bem, compreende as regrinhas de boa convivência e se esforça ao máximo em obedecer. Ainda precisa melhorar quando se trata dos momentos em que a turma precisa de silencio, precisando da interferência da professora nesses momentos. Seu desenvolvimento foi satisfatório durante esse bimestre.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora

Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

MARIA EDUARDA DE OLIVEIRA CAMARGO

A Maria Eduarda Camargo é uma criança meiga e carinhosa com todos na instituição. Com frequência traz cartinhas com desenhos para a professora. Apresenta atitudes de companheirismo com os colegas e está sempre se dispondo a ajudar a professora no que for necessário. Sua adaptação foi tranquila e conheceu novas colegas as quais logo começou a se envolver. Aprendeu as regrinhas de boa convivência e cumpre todas elas.
Participou de diversas atividades, as quais pudemos observar que a criança se desenvolveu satisfatoriamente em tudo o que foi proposto. A criança realiza as atividades com capricho, conhece o seu nome e o escreve corretamente, conhece várias letras do alfabeto, os numerais, as cores e as principais formas geométricas.
Nos aspectos motores a criança conseguiu movimentar-se tranquilamente, apresentando equilíbrio, coordenação motora e movimentos precisos durante as brincadeiras. Confecciona diversos objetos com a massinha de modelar e apresenta-se criativa ao desenhar no rabiscário ou até mesmo nas atividades de desenhos livres ou dirigidos.
Gosta de brincar com todos na sala, mas sempre que possível chama o Kauã para brincar com ela. Nos primeiros dias não almoçava na instituição, mas com o passar do tempo e com

todos os incentivos começou a comer e por diversas vezes ainda pede para repetir. É uma criança assídua as aulas e está se desenvolvendo satisfatoriamente.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

MARIA EDUARDA MAGALHAES FLORENTINO

A criança não frequentou esse bimestre não sendo possível avalia-la.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

MARYAH EDUARDA CASTRO ALVES

A Maryah Eduarda Castro iniciou o bimestre adaptando-se com facilidade à rotina do CMEI, onde logo nas primeiras semanas fez amizades com a Anne Gabriely. É uma criança tranquila e que apresenta bom relacionamento afetivo com os demais, porém quando se desentende com alguém costumava beliscar o colega. Conforme fomos trabalhando as regrinhas de boa convivência a criança foi melhorando seu comportamento e já consegue solicitar ajuda da professora para resolver conflitos. Seu primeiro contato com a leitura e a escrita tem sido na instituição e embora a criança ainda não saiba escrever seu nome, já o identifica no crachá e em algumas atividades propostas neste bimestre. Precisa melhorar sua coordenação motora fina, para isso temos utilizado massinhas de modelar, atividades com tinta guache e com giz de cera e recortes e colagens.

A criança apresenta gosto por ouvir histórias e assistir filmes, onde fica observado atentamente a tudo que ocorre ao seu redor. Brinca com brinquedos, blocos de montar livremente, onde se junta com suas colegas e cria situações diversas enquanto brincam.

Nos aspectos motores percebemos que a criança tem evoluído satisfatoriamente e já consegue realizar movimentos diversos com maior equilíbrio, atenção e agilidade. Apresenta um vocabulário amplo e conforme vai ouvindo as histórias e aprendendo novas músicas vai conhecendo novas palavras e as incluindo em suas frases. É uma criança assídua e que está se desenvolvendo cada dia mais.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____

Professor(a)

_____

_____

Coordenadora

Secretária

_____

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

MATHEUS HENRIQUE PEREIRA DOS SANTOS

A criança adaptou-se a nova turma com facilidade, pois já conhecia quase todos os colegas. Geralmente quando chega à escola demonstra certo mau humor, como se não quisesse

acordar naquele momento, mal carrega sua mochila. Geralmente esse comportamento vai até a hora do café da manhã onde a criança começa a se soltar e a se integrar aos seus colegas. Apresenta facilidade nos relacionamentos interpessoais, gostando de brincar com todos, principalmente com os meninos da turma.
Nos aspectos cognitivos a criança tem se desenvolvido satisfatoriamente. Reconhece seu nome em diferentes contextos, conseguindo escrevê-lo mesmo sem ajuda do crachá. Já conhece várias letras do alfabeto e as identifica com ajuda do alfabeto ilustrado. Reconhece várias formas geométricas e cores, gostando de usar todas durante as atividades de pintura. Nos momentos culturais que envolvem músicas e danças geralmente não quer dançar, mas se junta com os colegas para correr. Apresenta vocabulário condizente a sua faixa etária. Gosta dos momentos no parque, na brinquedoteca e no rabiscário onde solta sua imaginação e cria novos ambientes e situações durante as brincadeiras.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
_____
Professor(a) Professora(a)

_____
_____
Coordenadora Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

WILLIAN ALVES CONCEIÇÃO

O Willian nos primeiros dias sentiu muito a falta do Karlos Arthur (que não frequentará mais o CMEI neste ano), então se aproximou mais do Matheus. Mesmo assim percebemos que ele ainda está bem tímido principalmente ao realizar atividades individuais. A criança já reconhece seu nome, porém ainda pede o crachá para escrever seu nome nas atividades escritas.
É uma criança organizada com seus pertences e não gosta que outros colegas mexam neles. Permanece tranquilo todo o tempo, estabelecendo relações de amizade, emprestando brinquedos, partilhando materiais. Vem sendo incentivado a comunicar-se mais. Segue a rotina com facilidade e movimenta- se pouco, mas com normalidade; demonstra desenvolvimento normal dos grandes músculos e da coordenação motora fina. Trabalha bem

com os materiais oferecidos, como o pincel, o giz e a tesoura e apresenta facilidade na realização de atividades artísticas.
Gosta de ficar descalço ao brincar com seus colegas seja na sala ou no parque. Faz diversos objetos com os blocos de montar. Demonstra interesse pelas histórias contadas, pois presta atenção às mesmas, apesar de negar-se ainda a participar oralmente. Sua coordenação motora tem sido desenvolvida através de atividades e brincadeiras diversas e atividades específicas.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora Secretária

_____
DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

JUAN LUCAS COSTA MENDES

Neste primeiro bimestre pouco foi possível avaliar a criança Juan Lucas, pois ele iniciou na instituição a pouco tempo e precisa melhorar sua assiduidade. Das poucas aulas avaliadas percebemos que a criança, a princípio estranhou muito o ambiente escolar, porém aos poucos tem se integrado ao grupo. Por diversas vezes se recusa a fazer as tarefas ou as realiza pela metade. Gosta muito das atividades diversificadas como, por exemplo: os filmes, histórias, momento de brincadeiras e com os brinquedos. Ainda não sabe escrever seu nome e aos poucos tem conhecido as letras e números através de atividades diversas. Encontra-se em processo de adaptação à rotina escolar e ao agrupamento.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____
Professor(a)

_____
_____
Coordenadora Secretária

_____

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

NATANNY SOUZA SILVA

A criança começou a frequentar a instituição na metade do primeiro bimestre e desde o princípio apresentou diversas habilidades. No início era uma criança, que gostava de ficar um pouco mais isolada, mas, aos poucos começou um processo de socialização com os coleguinhas principalmente com a Maryah Eduarda Castro e com a Anne Gabrielly. Atualmente ela já participa ativamente de todas as tarefinhas, rodinhas de conversa, dramatizações e dinâmicas. Tem uma autoestima boa e demonstra atitudes de companheirismo com seus colegas.

Já reconhece as letras do seu nome e sabe escrevê-lo coma ajuda do crachá. Conhece também várias formas geométricas, as cores e vários numerais, embora as vezes se perca na contagem oral dos mesmos.

É uma criança assídua as aulas e compreende todas as regrinhas de boa convivência e as coloca em prática. Na hora das refeições, procura comer de tudo um pouco do que lhe é oferecido e geralmente pede pra repetir. Demonstrou gosto pelas brincadeiras com massinhas e com os brinquedos da sala. Gosta de ouvir histórias, mas na hora de reconta-las apresenta timidez ao ter que contar a sala toda, porém, se estiver perto dela, ela reconta observando atentamente cada imagem. Participou das atividades propostas e se interessa em aprender coisas novas.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

1º BIMESTRE	

_____

Professor(a)

_____

_____

Coordenadora

Secretária

DIRETORA

Trindade, 13 de abril de 2018

ANEXO L – PPP 2018 CMEI WILMA SOARES (COMPLETO)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

TRINDADE/GO
2018

Apresentação

O atendimento a infância no Brasil iniciou-se em duas categorias diferentes: uma destinada às crianças da classe trabalhadora (populares) e outra ao atendimento de crianças da classe média (e burguesia) da sociedade. Abordaremos de forma sucinta as concepções do atendimento a infância das classes populares, pois atendemos majoritariamente crianças desta classes.

No período colonial, o atendimento a infância destinava-se exclusivamente as classes extremamente pobres, ou em condições de extrema miséria, órfãos ou abandonados. As instituições que atendiam essas crianças eram assistencialistas, organizadas precariamente e tinham por finalidade diminuir os altos índices de mortalidade infantil.

No Brasil, as creches surgiram no final do século XIX em consequência do processo de industrialização. Elas foram estruturadas seguindo o modelo internacional da época e também foram influenciadas pelo movimento que defendia a existência das creches como uma alternativa para as mães trabalhadoras. A difusão das creches possibilitou o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, que antes não tinham com quem deixar seu(s) filho(s). Na época as creches tinham caráter assistencialista e filantrópico, onde o enfoque era a guarda, a higiene, alimentação e os cuidados das crianças. Naquele momento pouco se discutiam à respeito da perspectiva pedagógica e do trabalho educativo desenvolvido pelas instituições. Apenas em 1996, com a aprovação da LDB, que os debates acerca da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, se tornaram pautas de discussões no cenário político do país.

Atualmente, já com a normatização da Educação Infantil nos sistemas de Ensino, torna-se fundamental a discussão e implementação das propostas pedagógicas pelas instituições de Educação Infantil visando a garantia dos direitos das crianças e das famílias previstos em leis. O documento orientador que utilizamos para a escrita e elaboração da atual proposta do CMEI são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Tendo em vista a necessidade de (re) elaborar a proposta pedagógica para o ano de 2018,que norteie nossos desejos, necessidades e possibilidades de

realizarmos ações do presente e futuro desta instituição, reuniram-se os profissionais da educação: direção, coordenação pedagógica, professoras, monitoras, pessoal administrativo e comunidade local, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96) e todas as Resoluções, Leis e pareceres em vigência.

A proposta visa oferecer um atendimento de qualidade as crianças de 01 ano a 05 anos e 11meses desta comunidade, contemplando o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e éticos em parceria com suas famílias, levando em consideração as necessidades individuais de cada criança.

A Educação Infantil deve atender as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. O atendimento das crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos é feito a partir da distinção entre creche e pré-escola. Também de acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do município de Trindade.

Sendo assim, as atividades a serem desenvolvidas serão planejadas pelo coletivo tendo “o cuidar e o educar”-como ponto de partida para o planejamento e por entendermos o real significado destas ações no processo, e os eixos “interações e brincadeiras” uma vez, que é a maneira mais prazerosa de aprender, além de alimentar o sistema emocional psíquico e cognitivo da criança, além de atender os princípios das DCNEI (2009). Pois os objetivos do CMEI devem ir além dos atendimentos assistencialistas garantindo não somente a alimentação, higienização e guarda da criança.

O cuidar, e o educar devem estar interligados, já que a finalidade da Educação Infantil é auxiliar no desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da sociedade, garantindo a ela seus direitos enquanto criança.

I - Identificação e caracterização do CMEI

1.1 - Nome: CMEI – WILMA SOARES DE PAULA

1.2 - Endereço: Av. Goiânia, nº 69 setor Maysa I – Trindade - Go

Telefone: 3506-7078.

Nível de atendimento: Crianças de1 Ano a 5 Anos e 11 meses

1.3 - Curso oferecido: Educação Infantil – Berçário II, Berçário III, Maternal, Jardim I e Jardim II

Agrupamentos mantidos pelo CMEI

Crianças com um ano---------- (26 crianças)

Crianças com dois anos ----------(26 crianças)

Crianças com três anos ----------(27 crianças)

Crianças com quatro anos:

Agrupamento A matutino---------- (26 crianças)

Agrupamento B Vespertino ---------- (27 crianças)

Crianças com cinco anos:

Agrupamento A matutino---------- (25 crianças)

Agrupamento B vespertino---------- (27 crianças)

Agrupamentos mantidos pelo CMEI EXTENSÃO

Crianças com dois anos ----------(26 crianças)

Crianças com três anos ----------(27 crianças)

1.4 - Histórico da Instituição

Em 14 de outubro de 1981, foi fundada à Avenida Goiânia, s/nº69 Setor Maysa I neste município, localizada em zona periférica, na região da Grande Trindade, no pleito do então prefeito Dílson Alberto de Souza, sendo esta, mantida pelo Governo do Estado de Goiás.

Em 16 de junho de 1997, o Conselho Estadual de Educação de Goiás, autorizou o funcionamento da Unidade Educacional no CMEI, pois de acordo com o RCNEIS “Considerando a grande distância em” que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe do título IX, das Disposições Transitórias, art.89, que “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

No ano de 2003, na administração do governador Marconi Perillo Ferreira Júnior, a unidade CMEI Maysa I, passa a ser mantida pela Prefeitura Municipal de Trindade.

No ano de 2017, foi realizado a reforma de estrutura física com 5 agrupamentos, secretaria, pátio, brinquedoteca.

1.5 - Aspectos Sociais

O CMEI é bem localizado, com ruas asfaltadas e iluminadas, em região de fácil acesso. Através de carro de passeio, bicicleta, transporte coletivo alternativo ou não, por crianças e funcionários de vários bairros. A unidade educacional funciona com 5 salas de atividades(agrupamentos divididos por faixa etária, sendo uma com banheiro, um berçário, uma cozinha, uma lavanderia adaptada, uma despensa, um banheiro de funcionários, um banheiro para crianças e um depósito, sala de brinquedoteca, cantinho de leitura, O cmei encontra-se relativamente equipado com elementos básicos para a sua atividade educacional, contando com 2 aparelhos de televisão, 2 vídeos, um computador com impressora e três aparelhos de som (toca CD). Possui também material pedagógico específico para a Educação Infantil (jogos, blocos lógicos, etc.). A parte administrativa possui mobiliário e equipamentos adequados ao uso. Além disso, a Unidade Educacional conta também com equipamentos elétricos, ferramentas para limpeza e manutenção das instalações. A maioria das salas de atividades/agrupamentos é ampla e bem arejada.

1.6 - Aspectos físicos

O prédio do CMEI conta com uma área de 173,05m² de construção em alvenaria de cimento, sendo esta metragem dividida em dois pavilhões ligados, compondo-se de cozinha, banheiro, secretaria, sala dos professores foi transformada em uma brinquedoteca, para melhor atender as crianças em dias de chuva, promovendo um lugar agradável para as crianças brincarem, uma sala de direção foi transformada em sala dos professores e coordenação possui uma janela com boa iluminação; um banheiro para servidores, um banheiro para o berçário, com 3 vasos sanitários, pia e chuveiro; um almoxarifado pequeno, uma área de serviço com

grandes tanques apropriados para lavarem as louças, copos, talheres, panelas.Com uma cozinha de bom tamanho, mobiliário adequado iluminação e ventilação.

Todo o mobiliário é praticamente adequado e, dentro das possibilidades oferecidas pela estrutura física, o ambiente é limpo e organizado (higiênico) e cuidado pela responsável da limpeza, matutino e vespertino. O prédio é servido por iluminação pública e coleta de lixo e telefone público.

Também com atendimento da extensão com 45 crianças atendimento integral, agrupamentos berçário III e maternal. Atendimento em prédio com 2 salas de aula, banheiro, refeitório, cozinha, necessitamos de melhoria na unidade, pátio para crianças brincar, brinquedos ao ar livre, mesmo assim desenvolvido as atividades pedagógicas nas condições, visando sempre: brincar e cuidar, aprender de forma lúdica.

1.7 - Recursos Humanos

Os recursos humanos constituem o coletivo de funcionários do CMEI WILMA SOARES DE PAULA e cada um tem sua função e de acordo com ela suas atribuições, direitos e deveres. Representado a parte vital para que realizemos um trabalho centralizado no atendimento à criança, segundo orientações das Diretrizes de Organização por Ano Letivo correspondente da Secretaria Municipal de Educação de Trindade, conforme QUADRO FUNCIONAL seguir:

QUADRO FUNCIONAL

Nº	Funcionário	Função	Formação	Turno	Sit. Func.
01	Tatiane C. de O. Amorim	DIRETORA	Pedagogia	Integral	Efetiva
02	Divina Maria de Souza	Professora	Historia	Mat	Efetiva
03	Socorro de Jesus Martins	Coord. Pedagógica	Pedagogia	Mat	Efetiva
04	Wanusa Mendanha Pereira	Professora	Pedagogia	Vesp	Efetiva
05	Gislaine Alves M. Souza	Professora	Pedagogia	Mat	Efetiva
06	Márcia da S.A. dos Santos	Professora	Pedagogia	Mat	Efetiva
07	Mara Monteiro da Silva	Professora	Pedagoga	Mat	Efetiva

08	Alice de Souza Bento	Professora	Pedagoga	Mat	Efeti va
09	Marlene Eterna A. Morais	Merendeira	Ens. Fund	Mat	Com.
10	Raquenia Paulino de Morais Souza	Monitora	Cursando Pedagogia	Mat	Contr ato IEL
11	Ana Carolina Vinhal Silva	Monitora	Cursando Pedagogia	Mat	Efeti va
12	Antônia Marlene P. M. Portela	Aux. Limpeza	Ens. Fund	Vesp	Com
13	Glauciandreia Pereira da Silva Rodrigues Camargo	Monitora	Cursando Pedagogia	Vesp	IEL
14	Tatiana Eterna Vaz	Aux. Secretaria	Ensino médio completo	Integral	Efeti va
15	Loide Batista de Melo	Professora	Pedagoga	Vesp	Efeti va
16	Marcela Barros Viana	Monitora	Cursando pedagogia	Vesp.	Contr ato IEL
17	Jurani Rodrigues Dos Santos	Merendeira	Ens.Médio	Vesp	Com
18	Kelly Maria Reis	Monitora	Cursando Pedagogia	Vesp	Contr ato IEL
19	Marivânia Valéria dos S. Pereira	Monitora	Cursando Pedagogia	Mat	Efeti va
20	Michelly Rodrigues Martins	Monitora	Ensino médio completo	Vesp	Com
21	Cassia Marques Batista	Monitora	Ensino Médio Completo	Mat	Efeti va
22	Adriana Rodrigues Gonçalves	Monitora	Cursando Pedagoga	Vesp	Contr ato IEL
23	Daiane Fernandes da Costa	Professora	Pedagoga	Vesp	Efeti va
24	Lívia Vieira de Castro	Aux. Limpeza	Ensino médio completo	Mat.	Efeti va
25	Elisangela Felix de Oliveira	Apoio	Ensino médio completo	Mat	Efeti va
26	Eva Maria Alves de Brito	Monitora	Ensino médio completo	Mat	Com
27	Margarene de Sousa e Silva Gomes	Aux. Limpeza	Ensino médio completo	Mat.	Com
28	Leila Sales dos Santos	Aux. merenda	Ensino médio completo	Vesp.	Com
29	Adriana Sousa Ferreira Marques	Professora	Pedagoga	Vesp	Efeti v

QUADRO FUNCIONAL EXTENSÃO

Nº	Funcionário	Função	Formação	Turno	Sit. Func.
01	Tatiane C. de O. Amorim	DIRETORA	Pedagogia	Integral	Efetiva
02	Maria Gorete da Silva	Coord. Pedagógica	Pedagoga	Integral	Efetiva
03	Alcimone Castro Costa Velozo	Monitora	Ensino médio completo	Mat	Efetiva
04	Arlene Valadares dos Santos	Limpeza	Ensino médio completo	Vesp	Efetiva
05	Cheila Cristina Morais de Queiroz	Professora	Pedagogia	Mat	Efetiva
06	Karina Rego de Oliveira Silva	Merendeira	Ensino médio completo	Mat	Efetiva
07	Maria do Carmo Pereira	Monitora	Ensino médio completo	Mat	Efetiva
08	Maria do Espirito Santo Ribeiro Lima	Monitora	Cursando 2º grau	Mat	Efetiva
09	Patrícia Alecrim da Silva	Monitora	PEDAGOGA	Mat	Com.
10	Renata Barbosa dos Santos	Professora	Cursando Pedagogia	Mat	Contrato IEL
11	Vanusa Moreira de Souza	Monitora	Cursando Pedagogia	Mat	Efetiva
12	Adriano Nunes da Silva	Guarda	Ens. Fund	Vesp	Com
13	Rutia Rodrigues Vilela Peixoto	Professora	Pedagoga	Mat	Efetiva
14	Patrícia GomesdaSilva	Monitora	Ensino médio completo	MAT	CONTRATO

II-ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 1°. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se em direito da criança de até 5 (cinco) anos de idade, a quem o Estado tem o dever de atender, complementando a ação da família e da comunidade; oferecida em:

I - creche: crianças de até 3 (três) anos de idade;

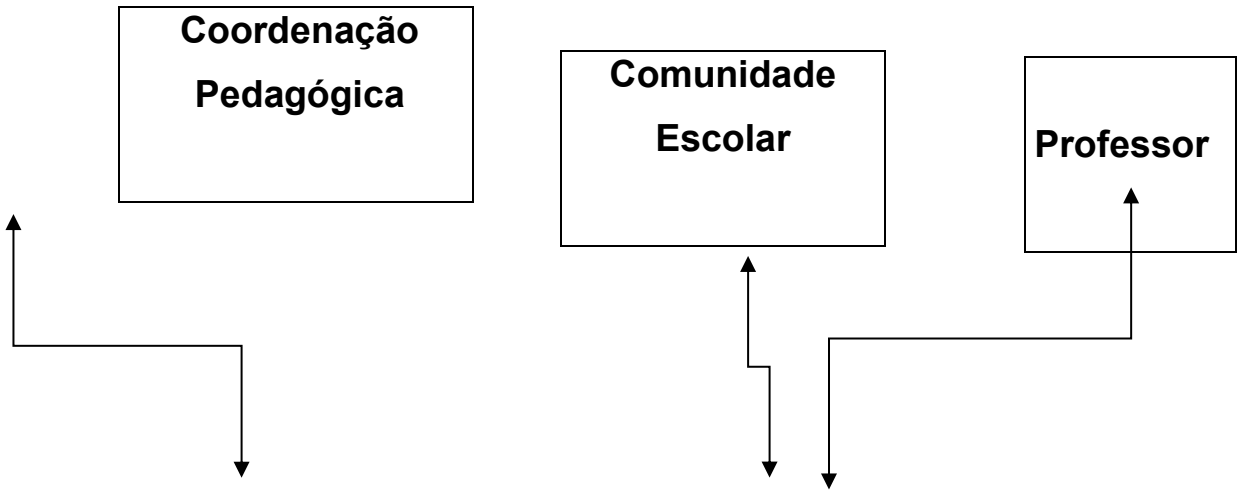
II- pré escola: crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

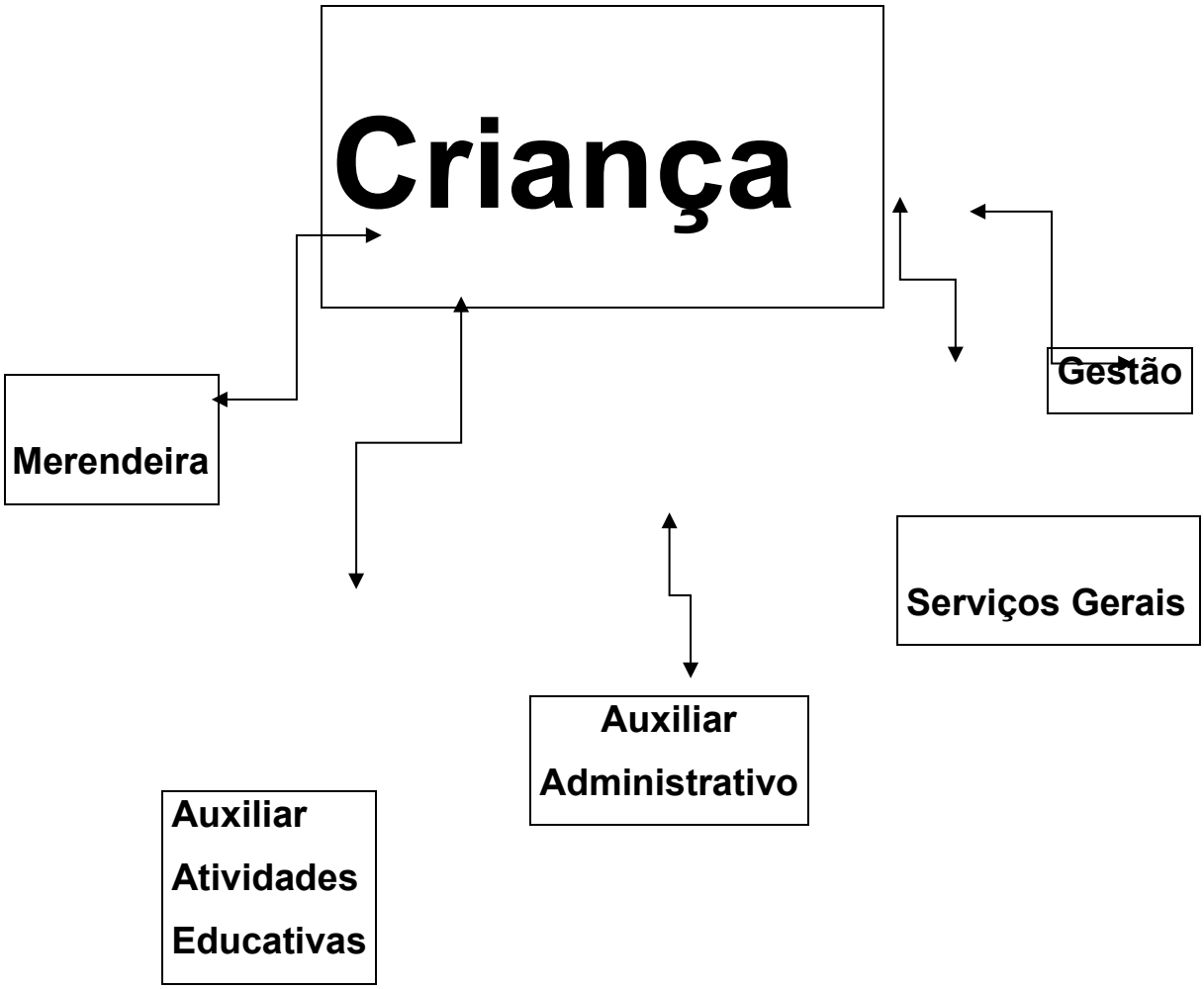
Parágrafo único. O atendimento às exigências de oferta da Educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, sem requisito de seleção, pelo Estado, deve considerar o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

Art. 2°. A Educação Infantil compreende a criança como sujeito sócio-histórico e cultural e de direitos, que, nas interações, relações, vivências e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói significados e sentidos sobre a natureza e a sociedade, apropriando e produzindo cultura e conhecimentos.

Art. 3°. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (Cinco) anos de idade, constituindo-se em um processo educativo, no qual o educar, o cuidar e o brincar são indissociáveis.

2.1 - Organograma da Estrutura Organizacional





2.2- Princípios Norteadores da Ação Pedagógica

Nossa proposta para Educação Infantil está comprometida com os diversos âmbitos de aprendizagens. Assim o fio articulador desta instituição pedagógica foi à pergunta: Como criar condições para aprender? Com esse eixo de reflexão, a preocupação é ainda maior: com o trabalho em sala, com o trabalho do professor e com a diversidade de aprendizagens das crianças.

Em cada situação apresentada, consideramos a relação das crianças, com o saber e com o aprender. Podemos dizer, sobretudo, que tivemos um especial cuidado na relação com os objetos dos quais a Educação Infantil se ocupa.

O CMEI WILMA SOARES DE PAULA acredita na construção do conhecimento de modo integrado e global: por isso, as propostas de ensino

estabelecem uma inter-relação entre os diferentes eixos sugeridos pelo Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

As ações educativas propostas pelo CMEI integra e relaciona os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças, na mesma medida em que orientam trabalhos para a construção das diferentes linguagens expressas nas relações que estabelecem com os objetos de conhecimento da música, das artes visuais, da linguagem oral e escrita, da natureza e da sociedade, da matemática e do movimento.

Nosso objetivo é propiciar à criança experiências significativas e amplas de interação social com outras crianças e adultos, numa relação dialética que possibilita a aquisição da cultura, da autonomia, o desenvolvimento da imaginação, do pensamento simbólico, da criatividade, formação de conceitos, vivência da linguagem em seus vários modos de expressão e a inserção crítica da criança na sociedade.

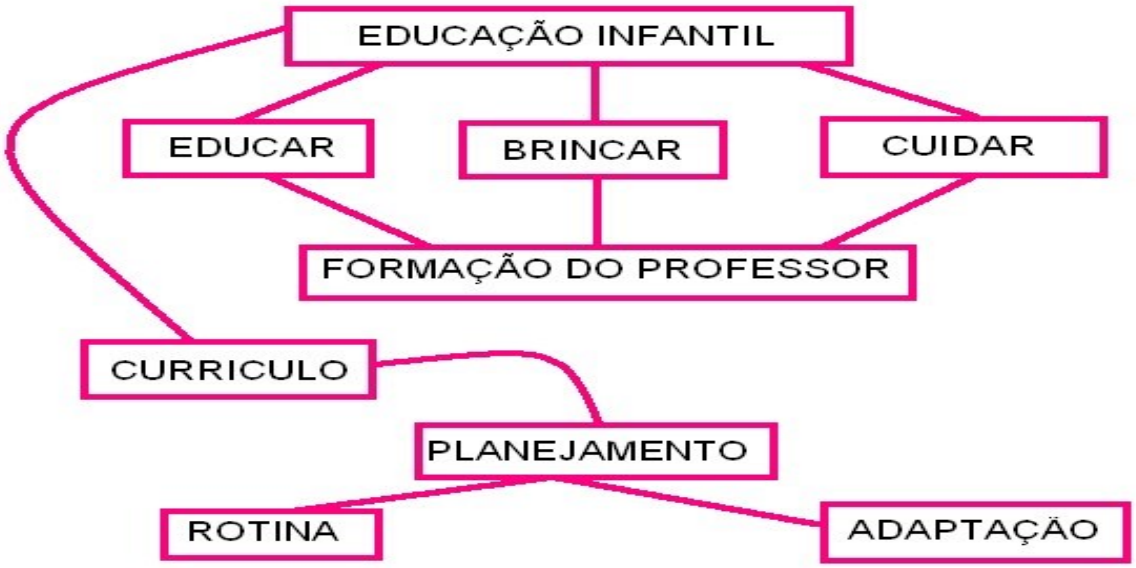
Para tornar possível a efetivação do nosso projeto político pedagógico é necessário que os educadores da instituição e a família estejam comprometidos na construção de uma prática pedagógica que acredita ser através do diálogo, com o mundo e com os outros, que o processo de conhecimento acontece.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

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

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.



Sendo assim, faz-se necessário estabelecer uma relação entre a cultura, a criança, a família e o CMEI, pois este está inserido em um contexto sócio-cultural que vai influenciar os conteúdos curriculares, que devem partir da realidade vivida na comunidade, para se transformar e estabelecer a relação e um sentido político à prática pedagógica.

As atividades desenvolvidas, os valores trabalhados e os conteúdos curriculares devem ser permeados de sentido e significados, pois não podemos esquecer que o homem é um ser histórico e cultural e que, portanto deve ser estimulada e desenvolvida a sua autonomia. Portanto, tal projeto sugere ação-reflexão-ação, o que Paulo freire denomina de *Práxis*, uma vez que revemos conceitos, atitudes, valores e principalmente reelaboramos a nossa prática docente, pois ao refletir sobre as nossas ações com a criança é que conseguiremos avançar, transpor barreiras e formar um cidadão crítico, consciente do seu papel social e autônomo.

Os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos serão discutidos no coletivo (grupo pedagógico e administrativo e comunidade) e trabalhados de acordo com o interesse e a necessidade das crianças procurando contemplar os valores humanos que contribuem para o desenvolvimento da cidadania plena do indivíduo no contexto social do qual faz parte, a diversidade e a valorização do meio social em que vivem.

Pensando numa prática pedagógica ainda mais satisfatória foi implantado o método de ensino, pois o mesmo atende as expectativas do município, trabalhando

assim a proposta sócio-interacionista visto que serão 1 livro para ano de 2018, ficando distribuído da seguinte maneira: cada professor será responsável pelo desenvolvimento das atividades contidas no mesmo seja do turno matutino ou vespertino. O livro utilizado durante esse ano será o Buriti Mirim Educação Infantil, nas turmas de Jardim I e Jardim II que tem como objetivo valorizar as descobertas da infância e respeitar os direitos da criança à aprendizagem, abarcando as idéias contemporâneas de educação, as atuais demandas dos professores, a formação desses professores e o papel da família como parceira do processo educacional, assim como a especificidade da Educação Infantil, a criança pequena e seu pensamento, considerando todos esses importantes aspectos e dialogando com eles. O livro é composto por: livro do aluno, caixa de jogos, almanaque da família e caderno de cenários, alem de conter um material completo para o professor auxiliando na elaboração dos planejamentos pedagógicos.

Projetos que serão trabalhados no decorrer do ano de 2018:

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES 2018
PRIMEIRO SEMESTRE

09/02- **CARNAVAL**: CONFECCIONAR MÁSCARA, ENFEITAR O CMEI, DANÇA, CONTAR A HISTÓRIA DO CARNAVAL, COMEMORAÇOES INTERNAS.
08/03- **DIA INTERNACIONAL DA MULHER**: ATIVIDADES, LEMBRANCINHAS, VALORIZAR A MULHER MÃE, MADRASTA, PROFESSORA, PROFISSIONAIS. CONFECCIONAR CARTÕES. 16/03- **PAMONHADA:**(DATA PREVISTA) 27/03- **DIA DO CIRCO:** PROPORCIONAR HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS QUE LEMBREM ATIVIDADE CIRCENSE. 28/03 - **PÁSCOA:** RELACIONAR AO VERDADEIRO SENTIDO DA PÁSCOA, FESTA COM BOLO LEMBRANCINHAS (CONFECCIONAR MÁSCARA).
19/04- **ÍNDIO:** ATIVIDADE RELACIONADA À CULTURA INDÍGENA DE FORMA GERAL: ARTE, DESENHOS, CARTAZ, DANÇAS, MÚSICAS. 20/04- **TIRADENTES E O DESCOBRIMENTO DO BRASIL**: ATIVIDADES QUE LEMBREM A HISTÓRIA DO BRASIL.
01/05- **DIA DO TRABALHADOR:** CONVERSA SOBRE AS DIVERSAS PROFISSÕES E IMAGENS QUE AS IDENTIFICAM. HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS RELACIONADAS.

11/05- **COMEMORAÇÃO DA FAMÍLIA:** APRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS ENVOLVENDO TODOS OS FAMILIARES, LANCHE COLETIVO POR TURNO. 25/05- GALINHADA: (DATA PREVISTA)
14/05: INICIO DOS ENSAIOS: APRESENTAÇÃO CULTURAL 08/06 - **FESTA JUNINA:**DECORAÇÕES, APRESENTAÇÕES, VENDA DE COMIDAS TÍPICAS, BINGO (NA UNIDADE ESCOLAR).

SEGUNDO SEMESTRE

25/08: **MOSTRA CULTURAL**: APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS PEDÁGOGICOS E APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS.
20/09-(DATA PREVISTA): FESTA DA PRIMAVERA E REALIZAÇÃO DE BINGO (PARA FESTA DAS CRIANÇAS E SERVIDORES)
08 A 11/10- **SEMANA DA CRIANÇA:** APRESENTAÇÕES DOS AGRUPAMENTOS, BRINCADEIRAS DIRIGIDAS, FESTA, LANCHE ESPECIAL, PINTURA NO ROSTO...
09/11- **NOITE DA DIVERSIDADE**: APRESENTAÇOES CULTURAIS, DECORAÇÕES, VENDAS DE COMIDAS. SEXTA-FEIRA LOCAL: GINÁSIO.
07/12-**FORMATURA:** JARDIM II
14/12:**CANTATA DE NATAL:** APRESENTASÇOES, JANTAR COM A COMUNIDADE, ENTREGA DE BRINQUEDOS.
21/12: **FESTA DE ENCERRAMENTO**

DIAGNÓSTICO	OBJETIVO	META	AÇÃO	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEL	AVALIAÇÃO
Despertar o interesse pelas histórias	- estimular o prazer pelas literaturas infantis - desenvolver a linguagem oral e a imaginação da criança. - interagir e socializar com os grupos. - fortalecer o vínculo afetivo da família com a criança. - desenvolver o gosto pela leitura e facilitar o processo de letramento e alfabetização - Desenvolver a linguagem oral e escrita. - Desenvolver a criatividade e a coordenação motora. - Conhecer diversos autores nacionais. - Conhecer e diferenciar os gêneros textuais. - Resgatar a importância da leitura e do " contar histórias no contexto familiar. - Desenvolver o mundo do faz de conta, da fantasia e da criatividade.	- Planejar organizar um espaço estimulador. - Criar a sacola da literatura infantil para criança levar para casa. - Envolver os pais e responsáveis a praticar a leitura para suas crianças. - Aproximar os pais com ações da instituição. - Valorizar os profissionais da instituição quanto educadores. - Contribuir para a relação da criança com a família. - Promover o gosto pela leitura de forma prazerosa favorecendo o desenvolvimento cognitivo e sociocultural. - Levar a criança a imaginação e a descoberta do mundo da literatura infantil. - Promover Momentos de contação de histórias para todos agrupamentos.	- Criar projeto literatura infantil que envolva as ações do ano letivo: o dia da família. - Festa cultural do ano todo. - Dia do Índio. - Dengue. - Meio ambiente - Cultura – Afro descendente. - Festa da Primavera - Alimentação saudável - Dia das crianças - Roda de conversas, histórias. - Brincadeiras, combinados e regeras de convivências. - Portfólio de atividades semestrais ou anual - confecção de cartazes. - Letramento - Atividades de artes, pinturas, recortes e colagens Dramatização de histórias. - Produções de texto através de desenhos, recortes e colagens. - Confecção de cartazes - Conto e Reconto. Reconhecimento de histórias através de imagens e títulos. - Contar uma história dramatizada agrupando duas ou mais turmas.	Durante o ano de 2018.	- professora regente e coordenadora.	-Contínua com observação do desenvolvimento da criança através de: - registro reflexivo; -relatório de ficha descritiva; -Observação direta e indireta de todas as atividades desenvolvidas.

Passeio Cultural Socializar e interagir	- Conhecer os espaços de cultura e lazer da cidade. - Unir os grupos. - Aprender com os grupos. Melhorar o relacionamento entre pais e servidores. - Melhorar o relacionamento e entrosamento entre os agrupamentos.	- Organizar o passeio: Zoológico, parques, praça e ou cinema. - Realizar atividades entre os grupos. - Atingir um grau melhor de socialização entre pais/servidores 100%. - Reconhecer a amizade. - Planejar jogos gincanas brincadeiras coletivas.	- Desenvolver leitura e o letramento. - Contação de história. - Brincadeira. - Promover encontros agradáveis - jogos, gincanas brincadeiras, teatro músicas e fantoches	Durante o ano de 2018.	- professora regente e coordenadora.	
Alimentação saudável	- Conscientizar a importância de comer as frutas e as verduras - Conhecer os alimentos que pode prejudicar a saúde. - conhecer folhagens e os nomes. - Oferecer alimentos diferentes	- Fazer a degustação de frutas e verduras diferentes tipos. - Reconhecer os alimentos saudáveis. - Reconhecer os alimentos diferentes - Saber diferenciar verduras de frutas	- Promover momentos coletivos com os agrupamentos identificar algumas frutas e verduras. - Fazer um plantio de cheiro verde com a participação das crianças.	Junho De 2018.	Todos os professores.	
Esporte e saúde	- Reconhecer a prática de esporte como um meio para se ter uma vida saudável. - A importância do esporte	- Desenvolver o físico, social e psicológico. - Conhecer os diferentes tipos de esportes	- Atividades que desenvolva a noção básica sobre esporte. - Brincadeiras significativas - Promover jogos e brincadeiras com bolas.	Durante o ano de 2018.	Todos os professores. -Pais e professores.	

Identidade	- Conhecer seu nome e história de vida. - Diferencia os tipos de família e seus membros. - Trabalhar a autonomia e a auto-estima. - Desenvolver o hábito do cuidado e da higiene pessoal. - Estimular o raciocínio e a percepção visual. - Enriquecimento do vocabulário.	-Fazer com que a criança se reconheça como individuo social. - Ampliar conceitos de higiene e saúde. - Conhecer o corpo e seus limites.	- Participação em jogos, brincadeiras, histórias e canções. - Exploração de materiais diversos. - Trabalhar a identificação com crachá lista de nomes, fotos e etc. - Nomear professores, colegas e familiares. - Descobrir origem dos nomes com seus responsáveis. - Confeccionar cartazes com os vários tipos de famílias.	Durante o 1° Bimestre de 2018.	Equipe do CMEI e comunidade escola.	
Os cuidados com o meio ambiente Noções de higiene	- Conscientização sobre água, preservação dos recursos naturais. - Reciclagem e reutilização de materiais (sustentáveis) - Cuidados para evitar doenças: dengue, zika vírus, febre amarela. - Cuidados com o corpo e com seu ambiente de convívio. - Construção da horta.	- Observar e explorar o meio ambiente, aprendendo a conservar. - Conscientizar pais e alunos sobre atitudes que reduzem os danos a ecologia.	- Cartazes, painéis e recortes sobre o meio ambiente. - Construção de brinquedos e vários objetos com materiais reciclagens. - Promover palestras e passeios variados. - Produção de pinturas, desenhos e colagens	Durante o Ano de 2018.	Professores do CMEI	

A partir dos projetos, algumas ações serão desenvolvidas paralelamente ao longo do ano letivo, a fim de que as múltiplas linguagens sejam contempladas de maneira ampla, porém adequadamente estruturadas.

- SEXTA CULTURAL (Matutino e vespertino) – tem como objetivo promover o desenvolvimento expressivo das crianças, no que se refere á oralidade, movimento e musicalidade. Todos os agrupamentos terão (ao longo do ano letivo) de contemplar: contação de histórias, música, dança e teatro. A sexta cultural irá acontecer ás sextas-feiras, e o agrupamento responsável fará uma apresentação para todas as crianças do CMEI.
- BAILINHO DE CARNAVAL – é uma atividade que permite a criança vivenciar um pouco da cultura brasileira
- SEMANA DA CRIANÇA – tem como objetivo promover momentos felizes e agradáveis. Será uma semana muito especial. Todos os dias o CMEI se organizará para disponibilizar lanches diferentes, apresentações teatrais, musicais dos professores para as crianças, será uma semana de atividades diferenciadas.
- MOSTRA PEDAGÓGICA NO CMEI – o objetivo da mostra pedagógica é estabelecer um espaço de discussão, troca de experiência a apresentação de projetos de ensino e de aprendizagem realizados pelos cincos agrupamento. Será exposto também para os pais todo trabalho realizado na instituição previsto para o mês de Agosto.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Para pensar a Educação Infantil nos dias atuais é preciso realizar um estudo sobre as concepções de infância, demonstrando a evolução histórica desse sentimento e sua repercussão no atendimento às crianças pequenas.

Segundo ÁRIES (1989), na Idade Média não havia clareza no espaço de tempo que se caracterizava por infância, determinavam essa por período que ia do nascimento dos dentes até os sete anos de idade.

Devido às más condições sanitárias, ocorria um elevado índice de mortalidade infantil. Muitas crianças não conseguiam ultrapassar a primeira infância, entretanto, assim como a mortalidade, o índice de natalidade também era alto, o que fazia com que a mortalidade infantil fosse considerado algo natural.

As transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram para a construção de um sentimento diferenciado de infância. Dentre essas se podem citar as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança, sua aprendizagem e a afetividade que ganhou mais importância no seio familiar. Tal afetividade era demonstrada por meio da valorização que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava em sua convivência com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola.

Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX (ÁRIES, 1989), educação centrada na formação moral da criança. Essa formação estava a cargo da Igreja que direcionava a aprendizagem visando corrigir os possíveis desvios de conduta da criança, que era fruto do pecado e essa deveria ser guiada para o caminho do bem. Por isso, o uso de métodos de caráter repressor e compensatório no atendimento às crianças.

KRAMER (2003) relata que o sentimento de infância, nesse período, é apresentado por duas atitudes contraditórias, uma considerava a criança como um ser ingênuo, inocente e gracioso, a outra como um ser imperfeito e incompleto, que necessitava de moralização e da educação feita pelo adulto.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

No trabalho diário com as crianças, são comuns as perguntas: como as crianças aprendem? Quais as melhores intenções para que elas ampliem seus conhecimentos? Que práticas são as mais adequadas para que elas aprendam? Enfim, o papel da Educação Infantil é, sobretudo, ampliar a sociabilidade das crianças,

contribuindo para que sejam sujeitos ativos, falantes, que possam interferir na realidade expressando suas opiniões.

Diversos estudiosos da área da Psicologia dedicaram-se a pensar como as crianças conhecem e descobrem o novo, integrando o que já sabem com novos saberes.

Estudos e pesquisas apontam que o desenvolvimento humano se dá por um processo de apropriação da experiência Histórico-social pelo homem. Essa visão é resultado da evolução de várias teorias. Mas nem sempre foi assim. Os fatores internos (biológicos) e externos (ambiente) ao homem não eram vistos em interação, mas, sim de forma separada. Primeiro, valorizava-se somente fatores internos biológicos (Teoria Inatista). Mais tarde, passou–se a valorizar somente os fatores externo-ambiente (Teoria Ambientalista). Hoje, valoriza-se a interação desses dois fatores (internos e externos) no desenvolvimento humano (Teoria Interacionista).

Para os Inatistas, as crianças aprendem de acordo com seus dons. Se a criança não aprende é porque herdou o dom dos pais. Essa concepção contribui mais para rotular as crianças, que para entender o que realmente dificulta a aprendizagem.

Os ambientalistas acreditam que a criança aprende em etapas determinadas e através de treinamento. O papel do professor seria estimular a criança a responder aquilo que ele está pedindo, sem questionamento, essa teoria também é chamada de comportamentalista, behaviorista ou empirista. Comportamentalista porque valoriza o comportamento da criança e empirista porque valoriza o empírico (experiência) que a criança tem com o meio em que vive.

No Interacionismo existem duas correntes teóricas:

- A Teoria Interacionista-construtivista – o principal representante é o biólogo *Jean Piaget* (1896 – 1980).

- A Teoria Sócio-Interacionista ou Sócio-histórica, cujo principal representante é o russo *Levy Vygotsky* (1896 – 1934).

Na Teoria Interacionista construtivista Piaget buscava responder a seguinte questão: como as pessoas passam de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento? Ou seja, como a criança chega a pensar de modo hipotético e dedutivo? Como a criança deixa de precisar dos sentidos (olfato, visão, tato, etc..) ou da experiência direta com os objetos para conhecê-los, podendo fazer isto somente através da ação mental?

De acordo com *Piaget,* no início, para se conhecer um objeto, é preciso manipulá-lo, senti-lo, tê-lo presente, só depois ele chega a não precisar dos objetos concretos para extrair deles relações, fazendo isso mentalmente, pensando sobre os objetos.

Piaget estudou como se desenvolve o conhecimento abstrato, ou seja, um conhecimento independente da ação do homem sobre os objetos e como é gerado o conhecimento lógico, mental. Este projeto de estudo piagetiano é denominado **epistemologia genética**.

Para *Piaget* o conhecimento acontece por meio de uma adaptação da criança à realidade, através dos mecanismos de assimilação (incorporação do mundo à experiência do sujeito, ou seja, o movimento de busca do novo) e acomodação (transformação das formas de conhecer do sujeito em função do novo que foi assimilado, ou seja, movimento de mudança no sujeito). O desenvolvimento infantil acontece num processo de equilibração (busca constante de equilíbrio entre o meio e o sujeito).

Tudo isso acontece nos quatro períodos assimilados: sensório- motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

Os dois períodos que mais nos interessam que são relacionados às crianças de 0 a 6 anos são assim descritos por *Piaget*:

Período sensório-motor, que vai de 0 a mais ou menos 2 anos, é o período da inteligência prática, anterior à linguagem. Caracteriza-se pela ação do sujeito sobre o meio, tendo como recursos as sensações e os movimentos. O mundo é algo a experimentar e conhecer através dos órgãos dos sentidos e das ações físicas / corporais sobre os objetos.

Nesse período não há representações, ou seja, imagens mentais das coisas que cercam a criança. Os esquemas (modo de agir) que se desenvolvem são todos de ação: olhar, agarrar, morder, e assim por diante.

Período pré-operatório caracteriza-se pelo aparecimento das primeiras representações/imagens mentais. Para *Piaget*, é nesse período que tem inicio o processo de socialização da criança e a linguagem, antes ausentes.

Entre 3 e 6 anos, mais ou menos, os antigos esquemas de ação são transformados em esquemas representativos, isto é, os objetos sofrem não só a ação física da criança, mas também a ação mental. Uma caixa transforma-se num carro, um cabo de vassoura num cavalo... Além disso, a linguagem oral progride muito,

tornando possível empregar expressões socialmente convencionadas e não só, expressões muito particulares (a criança vai substituindo por exemplo a palavra totó por cachorro).

Nesse período, tem início a atividade simbólica, que se caracteriza pela capacidade da criança de tornar presentes objetos e pessoas ausentes, através da imitação e do faz de conta.

Em seus estudos *Piaget* focaliza o desenvolvimento do pensamento lógico, que é somente uma das dimensões da criança em jogo no contexto escolar e, é preciso prestar atenção para a afetividade e o social.

Vygotsky, principal representante da Teoria Sócio-histórica, propõe outra forma de compreender o desenvolvimento. De acordo com *Vygotsky* o homem se faz homem nas interações que estabelece com outros homens imersos em um mundo de significados construídos na dinâmica da sociedade e da cultura.

Portanto, a visão de homem é eminentemente social e a concepção de aprendizagem é de um processo social em que a atividade humana é mediadora das relações do homem com outros homens e com a natureza. Assim, dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento das funções mentais superiores na criança se dá do social, nas ações partilhadas com o outro (plano interpsíquico), para o individual (plano intrapsíquico), processo a que *Vygotsky* denominou de “processo de internalização”.

Segundo *Marta K. de Oliveira,* tanto o processo de internalização como o de utilização de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos (1993, p 34).

Em *Vygotsky* não há lugar para dicotomias que isolem o fenômeno, fragmentando-o ou imobilizando-o de maneira artificial, para ele, tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva, em constante mudança *(Kramer* 1991, p72).

Esse método de análise dos fenômenos da realidade deve servir como um indicador importante da postura filosófica que os educadores devem assumir diante dos problemas vivenciados no seu cotidiano com crianças pequenas, a fim de compreender que a realidade e as relações que nela acontecem são multifacetadas, dinâmicas, plurais.

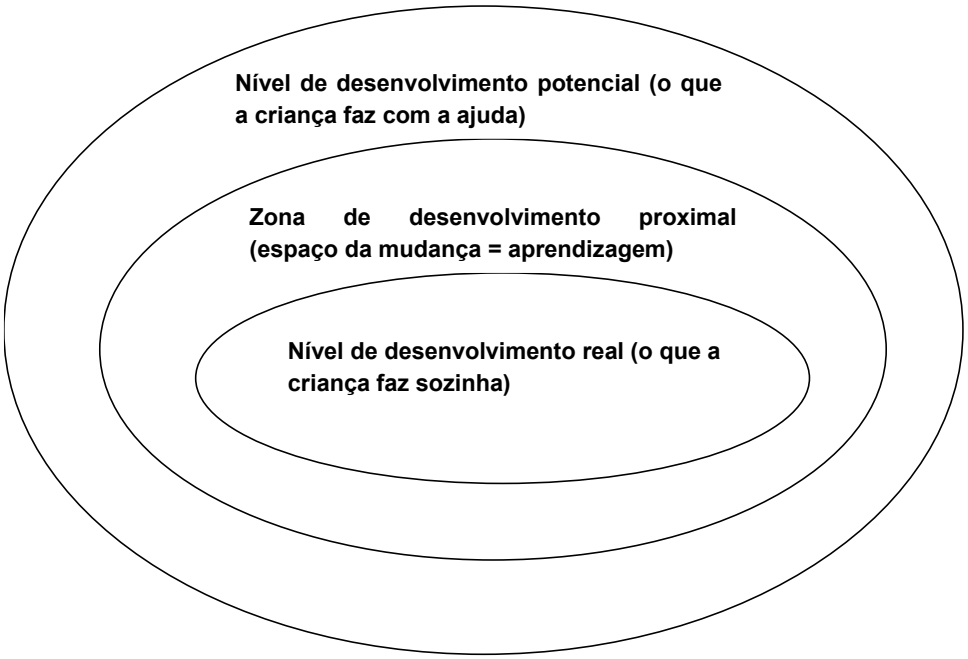
É na concepção que *Vygotsky* apresenta as relações entre aprendizado e desenvolvimento, em que ele afirma que o “único bom ensino é aquele que adianta ao desenvolvimento”, que se encontram elementos para pensar o papel do adulto, como outro mais experiente da cultura das interações que dão entre ele, a criança e o grupo ao qual pertencem dentro da instituição de educação infantil, a ênfase dada à ação partilhada pode auxiliar os educadores a compreender e valorizar a socialização em grupos e a repensar tanto o seu papel quanto a das outras crianças no contexto da educação infantil, no qual estão interagindo não só parceiros diversos, como culturas diversas.

Isso não significa que basta estar com outro para haver aprendizagem, já que não se pode dizer que todas as interações sociais possuem caráter formativo.

As contribuições da teoria de *Vygotsky* para os processos pelos quais as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses passam são amplas, diante disso, não se pode deixar de destacar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o papel da imitação, a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil e o processo de formação de conceitos.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, amplamente difundido pelos estudiosos do pensamento de *Vygotsky,* apresenta uma distinção entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças. O primeiro definiria o nível de desenvolvimento real, sendo aquela capacidade da criança resolver as situações problemas sem o auxilio do outro, já o nível de desenvolvimento potencial se apresenta como a capacidade de resolver problemas com a mediação do outro. A distância entre um nível e o outro Vygotsky (1998) conceitua como zona de desenvolvimento proximal.

O gráfico abaixo ajuda a visualizar a proposta teórica de *Vygotsky.*



Esse conceito caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente para as funções que está em vias de amadurecer e que, através de dinâmicas interativas com o outro mais experiente da cultura, poderão aflorar.

Vygotsky acrescenta: “Uma compreensão plena do conceito de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado” (1991, p98). Essa observação tem uma importância especial no que diz respeito ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos, na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo sem ter clareza do seu significado, para então deixar de imitar e passar a realizar a atividade conscientemente.

Para o educador infantil fica a necessidade de repensar o papel dos modelos culturais apresentados em situações pedagógicas para além da visão tradicional em que a criança copia passivamente o que o adulto a manda copiar.

Outro conceito apresentado por *Vygotsky* e que para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos é o papel do brinquedo. No brinquedo a criança age para além do seu comportamento habitual, o que leva *Vygotsky a* afirmar que o brinquedo também cria zona de desenvolvimento proximal.

Pensar no brinquedo nessa perspectiva ajuda ressignificar essa forma tipicamente humana de atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e

no mundo das regras, que deve ser atividade privilegiada nas instituições de educação infantil.

A questão da formação dos conceitos tal como *Vygotsky* formula é importante, uma vez que esclarece como interagem na criança os conceitos espontâneos que são frutos de experiências imediatas das crianças, das interações sociais, enquanto os conceitos científicos são adquiridos em situações intencionais de aprendizagem em sala de aula envolvendo uma atitude mediada em relação a seu objeto.

Essa questão da formação de conceitos merece ser aprofundada pelos educadores, pois fornece elementos a respeito das diferentes formas que a criança, vai construindo para agir, pensar, representar e organizar conceitualmente o mundo.

Para os professores, o grande valor dos conceitos de *Vygotsky* está nas interações sociais. A valorização das trocas entre as crianças de um grupo e de grupos diferentes serve como incentivo no desenvolvimento de cada uma. Por isso, a importância do trabalho em subgrupos, das conversas em que se compartilham experiências, em que cada um expressa suas conquistas para o outro, contribuindo com o processo de desenvolvimento do amigo.

Outro importante pesquisador sobre o desenvolvimento da criança foi Wallon. Psicólogo, médico e também representante da Teoria Sócio Cultural, em suas pesquisas, buscava compreender a base orgânica e cerebral das funções tais como a memória, a afetividade, o comprometimento social.

A partir da teoria elaborada por Wallon, podemos entender que, na base orgânica do corpo humano, o sistema nervoso, as conexões cerebrais modificam-se à medida que o ser humano relaciona-se socialmente. Por exemplo, as regiões do cérebro do bebê se ampliam e mudam suas funções de acordo com as interações sociais nas quais os bebês estão envolvidos (conversa da mãe com ele, colo dos adultos...).

Por isso, Wallon afirmava que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeito a partir do outro, pela mediação do outro, ou seja, a partir da linguagem, que se coloca entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele.

Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: **afetividade**, a **motricidade** e a **cognição**.

Afeto, movimento e inteligência estão sempre em jogo na vida humana, em três períodos fundamentais:

- Período impulsivo emocional – quando o bebê se diferencia do mundo que o cerca através do “dialogo tônico”, comunicação que se dá pelos gestos, toques, contato corporal. Predomina a afetividade.

- Período Projetivo – quando ocorre a interiorização do ato motor, ou seja, a intensidade dos movimentos do bebê transforma-se em atividade mental.

- Período Personalista – percepção de si na relação com outro. Caracteriza-se por um intenso negativismo da criança. É como se ela tivesse como resposta para tudo o não e a rebeldia. Na verdade, quando diz tantos nãos, a criança está na busca de afirmar o que quer, ou quem ela é opondo-se ao que lhe apresentamos.

Enfim, procuramos apresentar neste documento algumas contribuições de teóricos que valorizam a importância das trocas sociais, ou seja, da interação entre sujeitos num espaço histórico e socialmente determinados. O processo de construção é deslocado do conhecimento da ação individual para uma ação coletiva conjunta, cujo valor formativo dependerá da internalizarão das normas culturalmente valorizadas que regem tais situações.

O papel do professor de Educação Infantil não se restringe a promoção e modificações de comportamento, é fundamental que ele tenha a consciência de que, ao ensinar, transmitirá, além de conteúdos, um modo de ver o mundo, um jeito de ser, valores individuais e os valores que a sociedade determina.

Por meio, das práticas diárias desenvolvemos nas crianças todas as ações citadas acima serão trabalhadas através de projetos. Os mesmos são norteados pela Secretaria de Educação e pela Gestão da Unidade de Ensino e desenvolvidos na mesma.

2.5. Objetivos da Educação Infantil

A Educação Infantil tem por objetivos, segundo o disposto no artigo 12 da Resolução CME nº 004/2017:

- Proporcionar as condições adequadas ao bem estar da criança, sua educação, proteção e cuidado, observando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, motor, social, cognitivo, afetivo, lingüístico, ético e estético;
- Promover situações de aprendizagens significativas e intencionais em

espaços amplos, que possibilitem a apropriação, a renovação e a articulação de conhecimentos e ampliação das formas de expressão corporal, cultural e artística pela criança;

- Possibilitar à criança vivências e experiências que a levem a estabelecer e ampliar suas relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista com os dos demais, de modo que seja respeitada a diversidade socioeconômica, ético-racial, de gênero, regional lingüística e religiosa;
- Possibilitar à criança o conhecimento das contribuições histórico-culturais, afro-brasileiras e indígenas asiáticas, européias e de outros países da América, para a constituição de sua identidade;
- Estimular a criança a observar, explorar, interagir com a natureza e a se perceber no ambiente em que vive, com atitude curiosa conseqüente, para que possa ampliar suas experiências e seus conhecimentos sobre si e o mundo.
- Possibilitar às crianças experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem verbal, oral e escrita, e não-verbal, por meio do contato com diferentes suportes e gêneros textuais, articulados às múltiplas linguagens;
- Recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas, dimensões e orientações relativas ao espaço e ao tempo;
- Proporcionar a interação das crianças com diversificadas expressões que envolvam a música, as artes plásticas e gráficas, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro e a literatura;
- Possibilitar às crianças experiências significativas com movimento corporal, por meio de jogos e brincadeiras e do contato com dança, lutas, esportes, ginásticas, capoeira, artes circenses e outras formas de movimento;
- Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e ao espaço;
- Articular a transição entre a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental, com base no respeito à continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, seus interesses e necessidades,

priorizando a dimensão lúdica no trabalho pedagógico, na perspectiva de garantir o direito de acesso aos deferentes conhecimentos sem antecipar conteúdos previstos para o Ensino Fundamental;

- Garantir condições para o trabalho e a organização de espaços e materiais que assegurem à criança proteção contra qualquer forma de negligência no interior da instituição educativa.

Em relação aos casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, abandono, mendicância, trabalho infantil, tratamento cruel ou degradante e de maus tratos contra a criança serão, obrigatoriamente, comunicados pela instituição ao Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

O Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação infantil /CMEIS e escolas devem ter como objetivo garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação e na sua elaboração deverá conter segundo o artigo 25 da Resolução CME nº 004/2017:

- A concepção de educação, de sociedade, de criança, e infância, de aprendizagem e desenvolvimento infantil, de currículo e ação pedagógica;
- A concepção acerca das relações entre o educar, o brincar, o cuidar e sua articulação no desenvolvimento da ação pedagógica;
- Os objetivos da educação infantil, articulados aos modos próprios de aprendizagem da criança e ao seu desenvolvimento integral;
- As características da população atendida, dos profissionais e da comunidade local;
- O regime de funcionamento;
- A descrição, a organização e a utilização do espaço físico, das instalações, dos equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade que atendem as especificidades das crianças com deficiência, de acordo com as normas de segurança;
- A organização dos agrupamentos e turmas;
- A relação de todos os profissionais da educação;

- O currículo que contemple a brincadeira e a interação das crianças com o conhecimento nas suas diversas formas de expressão social, incluindo a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a dança, o cinema, o teatro, a literatura, os recursos tecnológicos e midiáticos, atividades corporais, natureza e sociedade e conceitos matemáticos;
- Pressupostos teóricos – metodológicos que fundamentam a ação pedagógica e respeitem o processo aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- Ações que favoreçam a interação entre crianças de diferentes faixas etárias;
- Ações voltadas à educação das relações étnico-raciais, conforme previsto em lei;
- O planejamento geral, os projetos e programas previstos para o ano letivo;
- As ações propostas para se promover a articulação entre instituição e família;
- A avaliação e as formas de acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, da ação pedagógica institucional e do trabalho coletivo;
- A proposta de formação continuada, construída e organizada de modo a estabelecer um processo de aprimoramento constante de seus profissionais e a definição das ações que são de competência da instituição e as que são de responsabilidade da mantenedora;
- Ações voltadas à participação da comunidade educacional para a efetivação da gestão democrática, no que se refere às dimensões pedagógicas;
- O processo de articulação da educação infantil com o ensino fundamental e as ações que o viabilizam;
- O calendário letivo, de acordo com o planejamento geral.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico deve ser (re) elaborado anualmente pela comunidade educacional e sua avaliação deve ser contínua. (Resolução CME nº 004/2017 art. 26) e deve ser considerada na sua elaboração a indissociabilidade entre o educar, o brincar e o cuidar e o currículo deve ter como eixos: Movimento, Música, Arte, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

2.3- Recursos Didáticos

Os recursos pedagógicos disponibilizados são: dois aparelhos de DVD, um aparelho de som portátil, Duas televisão, 50 DVDs TV Escola, 02 CDs: **A vida na fazenda**, 01 Cd **Piadas e Charadas**, 01 Cd **As Aventuras dos Filhotes,** 01 Cd **Vamos Cantar**, 01 Cd **Hinos e Canções**, revistas **Criança**, revistas **Nova Escola**, revistas **Ciência Hoje**, **revista Pátio** e coleções de livros: 04 livros da coleção **Sabe Quem Sou?** 05 livros da coleção **Histórias que a vovó contava**, 10 livros da coleção **Piadas e Charadas,** 01 coleção **Dito pelo não Dito**, 04 livros da coleção **Ziraldo**, 01 coleção **Recreação**, 01 coleção **O Mundinho** e 03 coleções da **Coca-Cola,** 10 livros da coleção **Descobrindo o Mundo dos Animais, 10 dvds** doados pelos pais.

Há ainda uma diversidade de livros infantis com aproximadamente trezentos exemplares, o que contribuiu satisfatoriamente, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, na formação das crianças e professores.

Possuímos alguns brinquedos pedagógicos como: bonecas, carrinhos, jogos doados pela comunidade e pela Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2014 recebemos também uma biblioteca infantil para enriquecer mais o nosso acervo literário.

Lembrando que utilizamos também materiais recicláveis, tais como: revistas, jornais, livros usados, embalagens, palitos, tampinhas, etc. doado pela comunidade escolar.

Na parte do mobiliário e equipamentos contamos com: 01 arquivo de metal com 4 gavetas, 03 armários de metal com 2 portas, 01 Freezer horizontal 2 tampas, 01 geladeira duplex White Westing house, 01 fogão industrial 6 bocas, 02 botijões de gás, 05 prateleiras de madeira, 02 mesa de escritório, 01 mesa de madeira pequena, 03 cadeiras de escritório, 01 batedeira de bolo (Arno), 01 balança, 01 fichário de mesa, 01 perfurador, 01 grampeador, 55 cadeirinhas, 13 mesas , 75 camas. 8 mesas do refeitório e 16 bancos pequenos.

2.4 - Recursos financeiros

Esta instituição tem como principal entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Trindade que se responsabiliza em custear todas suas necessidades materiais.

3.2–Necessidade primordiais do CMEI

Arborização do pátio;
Construção de quiosque para atividades ao ar livre;
Horta comunitária.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

De acordo com as DCNEIs paginas 25, 26 e 27. As práticas Pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** e **garantir experiências** que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem ás crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar;
- Possibilitem vivências éticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no dialogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e á natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de musica, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, maquinam fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

O RCNEI é um documento que apresenta referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p.13).

Esse documento estabelece os eixos de trabalho que norteiam a prática pedagógica com crianças de zero a cinco anos, são eles: Movimento e Musica Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil sugere que a integração curricular se desenvolva pelo entrelaçar dos objetivos gerais da educação infantil com os objetivos específicos dos diferentes eixos de trabalho.

É de suma importância destacar que, os eixos estão dispostos de maneira fragmentada por uma questão didática, mas, o planejamento e o desenvolvimento das atividades devem acontecer de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce uma função extremamente importante, tanto nos CMEIs, quanto nas escolas no sentido de orientar e garantir o cumprimento dessa proposta, e de ser o elo de comunicação entre professores do mesmo agrupamento (na regência dos turnos matutinos e vespertino), orientando quanto a um planejamento coeso que proponha a sequência das atividades, e uma prática que possibilite uma aprendizagem significativa para a criança e das rotinas.

V–PROPOSTA CURRICULAR

A intenção é propor uma organização do trabalho pedagógico na educação infantil que contemple aspectos importante, indicados nas atuais DCNEIS.

Os conteúdos da Programação Curricular trabalhados na Educação Infantil serão inseridos nos Eixos de Trabalho: Corpo Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Ao protagonismo das crianças no planejamento curricular;

Ao encaminhamento coletivo do trabalho;

Ao acolhimento das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética,estética e sociocultural;

Ao envolvimento familiar e da comunidade;

- Ao reconhecimento das particularidades etárias;
- Á abordagem das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos;
- Ao reconhecimento, á valorização e ao respeito a essas culturas e ao combate ao preconceito, ao racismo e á discriminação;
- À explicitação das interações e da brincadeira como eixos norteadores do trabalho pedagógico.
- À ampliação de experiências sensoriais expressivas, corporais, estéticas voltadas à compreensão da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra e do não desperdício dos recursos naturais;
- À utilização de recurso tecnológica e midiática para pesquisa e ou registros;

EIXOS QUE NORTEAM A AÇÃO PEDAGÓGICA

MOVIMENTO E MÚSICA

O movimento infantil está presente em toda a manifestação da criança. Diante disso, é imprescindível que ela possa vivenciar a sua mobilidade, desfrutando da sua linguagem corporal e capacidade motora através de brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas, demonstrações de afeto, reproduções e imitações comportamentais, etc.

Muitas vezes, associado ao movimento infantil encontra-se a linguagem musical, no contexto da Educação Infantil. A música vem sendo utilizada como suporte para vários propósitos como formação de hábitos, atitudes e comportamentos, comemorações e brincadeiras.

Por meio da musica a criança é capaz de se expressar e de se comunicar, expor seus sentimentos e sensações. As crianças podem por meio das musicas terem momentos de relaxamento ou diferentes organizações entre o som e o silencio.

A música oferece para as crianças diferentes formas de brincar, principalmente brincadeiras de roda, também brincadeiras rítmicas, jogos e atividades envolvendo o corpo.

A linguagem musical ajuda no desenvolvimento da expressão, equilíbrio, auto estima e também contribui para a interação social.

Segundo RCNEI, a integração entre os aspectos sensíveis, afeitos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação social, conferem caráter significativo á linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na sua educação infantil, particularmente.

> ***"A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo Instrumentos devem ser observada, acompanhada e estimulada,tendo-se claro que não devem se constituir em fins em si mesmas eque pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que ovalor da música como forma de comunicação e representação do mundose faça presente.*****(RCNEI, vol.3 p. 77)**

Objetivos

Crianças de 1 a 3 anos de idade:

- Explorar materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e a experiência com a linguagem musical;

- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir sons;
- Diferenciar fontes sonoras diversas;
- Integrar e motivar as crianças através da música;
- Exploração do movimento corporal;
- Desenvolver a memória musical;
- Cantar canções curtas e de fácil memorização com temas sobre o corpo, como: bater palmas, bater pés, gestos com os dedos, etc.,
- Desenvolver a percepção auditiva;
- Concentrar-se;
- Imitar;
- Diferenciar sons e ruídos;
- Enumerar a seqüência numérica através da música com numerais;
- Explorar diferentes instrumentos de som.

Crianças de 4 a 5 anos de idade:

- Explorar e identificar elementos da musica para se expressar e interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais;
- Produção- centralizada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- Apreciação- percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, analise e reconhecimento;
- Reflexão- sobre questões referentes á organização, criação, produtos e produtores musicais.
- Percepção, identificação e expressão das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo;
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento.
- Desenvolver progressivamente suas possibilidades corporais e a capacidade de controle de seu corpo, no sentido de realizar deslocamentos mais ágeis, seguros e ações mais precisas no seu espaço físico e cultural;
- Desenvolver a orientação e adaptação de seu corpo no espaço.
- Ampliar seu repertorio de manifestações culturais, estéticas e artísticas relacionadas ao movimentar-se humano, respeitando a diversidade.

Crianças de 4 a 5 anos de idade

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países;

- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc.(a forma);
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical;
- O gesto, a voz, a criação, a musica;
- Jogos musicais: sopa de letrinhas;
- Jogos musicais: gestos e voz;
- Jogos musicais: materiais, texturas e formas em partituras;
- Construção de instrumentos musicais e objetivos sonoros;
- A música da cultura infantil: acalantos, livros e parlendas, brinquedos de roda, canções de nossa MPB.

ARTES VISUAIS

Assim como a música, as artes visuais são linguagens e formas importantes da expressão humana. Expressam e comunicam sentimentos e ideias através de traço, cor, forma, espaço e volume em produções de desenho, escultura, brinquedos, pintura, entre outros. É importante ressaltar que as artes visuais não podem ser compreendidas como meros passatempos em atividades mimeografadas.

Artes visuais é o eixo que está presente no cotidiano das crianças, rabiscar, desenhar diferentes objetos, utilizar materiais como: gravetos, pedras, folhas, sementes, areia, etc. ao criar ou pintar a criança transmite sua linguagem e desejos. Todavia as Artes Visuais é importante instrumento de comunicação da criança.

A arte, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, entrevistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de artes, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no, âmbito prático e refletivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalho de artes por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- Apreciação- percepção de sentido que o objetivo propõem, articulando- o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de artes e de seus produtores;
- Reflexão – considerando tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Objetivos

Crianças de 1 a 3 anos de idade.

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetivos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar possibilidades de expressão e comunicação.

Conteúdos

- Exploração de manipulação de materiais como: lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo e etc.; de meio, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras, etc.;
- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas;
- Cuidado com o próprio corpo dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes;
- Cuidado com os materiais e com trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo;

Objetivos

Crianças de 4 a 5 anos de idade

- Interessar-se pelas próprias produções, pelas outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento de mundo e da cultura;
- Produzir trabalhos de artes, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação;

Conteúdos

Crianças de 4 a 5 anos de idade

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da atualização dos elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.;
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar, etc.;
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico;
- Organização e cuidado com os objetivos produzidos individualmente e em grupo;
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo;
- Valorização de suas próprias produções das de outras crianças e da produção de arte em geral;

- Apreciação das suas produções e das outras crianças, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica;
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz, textura;
- Leitura de obras de artes a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos;
- Apreciação de produções artísticas e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais;
- Dramatizações de histórias contadas e musicas, fazendo uso da linguagem teatral;
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical;
- Repertório de canções para desenvolver memória musical.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

De acordo com a RCNEI's, volume III, pagina 117, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem interpretam e representam a realidade.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatros competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Para isso o trabalho a ser desenvolvido nos CMEIs e escolas que é proposto, é de oportunizar à criança a ampliar suas capacidades de comunicação oral

por meio de conversas, discussões, comentários, relatos, escuta e canto de musicas escuta e conto de histórias, jogos e brincadeiras, uma vez que o sucesso no processo de aquisição da escrita depende, em grande parte, da qualidade das experiências orais.

As atividades não podem privilegiar meramente o exercício da coordenação motora, da discriminação visual, da memória auditiva, cópia de vogal e consoante uma de cada vez, para que as crianças relacionem sons e escrita, levando-as memorizarem as associações realizadas. Para tanto essa forma de encaminhamento não oferece elementos suficientes e necessários para garantira construção da língua escrita.

Sabemos que aprender a ler e a escrever é apropriar-se do código linguístico - gráfico para tornar-se, de fato, um usuário da leitura e da escrita, porque essas práticas são instrumentos básicos para o ingresso e participação na sociedade letrada; são ferramentas para a compreensão da sociedade e para a comunicação entre homens e mulheres, enfim, a chave para a apropriação dos saberes já conquistados pela humanidade.

Sendo assim as crianças que estão em constante contato com a linguagem escrita através de diferentes tipos de textos, tais como: letreiros, placas de ônibus, livros, jornais, histórias em quadrinhos, embalagens, cartazes, etc., antes mesmo de ingressarem na escola.

Quando mais as crianças forem estimuladas a falar em diferentes situações, mais elas poderão desenvolver a sua capacidade comunicativa, vivenciada em diversos contextos, como contar histórias, explicar regras de um jogo ou brincadeira, pedir informação, dar um recado, contar o que aconteceu em casa ou que fez no fim de semana, etc. *Em relação à leitura e à escrita, processo de letramento se dá em situações significativas no brincar, dentre elas, as que a criança pode vivenciar a imitação e recriação da realidade e utilizar recursos da linguagem oral e escrita, em atividades lúdicas em ambiente letrado*.

> *A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita,*

> *experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independente de uma sequencia e progressão dessas correspondências, que até então eram impostas a ela como controle do que podia escrever, porque só podia escrever, depois de já ter "aprendido". (Soares, 2001, p.53).*

Objetivos

Crianças de 1 a 3 anos de idade

- Participar de varias situações de comunicação oral, para interagir e expressar os desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Interessar-se pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos.

Conteúdos

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e de expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, trava-língua, etc.;
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura;
- Observação e manuseio de materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc.;

Objetivos

Crianças de 4 a 5 anos

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos;
- Familiarizarem-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversão situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escuta textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar.

Conteúdos

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversidades situações de interação presente no cotidiano;
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;
- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista;
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e casual;
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação á descriminação de personagens, cenários e objetivos, com ou sem a ajuda do professor;
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava- línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

NATUREZA E SOCIEDADE

[...] a proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas

> *coma lucidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relação de dominação etária, sócio econômica, étnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL,2009,p.2*

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrante de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificações das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais

Proposta e praticas educativas diversas que partem fundamentalmente da ideia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na educação infantil.

As experiências vividas pelas crianças, com mediação do professor (a) em relação ao “mundo Social “contribuem para que elas construam conhecimentos.

Essa conscientização tem se tornado imprescindível no mundo atual, que necessita rever a forma como tem utilizado as fontes de recursos naturais, bem como a forma com que consome produtos industrializado e/ ou manufaturados e/ou que produz resíduos de vários tipos (BOFF,1999;CARVALHO;DIAS,2004). É necessário que o professor intervenha com a intenção de que as crianças formulem perguntas, confrontem idéias e busquem soluções para que, posterior e gradativamente, possam compará-las com aquelas que a ciência, por exemplo, propõem e, ainda, possam explorar e estabelecer relações com o ambiente e as diferentes formas de vida.

Considerando a importância desse campo de experiência na formação humana das crianças, a educação infantil deve contribuir intencionalmente nos seus processos, tendo em vista os seguintes objetivos:

- Aprender a respeitar e preservar a natureza, percebendo-se como parte integrante do ecossistema;
- Desenvolver o prazer da descoberta, por meio de perguntas, da curiosidade e da postura investigativa;
- Apropriar-se de conhecimento sobre o meio em que vive, na perspectiva de atuar nele de forma sustentável, fazendo uso dos recursos naturais e tendo consciência de seus limites e possibilidades;
- Construir conhecimentos científicos sobre os fenômenos físicos, químicos e biológicos na relação com as experiências do cotidiano;
- Apropriar-se de questões que ameaçam o nosso planeta, refletindo e buscando soluções para elas.

Também é possível que as crianças percebam as transformações tecnológicas que ocorrem nos transportes, nos meios de comunicação e nos instrumentos cotidianos (eletrodoméstico, ferramentas, utensílios); consequentemente, as transformações que ocorreram e ocorrem no modo de viver das pessoas em tempos e espaços diferentes.

Essas experiências levarão a criança a compreender as mudanças, semelhanças, diferenças e permanência ao longo do tempo ou na comparação entre diferentes momentos da História, entendendo que os homens interferem no mundo em que vivem.

É importante a utilização de diferentes fontes documentais, de épocas distintas (fotografias, filmes, gravuras, esculturas, quadrados, peças de vestuário, utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, meios de comunicação relatos orais, documentos oficiais – registros de nascimento, carteiras de vacina, carteiras de identidade, carteiras de trabalho, etc.), na analise de aspectos do presente e do passado.

CONTEÚDOS

As experiências vividas pelas crianças, com a medição do(a) professor(a), em relação ao “Mundo Social” contribuem para que elas construam saberes e conhecimento sobre:

- Ritos, valores, hábitos e atitudes para a vida em sociedade;
- Diversos profissionais e espaços da instituição (berçário, cantina, banheiros, sala de direção, da pedagoga, dos funcionários etc.);
- Tipos de moradia;
- Atitudes de cooperação, solidariedade, tolerância;
- Atitudes de iniciativa, participação, capacidade de argumentação;
- Manifestações culturais de sua cidade: meios de vida, tradições, folclore;
- Outras pessoas, outros espaços, tempos e culturas;
- Estratégias de negociação pelo uso do dialogo como forma de resolver conflitos;
- Planejamento de rotina diária, avaliação, autoavaliação;
- Direitos e deveres;
- Profissões diversas e aspectos significativos do mundo do trabalho;
- Estruturas familiares e noções de parentescos;
- Respeito a individualidade e a diversidade de todos e todas;
- Patrimônio material e imaterial;
- Formas de organização das cidades, estruturas, equipamentos públicos e privados, além de ruas, avenidas, becos, praças;
- Diferentes fontes de pesquisa;
- Transformações que ocorrem no mundo social;
- Recursos tecnológicos e midiáticos.

Na medida em que se desenvolve e sistematiza conhecimentos relativos á cultura, a criança constrói e reconstrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com os conhecimentos culturalmente difundidos nas interações com os outros, com os objetivos e fenômeno e por intermédio da atividade interna e individual.

Nesse processo, as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas á identificação de atributos dos objetivos e seres,

à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais. Valendo-se das diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem.

No que se refere ao pensamento, uma das características principais nesta fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação, construindo uma lógica própria de interpretação. As hipóteses que as crianças se colocam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas de forma pouco objetiva, regida por critérios subjetivos e afetivamente determinada.

Objetivos

Crianças de 1 a3 anos de idade

- Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;

Conteúdo

Crianças de 1 a 3 anos de idade

- Relevância social e vinculo com as praticas sociais significativas;
- Grau de significado para as crianças;
- Possibilidade que oferecem a construção de uma visão de mundo integrada e relacional;
- Possibilidade de ampliação de repertório de conhecimento a respeito do mundo social e natural;

Objetivos

Crianças de 4 a 5 anos de idade

- Interessar se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;
- Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;

- Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana.

- **Conteúdos**

Crianças de 4 a 5 anos de idade

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e caçoes que digam a respeito ás tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- Exploração de diferentes objetivos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;
- Contato com pequenos animais e plantas;
- Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.

MATEMÁTICA

De acordo com as RCNEI's as crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. As crianças participam de uma serie de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos estabelecendo sistemas de referencia, identificando posições e comparando distancias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. Fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras

de instruções. Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas.

Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil, escolas e CMEI's podem ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que indicam os mais variados domínios do pensamento; por outro, correspondente a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Assim sendo as crianças participam de uma série de situações que envolvem números, formas geométricas, relacionam quantidades, desenvolvem noções de tempo e espaço, resolvem oralmente problemas cotidianos, jogam, marcam,pontuam os pontos de um jogo, repartem objetos, relacionam a idade com os dedos, comparam objetos com tamanhos e formas diferentes, o que inicialmente favorece para na elaboração mais sistematizada de conhecimentos matemáticos futuros.

> *Segundo Aranão (2002, p.230)*
> *O estudo da matemática pode se dar através de brincadeiras e jogos, sobre isso Oliveira afirma que: Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, os que trabalham com a educação de crianças a partir de 6 anos falam em jogo simbólico.*

Objetivos

Crianças e 1 a 3 anos de idade

- Estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações especiais;

- Utilizar a contagem oral nas brincadeiras, em situações cotidianas em que se faz necessário e em outras nas quais as crianças reconheçam sua necessidade;
- Introduzir a noção de medidas de tempo;
- Construir das primeiras idéias sobre quantidade;
- Utilizar as noções simples de calculo mental com ferramentas para resolver problemas;
- Explorar diferentes procedimentos para comparar grandezas.

Conteúdos

Crianças de 4 a 5 anos de idade

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as nações espaciais como ferramentas no seu cotidiano;
- Comunicar idéias matemáticas, hipótese, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- Ter a confiança em suas próprias estratégicas e na capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios;

Conteúdos

Crianças de 4 e 5 anos de idade

- Utilização de contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade;
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas;
- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais;
- Identificação da posição de um objeto ou numero numa serie, explicitando a noção de sucessor e antecessor;
- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades;
- Identificação e registros de números;

- Utilização de materiais manipuláveis e de noções simples de calculo mental, como ferramenta para resolver e registrar problemas;
- Comparação e identificação de grandezas, utilizando diferentes procedimentos;
- Introdução á utilização de medidas de tempo convencionais (relógio) relacionadas ás não convencionais;
- Marcação de tempo por meio de calendários;
- Exploração, identificação e representação de propriedades geométricas de objetivos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionais, tridimensionais, faces planas, lados retos, etc.
- Representação da posição de pessoas e objetos numa cena, empregando vocabulários pertinentes para identificar ambos, nesta e em outras situações que se fizer necessário;
- Representação de situações vivenciadas, identificando pontos de referência em relação aos elementos registrados;
- Representação gráfica de produções em que se faça presente o uso de elementos tridimensionais;
- Descrição e representação de ambientes, pequenos percursos e trajetos;

> *"Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades e não significativas para as crianças.*
> *Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da pratica que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou a construção por elas de novos conhecimentos. "Para tanto, a professora ou o professor, observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhem suas perguntas e suas respostas, buscam compreender o significado de sua conduta."*
> *(BRASIL.CNE/CEB,2009).*

Diante da realidade da Educação Infantil, dos novos paradigmas educacionais e o respeito aos direitos fundamentais das crianças, pensarem a organização do espaço e tempo é, portanto ter os direitos dos pequenos como eixo central, atendendo suas necessidades básicas, como higiene, alimentação, sono, além de espaço para fala e escuta carinho e atenção. Proporcionar um espaço para que as crianças possam desenvolver e aprender.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E O TEMPO DE CUIDADOS ESSENCIAIS

De acordo com a DCNEI's, para a efetivação de seus objetivos, a proposta pedagógica de cada instituição, CMEI's ou escola,deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo:
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o dialogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismo que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e criança de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Na educação Infantil, existem atividades que estão presentes no dia-a-dia da criança, as que se referem à satisfação de necessidades vitais, como a higiene, o descanso e a alimentação, ambos devem ser cuidadosamente planejadas e realizadas periodicamente, pois é essa organização que irá proporcionar atividades significativas e prazerosas.

HIGIENE

É necessário que as crianças tenham várias oportunidades para desenvolver hábitos de higiene, como lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos, tomar o banho, etc.. Esses momentos devem ser permeados por diálogos, promovendo um espaço de estimulação e aprendizagem.

O espaço deve prever condições físicas, como banheiras seguras e higiênicas, chuveiros com água em temperaturas confortável. Para os maiores, registros e materiais pessoais ao seu alcance, para que possam gradativamente aprender a cuidar de si.

DESCANSO E REPOUSO

Na unidade educacional Wilma Soares as crianças passam uma grande parte do seu dia, necessitando de um ambiente que também proporcione o descanso. Porém isso não significa que todas sejam obrigadas a dormir. Enquanto algumas dormem, há outras que não dormem, e a estas pode ser proporcionado um descanso em ambiente aconchegante, com musica suave, historias ou outras atividades livres e relaxantes.

Às crianças que não sentirem necessidade do sono no momento proporcionado a todos, deverá ser permitido esse descanso, na hora que dele necessitarem.
Diante da necessidade dessa adequação, ainda enfrentamos problemas quanto à estrutura física, porém cada unidade deverá organizar o ambiente que favoreça a tal ação.

Os horários de sono e repouso não são definidos a priori, mas dependem da cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para o sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes.

Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário.

As crianças chegam a instituição muito cedo, as muitas vezes estão sonolentas e precisam ser logo levadas para o berço ou colchonete, e podem sentir-se mais seguras se conservam consigo seu boneco ou travesseiro preferido, sua chupeta e/ ou cobertor etc.

Dessa forma, podemos concluir que a organização do tempo influencia de maneira significativa no desenvolvimento integral da criança, e especialmente na forma de um sujeito autônomo e independente. Atendimento jardim I e jardim II de forma parcial, visando universalização da educação infantil.

ALIMENTAÇÃO

Na unidade, precisam considerar a alimentação como uma forma pratica social e cultural. A oferta de alimentos precisa ser feita em ambientes mais tranquilos, em pequenos grupos sempre permeados pelo prazer e pela afetividade, atendendo a horários estabelecidos e organizados.

Possibilitar a criança o desenvolvimento de habilidades para escolher sua alimentação, servir-se com segurança, prazer e independência. Permitindo que elas conversem entre si. Servir-se, escolher e distribuir alimentos e conversar sobre eles, automaticamente abrem novas possibilidades de exploração desta rotina e desenvolvem a socialização, a autonomia, o conhecimento e o raciocínio.

Quanto ao ato de alimentar, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e da saúde, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem, que devem ser oportunizadas, assim que as crianças demonstrem interesse em comerem sozinhas e apresentem condições motoras para fazê-lo.

Para as crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, o ato de comer deve ter sua própria participação ativa, desde a organização do local das refeições ate o conhecimento do cardápio, oportunizando que sirvam seus colegas.

A oferta de alimentos nesta fase precisa ser feita em ambiente mais tranquilos, com acompanhamento mais próximo do professor e 1 monitor, que propicia segurança afetiva,a ajuda e as interações entre as crianças.

Outro fator que também necessita de atenção especial é com as questões nutricionais sempre que possível respeitar práticas sociais e culturais de cada criança. Oferecer apenas merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolate não atendem a necessidade do organismo de ingerir frutas e sucos naturais. Esse momento precisa constituir-se em fontes de oportunidades de aprendizagem.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO – A ROTINA

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria se; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.

O número de horas que a criança permanece na instituição a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante de rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupo, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho.

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer

Rotina: organização do tempo nos CMEI, Wilma Soares de Paula:

O dia-a-dia da educação infantil está tomado de vínculos, afetos e aprendizagens nas mais diversas atividades que compõem o cotidiano da criança. Este cotidiano precisa, então, estar organizado para que elas ampliem seus conhecimentos.

A jornada diária das crianças, na instituição ~~escolar,~~ envolve diversos tipos de atividades: horário de chegada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e atividades pedagógicas. A sequência das diferentes atividades que acontecem diariamente irá possibilitar às crianças que se orientem na relação espaço-tempo, permitir que desenvolvam sua independência e autonomia em relação aos adultos, contribuir para um melhor relacionamento com o mundo e com as pessoas.

A rotina diária e o desenvolvimento prático do planejamento.

Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança. Ela permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

Assim, para organizar essas atividades no tempo, é fundamental levar em consideração três diferentes necessidades das crianças: as necessidades biológicas-higiene, alimentação e o sono, que se refere às diferenças individuais.

As necessidades sociais e históricas que dizem respeito a cultura e a etilo de vida de cada uma.

A rotina que nunca muda torna o trabalho do professor monótono e repetitivo e pouco interessante para suas crianças, é preciso estabelecer uma rotina produtiva, organizada e que deve contemplar ao máximo as necessidades das crianças. Precisa ser flexível e que respeite as diferenças no tocante a horários rígidos para a alimentação, para a satisfação das necessidades fisiológicas de urinar, defecar, para o sono, etc.

É importante que a criança tenha tempo para se ajustar ao ritmo coletivo, cabe a unidades escolares planejar situações para ajudar as crianças a organizarem melhor suas informações e as estratégias que encontram para solucionar as situações problemas que acontecem no cotidiano.Portanto a rotina atua como organizadora das experiências do cotidiano das crianças na instituição escolar.

A sequência das diferentes atividades que acontecem diariamente irá possibilitar ás crianças que se orientem na relação espaço-tempo, permite que desenvolvam sua independência e autonomia em relação aos adultos, contribuem

para um melhor relacionamento com o mundo e com as pessoas.Diante da importância desta organização de espaço-tempo, segue abaixo, a estrutura da rotina nestas instituições:

ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM I E II (CMEI'S)

TURNO: MATUTINO

07:00- Chegada dos professores e crianças
07:15 – Café da manhã
07:20 – Acolhida das crianças

- Leitura deleite, roda de conversa, brincadeiras...
- Atividades pedagógicas e lúdicas do dia

09:00 as 09:15 – Intervalo (recreio)
10:20 – Almoço/Escovação
11:15- Saída.

TURNO: VESPERTINO

13:00 –Chegada dos professores e das crianças
13:15- 1º Lanche
13:20 -Acolhida das crianças

- Leitura deleite, rodas de conversa, brincadeiras...
- Atividades pedagógicas e lúdicas do dia.

15:00 as 15:15- Intervalo(recreio)
16:00- 2º Lanche/Escovação
17:15- Saída

ROTINA DO 0 A 3 ANOS

INTEGRAL

TURNO MATUTINO

06:30 as 07:15 – Recepção das crianças

07:15 as 07:30 – Café da manhã

08:00 – Acolhida das crianças (descrever a acolhida)

- Leitura deleite, roda de conversa, brincadeiras, momentos de interação e socialização.

08:15 – Atividades pedagógicas e lúdicas do dia e outras

09:45– Intervalo Brincar no pátio

10:00 – Preparação par o almoço (higienização, cantar musica, conscientização das crianças para a importância da alimentação)
10:15 – Almoço
11:40 – Escovação
11:15 – Momento do sono

TURNO VESPERTINO

13:15 – Despertar/Lanche
13:30 –Acolhida das crianças (descrever a acolhida)
Leitura deleite, roda de conversa, brincadeiras, momentos de interação e socialização.Atividades pedagógicas e lúdicas do dia e outras.
15:00 – Banho (higienização corporal)
16:00 – Jantar/ escovação
17:15 as 18:00 – Saída

BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na unidade educacional, objetivo de concretizarmos nossa proposta pedagógica atendendo aos objetivos levantados, estaremos utilizando metodologias que serão propostas a partir das necessidades evidenciadas, lembrando que o nosso ponto de partida será sempre: o cuidar e o educar e as interações e brincadeiras. Garantindo o desenvolvimento integral da criança e respeitando as diferentes faixas etárias e individualidade de cada um. Portanto usaremos as seguintes metodologias:
Jogos pedagógicos (memória, quebra-cabeça, blocos de montagem, dominó, jogos com bolas, etc);
Leitura de livros literários, texto e músicas diversificadas;
Brincadeiras infantis;
Contando, recontando e dramatizando histórias;
Teatro de fantoches;
Modelagem com massinha, argila, jornal, etc.;

Dinâmicas utilizando exercícios de psicomotricidade, exercícios de relaxamento, aquecimento, concentração, autoconhecimento, respiração, equilíbrio, etc.; (rever já está contemplada em outras atividades)

Realizar atividades artísticas, recorte, colagem, pintura, desenho livre, dobradura, rasgadura, modelagem, dança, música, etc.;

Comemoração de datas festivas, carnaval, páscoa, dia do índio, dia das mães, semana do meio ambiente, festas juninas, dia da água, dia dos pais, folclore, dia da árvore, primavera, semana das crianças, dia dos professores, natal;

Realizar passeios de trenzinho como forma de conhecer a cidade;

Desenvolver atividades tais como: construir personagem com fantoches, sabugos de milho, legumes, criar cenários, dobraduras, móbiles infantis, construir mosaicos tanto em grupo como individual.

Essas experiências levarão a criança a compreender as mudanças, semelhanças, diferenças e permanências ao longo do tempo ou na comparação entre diferentes momentos da História, entendendo que os homens interferem no mundo em que vivem. Também é possível que as crianças percebam as transformações tecnológicas que ocorrem nos transportes, nos meios de comunicação e nos instrumentos cotidianos (eletrodoméstico, ferramentas, utensílios); consequentemente, as transformações que ocorreram e ocorrem no modo de viver das pessoas em tempos e espaços diferentes.

O educar e o cuidar devem caminhar juntos. Nesse sentido, o RCNEI (2001) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar implica em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e constrói o mundo a sua maneira, expressa as suas emoções, internaliza ações, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vão construindo, a partir das experiências que vivem. A brincadeira é, para a criança, a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com

pessoas muito diferentes entre si; de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de solucionar os conflitos que surgem, tornando-se autônoma; de experimentar papéis, desenvolvendo as bases da sua personalidade. Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças e, para que elas brinquem, é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação.

Neste sentido é importante garantir, na rotina escolar, tempo e espaço para brincar, mesmo que não haja quantidade e/ou variedade de materiais disponíveis, visto que o jogo simbólico acontece independentemente desses recursos, pois a criança transforma o significado das coisas de acordo com seus desejos.

O jogo simbólico é considerado por Vygotsky (1988) como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil. Ele constitui-se em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança para além do patamar por ela já consolidado. No brincar do jogo do faz-de-conta a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

A professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto membro titular da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e da consultora Dra. Adriana Freyberger, arquiteta com doutorado em educação, especializada em espaço para criança, pretende esclarecer que brinquedo e a brincadeira são constituídos da infância.

A brincadeira é, para criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaço e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para o uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégica de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e prática cotidiana que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A partir dessa

perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

O principal indicador da brincadeira, entre crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente á realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetivos substituídos.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressividade suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam- no em um espaço singular de constituição infantil.

O brincar apresenta-se por meio de varias categorias de experiência que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantes implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetivos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social constrói; e, finalmente, os limites definido as pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinado objetos,

fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetivos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para possibilitar as aprendizagens infantis, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- A individualidade e a diversidade;
- O grau de desafio que as atividades apresentam e o fator de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas das práticas sociais reais;
- A resolução de problemas como forma de aprendizagem.

O brincar, para Gardner (1997), representa uma operação indisciplinada de todo o sistema de execução da criança. Significava mais do que um simples exercício, pois se mostra como um componente crucial do desenvolvimento à medida que por meio das brincadeiras ela pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracassos. Vygotsky (1994) interpreta o brincar como um

meio pelo qual ocorre a aprendizagem das regras. A criança cria uma situação imaginaria e, ao vivenciá-la, o faz com as regras observadas nas situações de vida real ou naquelas vividas nas brincadeiras.

A criança chega à instituição educativa já sabendo brincar, por ser algo que lhe dá prazer, e, muitas vezes, o professor transforma o conteúdo numa exigência de aprendizado, apenas visando atingir seus objetivos traçados para aquela situação, sem permitir a fruição do prazer na realização daquela atividade proposta, ainda assim é necessário ensinar diferentes formas de brincar desconhecidas pelas crianças. Para Alves (1986), a imaginação é um pré-requisito do ato educativo, é o ato criativo e consistente na mais alta expressão da vida humana.

Se o brincar é reconhecido como uma das importantes linguagens que permitem as crianças compartilharem os significados da cultura e construir sua identidade social e pessoal, é fundamental, numa instituição educativa, que ele se constituía em uma das formas de mediação das relações estabelecida com as crianças e delas com outros sujeitos e com objetos.

Neste sentido, é necessário que se explicite na Proposta Pedagógica de cada Instituição de trabalho de Educação Infantil, os objetivos a serem trabalhados por meio do brincar:

- Desenvolver a capacidade de imaginação e transformação da realidade;
- Desenvolver as possibilidades corporais;
- Desenvolver as capacidades de explorar, conhecer e compreender o mundo físico e social, dando-lhe significado, (re) significando-o e produzindo cultura;
- Desenvolvendo as Possibilidades de expressar ideias, sentimentos e de lidar com emoções;
- Desenvolver a sociabilidade, a capacidade de se relacionar com o outro, e de fazer amigos de se organizar em grupos estabelecendo relações étnica de respeito, tolerância, cooperação, solidariedade, confiança;
- Desenvolver a capacidade de autocontrole e de lidar com regras;
- Desenvolver gradativamente o pensamento abstrato e a capacidade de pensar do ponto de vista do outro;
- Apropriar-se do acervo de jogos e brincadeiras que constituem patrimônio da humanidade e dar continuidade a esse processo de produção cultural;

- Desenvolver postura critica em relação ao consumo e aos valores embutidos nos brinquedos e brincadeiras.

Pra que esses objetivos sejam alcançados é necessário possibilitar ás crianças varias experiências, tais como:

- Explorar o próprio corpo, os sons que conseguem emitir e outras possibilidades corporais;
- Brincar coma sua imagem no espelho;
- Esconder e se achar pessoas e objetos (Cadê? Achou!);
- Vivenciar brincadeiras com adultos, acompanhando parlenda, tais como: “janela, janelinha”, “serra, serra serrador”,” bambalalão”,” cadê o toucinho que tava aqui?”;
- Brincar com objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas, suas possibilidades e suas reações na água, na areia, na terra, no ar (morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, transvazar, empilhar, colocar dentro, fora, fazer afundar, flutuar, soprar, montar, construir, soltar pipas etc.);
- Vivenciar jogos de imaginação;
- Vivenciar brincadeiras de imaginação, transformando um objeto em outro;
- Brincar de faz de conta, criando personagens, cenários e tramas;
- Brincar em grupo, coordenando suas ideias e papeis com as ideias desempenhadas pelos outros;
- Participar de jogos e brinquedos de mesa, tais como bingo, memória, dominó, trilha, baralho, ludo, dama, jogo de dados, “Cinco Marias”etc.;
- “Vivenciar jogos e brincadeiras corporais, como, por exemplo: “amarelinha”, “esconde- esconde”, “ mamãe da rua”, “a galinha e os pintinhos”, “ coelhinho sai da toca”, “ macaco disse”,etc.;
- Escorregar, balançar, rodopiar, engatinhar, arrastar-se, pular, saltar, equilibrar-se, prosseguir, procurar, pegar etc.;
- Vivenciar brincadeiras com brinquedos e outros objetos como bola, cordas, pneus, peteca, boliche etc.;
- “Participar de jogos de linguagem como “lá vem a barquinha”, “telefone sem fio”, “ atenção concentração”, adivinhas, jogo do contrario etc.;

- Participar de brincadeiras cantadas (“ escravos de Jó”, brincadeiras de roda, seu lobo taí? etc.);
- Participar de jogos e brincadeiras de construção (encaixe, quebra-cabeças, toquinho, lego, construção com sucata etc.);
- Brincar com jogos de computador:
- Construir/criar jogos, brinquedos e brincadeiras;
- Construir e obedecer regras:
- Brincar com os colegas, estabelecendo relações amigáveis e se organizando em grupo;
- Ganha e perder;
- Lidar com a frustração e com conflitos;
- Resolver problemas;
- Organizar materiais;
- Construir estratégia de jogo.

PLANEJAMENTO E O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

> [...] *a criança, centro do planejamento curricular,é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e praticas cotidianas que vivencia,constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.*
>
> *(Resolução CNE/CEB.2009. p.1)*

Articular as funções de cuidar, educar e brincar no CMEI requer a realização de um trabalho planejado, organizando espaços e tempos adequados no sentido de estimular o desenvolvimento (motor, social, cognitivo e emocional) das crianças, através de uma intervenção pedagógica estimuladora e orientadora das aprendizagens.

No âmbito da educação infantil cresce a preocupação relacionada “como planejar o trabalho educativo com as crianças de zero a cinco anos em geral, e em particular com os menores de três anos”. Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a três anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica.

A aprendizagem infantil ocorre em contextos de brincadeira, quando a criança se envolve intensamente nas atividades que vivencia, através do contato com materiais diversos e nas interações que estabelece com os outros (crianças e adultos).

Sendo assim, professor-regente e a (o) monitora (r) devem propor atividades e estratégias contextualizadas com o mundo em que a criança está inserida. Cada vez mais se faz estratégias contextualizadas com o mundo em que a criança está inserida. Cada vez mais se faz necessário transformarmos o espaço da instituição em um ambiente alfabetizador, desafiador e dinâmico para as nossas crianças. É para isto é necessário termos salas equipadas e espaço amplo, mas é possível transformar o espaço que temos em espaço dinâmico e desafiador através de conteúdos e estratégias interessantes.

A estrutura do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam os processos de ensino aprendizagem e auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança. De acordo com os RCNEI os mobiliários têm que ser adequados ao tamanho das crianças e os materiais e brinquedos precisam estar dispostos de forma acessível às elas. As dependências no espaço devem ser bem planejadas para que garanta as condições de segurança necessárias.

De acordo com as teorias de Vygotsky (1984) e Wallon (1989). A aprendizagem se dá através de trocas estabelecidas entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. Os mesmos concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, que está em constante formação. Pensar a organização do espaço físico é, portanto levar em conta as dimensões cognitivas, motivacionais, contextuais potencializadas pelas crianças, ao utilizarem o lúdico, o imaginário, o artístico, o afetivo para aprender. Assim o espaço é considerado na Educação Infantil não somente um local de trabalho, mas um elemento a mais no processo educativo é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

Como o espaço físico é fator determinante para estimular e motivar as aprendizagens é imprescindível que o professor esteja atento ao organizá-lo, para que as crianças possam brincar e interagir de forma criativa e desafiadora. Horn (2004 p. 16) destaca que o espaço físico “não é algo dado, natural, mas sim construído”. O espaço físico pode ser transformado em ambiente educativo, e em espaço pedagógico e lúdico, dependendo das atividades que neles são implementadas.

A forma de organizar o espaço pode qualificar o brincar, quando materiais desafiadores são postos à sua disposição. Quando a delimitação de espaço da sala por áreas ou cantos (casas de bonecas, fantasia, jogos e brinquedos, biblioteca, tecelagem, matemática, artes etc.) permite a descentralização da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando o professor interage com os alunos enquanto brincam e jogam. Os cantos, segundo Arribas (2004), servem para potencializar a autonomia intelectual, pois as crianças, ao escolher determinado espaço, fazem uma opção, tomam decisões, organizam atividades, encontram alternativas de solução.

O Espaço Físico Externo também precisa ser explorado pelos menores, pois nele a criança amplia seus conhecimentos ao enfrentar espaços que ela não conhece tanto. Em contato com a natureza, a criança, percebe, por exemplo, transformações e alterações climáticas e fenômenos naturais apreendendo deles significado. Atividades livres e espontâneas estimulam a criança a desenvolver habilidades e competências.

CMEI têm liberdade para organizar seu espaço físico e o tempo desde que correspondam às necessidades das crianças, ao que elas precisam de forma a sentirem acolhidas, amadas, protegidas e estimuladas.

Matrículas e formação dos agrupamentos

Conforme Resolução CME nª004/2017:

Art. 29. A organização de agrupamentos ou turmas deverá possibilitar as condições para que se concretizem os objetivos da Educação Infantil, as condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, suas necessidades e especificidades,

e as exigências contidas nesta Resolução para a organização do espaço físico, sendo estabelecidas as seguintes relações:

I- do nascimento a 11 meses de idade - máximo de 18 crianças: até 6 crianças, um professor; de 7 a 10 crianças, um professor e um auxiliar do professor; de 11 a 18 crianças, um professor e dois auxiliares do professor;

II - 1 ano a 1 ano e 11 meses - máximo de 24 crianças: até 8 crianças, um professor; de 8 a 16 crianças, um professor e um auxiliar do professor; de 18 a 24 crianças, um professor e dois auxiliares do professor;

III - 2 anos a 2 anos e 11 meses - máximo de 24 crianças: até 8 crianças, um professor; de 08 a 16 crianças, um professor e um auxiliar do professor, de 16 a 24 crianças, um professor e dois auxiliares do professor.

IV - 3 anos a 3 anos e 11 meses - máximo de 24 crianças: até 12 crianças, um professor; de 12 a 24 crianças, um professor e um auxiliar do professor;

V - 4 anos a 4 anos e 11 meses - máximo de 25 crianças - um professor; VI - 5 anos a 5 anos e 11 meses - máximo de 25 crianças - um professor. § 1 º Em todo agrupamento deve haver um professor; em hipótese alguma, o auxiliar do professor poderá substituí-lo.

§ Nos agrupamentos ou turmas, independente da faixa etária, deverá ser respeitada a relação metragem/criança mínima de 1,50m2

§ Os agrupamentos ou turmas, em jornada integral, deverão contar, necessariamente, com, no mínimo, um professor e um auxiliar do professor, por turno, observados os incisos do artigo 29.

§ A Unidade educacional que atender o agrupamento 1 - do nascimento á 11 meses, deverá manter um profissional da saúde a disposição.

DOCUMENTOS PARA MATRICULA

Cópia da certidão de nascimento;

Cópia do cartão de vacinação;

Cópia do comprovante de endereço residencial;

O nome, endereço, telefone da pessoa que, com autorização, pode pegar a criança nos impedimentos do responsável;

Informar telefones de contatos;

As matrículas poderão ser feitas em qualquer período do ano letivo, porém não havendo vaga no agrupamento correspondente à faixa etária da criança, a solicitação da matrícula será arquivada para atendimento na data em que ocorrer a vaga.

5.2 - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, e Resolução CME N°004/2017, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental".

De acordo coma resolução n° 5 CEE/CP N.5 de junho de 2011 e DCNEIs, de 2010.

As instituições de Educação Infantil, CMEIs e escolas, devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivos de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição da Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/ pré-escola e transição pré-escola/ ensino fundamental);
- Documentação especifica que permita ás famílias conhecer o trabalho da instituição junto ás crianças e o s processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, a avaliação é entendida, prioritariamente, com um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua pratica às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento

indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

O parecer CNE/CEB 20/2009 reafirma essas definições:

> "*A avaliação, conforme estabelecido na lei n°9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismo de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá - la de seus grupos de amizade".*

Nesta perspectiva a responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica da unidade de ensino, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com trabalho das famílias, pois, o objetivo da educação infantil, como primeira etapa da educação básica é promover o desenvolvimento do individuo em todos os seus aspectos (físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade).

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS

O relatório bimestral individual deve trazer o desenvolvimento global da criança. Sabemos que a avaliação é um instrumento fundamental na reorganização e redefinição do processo educativo. Portanto, ele deve ser descritivo, minucioso e deve atentar-se para todo o processo e não apenas para o produto. Cada relatório deve

retratar o desenvolvimento de cada criança nos seus diferentes aspectos: cognitivos, social, motor, linguístico, ético e estético.

O relatório individual de cada criança é de responsabilidade das professoras-regentes do agrupamento (matutino e vespertino). Todavia a professora pode e deve com a monitora ou monitor socializar informações e observações sobre as crianças. Portanto, o relatório deve:

1. Considerar o relatório anterior: fazer a releitura dos relatórios anteriores de cada criança e verificar os aspectos que demonstram avanços, limites e possibilidades.
2. Considerar os objetivos do projeto trabalhando, os planejamentos semanais, a atuação e motivação do professor e do agente com a temática desenvolvida.
3. Considerar as dimensões que deverão ser desenvolvidas pelas crianças.

Cognitivo: hábitos e habilidades que aprimoram o desenvolvimento intelectual: criatividade, iniciativa, imaginação, raciocínio lógico, compreensão, argumentação, ampliação do conhecimento (musicas e histórias aprendidas, conhecimentos científicos e culturais trabalhados e relação deles com as vivências pessoais das crianças).

Afeto/Social: hábitos e atitudes (respeito, carinho, compreensão, interação) que demonstram os aspectos da capacidade de socialização: criança/criança, do próprio agrupamento, criança/professora, criança/agente; resolução de conflitos (resolve sozinha sempre a ajuda da professora e/ou agente educativo).

Motor: Considerar o uso do corpo da dramatização. Encenação, dança e habilidades como: firmar o pescoço, engatinhar, rolar, sentar, andar, correr, pular com os dois pés, um pé só, pegar objetos, dar cambalhotas, ter agilidade para movimentar-se no espaço, noção corporal.

Linguístico: Desenvolvimento da oralidade, capacidade de balbuciar, falar palavras, contar e recontar histórias, imitar sons, vozes dos personagens, elaborar frases e ideias sobre historias ou fatos vivenciados etc., ampliação do repertorio e apropriação de outras palavras.

Estético: Considero gosto pela musica, a leitura de imagens, representação através do desenho, dança, das artes visuais.

A partir dessas contribuições teóricas, conclui-se, no que refere á avaliação na Educação Infantil, que só podemos nos referir á aprendizagem das crianças no

contexto mais amplo do seu desenvolvimento, sem fragmentar essa analise em aspectos cognitivos, afetivos e sociais ou em conteúdos específicos. Compreende-se também, que não se pode propor ás crianças desafios que estejam além de suas possibilidades em certo momento, correndo-se o risco de causar-lhes insegurança e/ou pressões desnecessárias.

De acordo com Hoffmam,(2012) em Avaliação e Educação Infantil, pag. 40, 41:

> “Não é coerente, portanto, ao se efetivar uma pratica avaliativa, a partir de uma visão fragmentada do desenvolvimento infantil ou padronizada, que leve a comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos, os quais são muito variáveis de uma criança para outra. Alerto que, a partir da exigência das atitudes e hábitos não condizentes ás suas possibilidades, passam a fazer parte do rol de pareceres e fichas de avaliação comentários negativos sobre uma criança”.

5.3- CONSELHO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conselho avaliativo é uma reunião em que diversos especialistas envolvidos no processo pedagógico discutem acerca da aprendizagem dos alunos, o desempenho dos docentes, os resultados das estratégias de ensino empregadas, a adequação da organização curricular e outros aspectos referentes a esse processo, a fim de avaliar coletivamente, mediante diversos pontos de vista.A cada etapa letiva a Equipe Pedagógica e professores da Educação Infantil, dinamizam a reflexão dos processos pedagógicos.

Diagnosticar, avaliar e intervir, são ações que constitui o Conselho de Classe, este que também é um espaço de reflexão pedagógica, bem como, a análise dos casos (aluno por aluno), considerando as questões cognitivas, afetivas e sociais.

De acordo com a Resolução CEE/CPN.5, de 10 de junho de 2011, em seu artigo 99, O Conselho de Classe tem por finalidade:

I - Estudar e interpretar os dados da aprendizagem, na sua relação com o trabalho dos professores a fim de propiciar condições de realização do processo pedagógico, proposto pelo plano curricular, intervindo tempestivamente com ações pedagógico-educativas no momento em que são detectadas dificuldades no desempenho de cada educando.

II - Acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem de cada criança, bem como de sua avaliação, diagnosticando os resultados:

Objetivos

- Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada criança pra embasar a tomada de decisões para a melhoria do processo ensino aprendizagem.
- Promover uma visão mais correta, adequada e abrangente do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem;
- Valorizar a observação do progresso individual dos alunos aula a aula, bem como seu comportamento cognitivo, afetivo e social durante as aulas;
- Reconhecer o valor da historia de vida das crianças, tanto no que se refere a seu passado distante quanto próximo (período a ser avaliado);
- Incentivar a auto-análise e auto-avaliação dos profissionais de ensino;
- Prever mudanças tanto na pratica diária de cada docente como também no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário;
- Traçar metas para que as mudanças sugeridas sejam efetivamente realizadas.

Quem participa:

- Professores, coordenadores pedagógico, monitores, pais, comunidade (De acordo com o “Regimento Escolar”).

*__Pontos positivos a considerar:__

- Viabiliza avaliações mais completas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;
- Facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista;
- Permite a avaliação da eficácia dos métodos utilizados;
- Possibilita a análise do currículo;

- Promove a troca de idéias para tomada de decisões rumo à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Favorece a integração entre professores e monitores.

O Conselho de Classe "também" deve ser Planejado

Preparar a pauta da reunião listando os itens que precisam ser comentados e discutidos. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas, suas causas e soluções. É o espaço de traçar e/ou aprimorar metas para substituir práticas pedagógicas que não obtiveram o resultado esperado.

- **Professor:**
  No momento do Conselho de Classe, os mesmos deverão estar com seus registros diários, as fichas descritivas dos alunos e o plano de ação em mãos.

  Coordenador:
  No momento do Conselho de Classe, o mesmo deverá estar com o Plano de Ação do grupo gestor, registro o desempenho da turma e aprendizagem e interação.
- **Resultado:**
  Chegar a um consenso da equipe em relação:
  *As avaliações do desenvolvimento dos alunos, considerando as singularidades de comportamentos, aprendizagem e histórias de vida de cada um;
  *As intervenções necessárias para melhorar o processo ensino-aprendizagem das turmas e dos alunos, individualmente.
- **Conclusão:**
  Para que comece a modificar a visão de Conselho de Classe praticado até os dias atuais é preciso dedicar-se e aprofundar algumas questões que ajudarão professor, coordenadores e direção da escola a promover ações concretas que possam interferir na prática educativa.
  Toda pesquisa se voltou para o trabalho de entender o Conselho como uma etapa dinamizadora do processo educativo. Como nos diz Cruz (2005, p.15) em sua frase: "Avaliação realizada de forma participativa, como construção

conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e do aluno".

FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO

Sabe-se que, a relação família e instituição de ensino é uma questão que merece destaque, pois tanto a instituição quanto a família são essenciais para o sucesso da criança no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com TIBA (1996), a instituição é um complemento da família e, que ambas devem ter filosofias e princípios próximos para beneficiarem os filhos/alunos, sendo também um espaço agradável e afetivo para o desenvolvimento integral do sujeito.

Para que a participação da família seja significativa recomenda-se que essa participe das reuniões da instituição, da elaboração da proposta pedagógica, acompanhe o desenvolvimento da criança procurando orientá-la sobre a importância da instituição e o cumprimento das normas e atividades propostas por essa.

A instituição pode iniciar sua contribuição com a formação de seus profissionais para o estabelecimento de vínculo com a família, promovendo momentos de discussão sobre os papéis de cada segmento, a sua importância na vida da criança.

A relação entre a família e instituição não está livre de conflitos, pois apesar de terem o mesmo objetivo, a formação da criança por meio de uma educação de qualidade. Porém trata-se de instituições diferentes que muitas vezes possuem posicionamentos complexos e divergentes sobre as relações com as crianças.

Às vezes, as expectativas de pais e professores divergem na medida em que um é obrigado a assumir as responsabilidades do outro, iniciando assim, um jogo de acusações que intensificam os conflitos, prejudicando a criança.

Nesse contexto encontram-se as convocações da família por problemas referentes às dificuldades de relacionamento, adaptação e envolvimento da criança com as pessoas e atividades propostas pela instituição.

À família caberá a escolha de uma instituição que atenda seus interesses e os da criança, que esteja aberta ao diálogo sobre as vivências no ambiente de educação, conscientizar-se e contribuir para o cumprimento das normas estabelecidas junto com a instituição, promovendo a autonomia do filho para situações problemas que surgirem.

À instituição de ensino concerne o cumprimento da proposta pedagógica construída em conjunto com os pais, promover a liberdade de manifestação por parte da criança enquanto sujeito da comunidade escolar valorizando a construção de um processo educativo atualizado, oportunizando momentos para o diálogo e parceria com a família.

A presença, entre familiares e profissionais da educação, do sentimento de estar em um lugar que acolhe é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade. E esse sentimento, naturalmente percebido e compartilhado pelas crianças, somente pode ser fruto do respeito, da alegria, da amizade, da consideração entre todos.

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, a crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”.

Os responsáveis por garantir os direitos das crianças não são somente a instituição de Educação infantil e a família, razão pela qual é muito importante que as instituições de educação infantil participem da chamada Rede de Proteção aos Direitos das Crianças. Trata-se de se articular aos demais serviços públicos, de saúde, de defesa dos direitos, etc., com a finalidade de contribuir para que a sociedade brasileira consiga fazer com que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

IMPLANTAÇÃO DO PROJETO BURITI MIRIM– EDITORA MODERNA

O fortalecimento de qualquer rede de ensino se inicia na primeira modalidade da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil. Essa Primeira etapa da Educação Básica começa a apresentar características educacionais somente a partir de junho

de2007, com a sanção da Lei 11.494 que cria o FUNDEB (Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que define quem e como seria realizado o financiamento para a Educação Infantil.

Em Trindade, os documentos norteadores sobre o funcionamento e a prática pedagógica dentro das unidades que já ofereciam o atendimento de crianças de creche e pré-escola em tempo integral ou parcial (pré-escola em escolas de Ensino Fundamental) ainda eram escassos e ás vezes confusos sobre o como agir e desenvolver o trabalho pedagógico nessas, agora, instituições de ensino.

Com a publicação da Resolução n°5, de 17 de dezembro de 2009 que estabelece as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil que estão articuladas as Diretrizes Circulares Nacionais da Educação Básica, as quais reúnem princípios, fundamentados e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, na orientação as políticas publicas e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil e a observação das legislações estaduais e municipais, é que esse município estabelece, através de sua Proposta Pedagógica Municipal, a Organização e o funcionamento dessa etapa da Educação Básica.

Essa proposta Pedagógica prima pelo desenvolvimento integral da criança, por isso, em no trabalho diário é comum nos perguntarmos: como as crianças aprendem? Quais as melhores práticas para que elas ampliem seus conhecimentos? Como a formação do profissional da Educação Infantil influenciará no desenvolvimento dessas crianças?

Consideramos nossas crianças como sujeitos históricos e de direitos, isto é, elas através de suas relações inter e intrapessoais constroem sua identidade pessoal e coletiva, sua relação com o mundo, experimenta possibilidades, produz conhecimento e cultura.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Trindade, Goiás, através de sua equipe técnico-pedagógica, apresenta, por intermédio do presente documento, o parecer técnico pedagógico sobre a proposta educativa Projeto Buriti Mirim, para a educação infantil, atendimento de crianças de 4 e 5 anos e adianta que esse é, dentre os outros analisados, o que apresenta maiores afinidades com a filosofia pedagógica de nosso município.

A Coleção Buriti Mirim procura abarcar as ideias contemporâneas de educação, as atuais demandas dos professores, a formação desses professores e o papel da família como parceira do processo educacional, assim como a especificidade da Educação Infantil, a criança pequena e seu pensamento, considerando todos esses importantes aspectos e dialogando com eles, grupo 4 e5 e estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC,2010) bem como a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN – 9394/96) e a nossa filosofia de trabalho pedagógico como as crianças de 4 e 5 anos.

O primeiro desses componentes são o Livro Didático Integrado, ~~que~~ nos Grupos 4 e 5. O livro integrado favorece o desenvolvimento integral das Crianças por meio do desenvolvimento equilibrado de atividades que incentivam a criação, elaboração de conceitos e o lúdico. A linguagem favorece o trabalho da oralidade das crianças, permitindo a elas seus diferentes pontos de vista em relação a um determinado assunto. Há ainda o material de apoio que acompanha esse livro e dinamizam ainda mais o trabalho com as crianças (CD reprodução de músicas, e orientações didáticas para o professor). A organização de sequência didática, no livro da criança, também auxilia no desenvolvimento das atividades e na construção significativa do conhecimento.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (TRABALHO COLETIVO)

O trabalho coletivo deverá ser organizado e desenvolvido no CMEI envolvendo toda comunidade educacional (direção, professores e servidores) e será planejado pela equipe pedagógica da instituição.

O dia de realização do trabalho coletivo poderá ser promovido reuniões pedagógicas; preparação e avaliação do trabalho didático; aperfeiçoamento profissional; planejamento de atividades interdisciplinares; exibição de filmes; para estudo de documentos sobre o conselho escolar; divulgação e socialização das ações a serem realizadas e dos projetos em andamentos, etc.

O Fortalecimento de qualquer rede de ensino inicia se na primeira modalidade de Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil. Considerando que nossas crianças são sujeitos históricos e de direitos, isto é, elas, através de suas relações

inter e intrapessoais constroem sua identidade pessoal e coletiva, sua relação com o mundo, experimenta possibilidades, produz conhecimento e cultura.

Desenvolvemos formações com a equipe, com parcerias da Universidade Federal de Goiás, NEPIEC, buscando subsidiar a prática a partir de elementos teóricos. Ressaltamos que o CMEI Wilma Soares é campo de pesquisa do referido Núcleo e autorizou a inserção de uma pesquisadora no turno matutino, agrupamento do Jardim II.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com a legislação brasileira, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis de ensino e outras modalidades, visando apoiar o desenvolvimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Pensar a educação especial na perspectiva de uma política da Educação Inclusiva inserida no sistema educacional geral constitui-se ainda em um debate recente, permeado por vários desafios, entre os quais se destaca a persistência da dicotomia de uma educação em detrimento da outra, ou seja, enquanto uma está calcada em princípios e concepções inerentes aos chamado especial quanto às questões da deficiência, a outra exige mudança de posturas e concepções a cerca desses mesmos princípios.

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, como reza a Constituição.

Para tanto, a proposta que segue, traz informações relevantes para a reestruturação das condições atuais (físicas, pedagógicas e administrativas) das unidades de ensino na rede municipal de Trindade (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO.

Seção I - DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

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

§ 1º, II art. 227. "Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

LEI Nº 8069/90 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Avaliação na educação inclusiva

A avaliação do desenvolvimento das crianças também muda para ser coerente com as demais inovações propostas. O processo ideal é o que acompanha o percurso

de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos. A meta é mobilizar e aplicar conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a realizar tarefas e alcançar os resultados pretendidos pelas crianças. Apreciam-se os seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social.

Desse modo, muda-se o caráter da avaliação que, usualmente, se pratica nas escolas e que tem fins meramente classificatórios. Temos interesse em levantar dados para compreensão do processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, possíveis retrocessos, dificuldades e progressos.

CALENDÁRIO ESCOLAR

O calendário escolar é estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e poderá ser adaptado de acordo com a realidade do CMEI desde que comunicado oficialmente com antecedência à Secretaria.

O calendário 2018 consta de duzentos e um dias letivos além de sete dias de trabalho coletivo distribuído para aprendizagem durante o ano.

Em cumprimento as determinações do mesmo as atividades com as crianças iniciaram em 22 de janeiro de 2018, e estão previstas para encerrar em 21 de dezembro de 2018, sendo que no mês de julho esta instituição estará de férias. Anexo o calendário escolar.

Cronograma de Eventos	
EVENTOS	MÊS
Carnaval – Comemoração interna	Fevereiro
Páscoa – Mostra pedagógica interna	Abril
Mães – Comemoração com as mães	Maio
Festa Junina – Quadrilha com toda comunidade escolar	Junho
Dia dos Pais – Comemoração com os pais Mostra pedagógica – família / funcionários	Agosto

<table>
<tr><td>Aniversário de Trindade – Apresentações e desfiles</td><td></td></tr>
<tr><td>Primavera- comemoração com a família</td><td>Setembro</td></tr>
<tr><td>
<table>
<tr><td colspan="2">Cronograma de Passeios</td></tr>
<tr><td>PASSEIO</td><td>MÊS</td></tr>
<tr><td>Passeio no lago</td><td>Abril</td></tr>
<tr><td>Passeio ao Teatro</td><td>Junho</td></tr>
<tr><td>Passeio na fazenda</td><td>Agosto</td></tr>
<tr><td>Visita aos principais pontos da cidade – trenzinho</td><td>Outubro</td></tr>
<tr><td>Dia no clube – funcionários</td><td>Dezembro</td></tr>
</table>
Dia das crianças – Comemoração com as crianças
Professor- comemoração interna / funcionários
</td><td>Outubro</td></tr>
<tr><td>Natal – Comemoração com a comunidade cantata de natal</td><td>Dezembro</td></tr>
</table>

CRONOGRAMA DE EVENTOS

Cronograma de reunião de Pais (previsão de datas sujeitas á alteração)	
BIMESTRE	**DATA**
I Bimestre 22/01 á 13/ 04	18/04/2018 Berçário II, Berçário III e Maternal 19/04/2018 Jardim I e Jardim II
II Bimestre 16/04 á 26/06	21/06/2018 Berçário II, Berçário III e Maternal 22/06/2018 Jardim I e Jardim II
III Bimestre 31/07/á 05/10	17/10/2018 Berçário II, Berçário III e Maternal 18/10/2018 Jardim I e Jardim II
IV Bimestre 08/10 á 21/12	18/12/2018 Berçário II, Berçário III e Maternal 19/12/2018 Jardim I e Jardim II

12 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.

O CMEI, adota a avaliação institucional, como um instrumento auxiliar necessário para a tomada de decisões plausíveis. Reunindo os dados mais significativos, redimensionamos as ações tomadas pelos profissionais desta Instituição, visando identificar a realidade qualitativa da produtividade e das condições de ensino.

As estratégias adotadas, possibilitam a viabilidade de execução, a cada bimestre em reuniões de pais, após assistirem a slides e fotos que foram registradas ao longo de cada atividade realizada, refletimos e discutimos sobre o aprendizado.

Através de um intercâmbio as crianças levam um questionário aos pais, e o mesmo retorna ao CMEI preenchido em poucos dias. Esses resultados são usados junto com as sugestões (deixadas pelos pais na ¨caixa de sugestões¨), para o replanejamento e muitas vezes para um redirecionamento da prática pedagógica. Contamos com a hora atividade, que ocorre toda sexta feira , onde em alguns momentos discutimos, levantamos questões ou até mesmo ações ligadas ao Projeto Político Pedagógico, levando em considerações as avaliações externas, que realizamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANTUNES, Celso, **Educação Infantil – prioridade imprescindível**, 2004, Editora Vozes.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília,DF:MEC/SEF, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996.

MACHADO. M. L de A. (Org) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo. Cortez, 2002.

OLIVEIRA. Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

RESOLUÇÃO CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011. O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS – CEE/GO, usando de Arts. 205, 206, 208, 209 e 214, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Art. 160, da Constituição Estadual de 1989, o inciso V, do Art.10, da Lei N. 9 394, de 20 de dezembro de 1996 e o inciso VI, do Arts. 14 e 76, da Lei Complementar Estadual N. 26/98, de 28 de dezembro de 1998, das Resoluções CNE/CEB N. 05, de 17 de dezembro de 2009, Resolução CNE/CEB N. 04, de 13 de julho de 2010.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.BOFF, **Leonardo. Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

Brasília: CNE/CEB, 2009._____. Ministério da Educação. Secretaria de

Educação a Distância. **Salto para o futuro: poesia e escola**. Brasília: TV Escola/SEED-MEC, 2007. Bo52letim 20, p. 3. Disponível em: <http://www.tvebrasil.

com.br/SALTO/boletins2007/pe/071022_poesiaescola.doc>. Acesso em: 24 jul. 2008.

BRASIL, MEC, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994a_____. Educação Infantil no Brasil: situação atual.

Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994b. _____. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/

DPEF/COEDI, 1994c. _____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília**: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995a._____. Educação Infantil: bibliografia anotada.

Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995b._____. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRITO, Teca **Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral dacriança.** 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.BRIZUELA, B. Desenvolvimento matemático na criança: explorando notações. Porto Alegre:Artmed, 2006.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas:** conteúdos e métodos de ensino.São Paulo: Ática, 2008.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção:uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem obá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez,2004.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares.

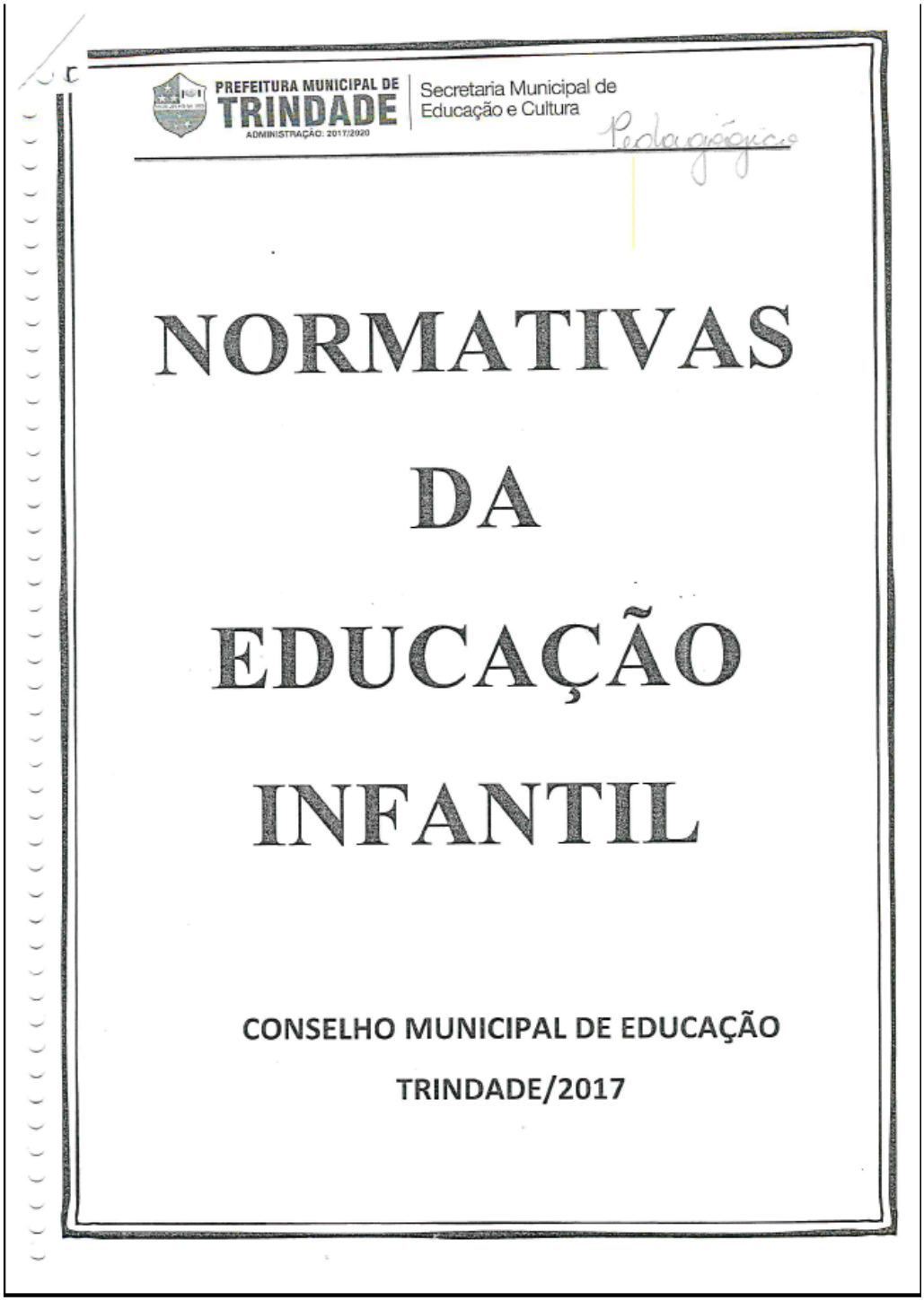
In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.).**Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo:

Cortez, p. 107-130.CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana;

AUGUSTO, Silvana. Bem-vindo, mundo! **Criança,cultura e formação de educadores.** São Paulo:Peirópolis, 2006.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escritada Faculdade de Educação da UFMG. **Construtivismo:grandes e pequenas dúvidas**. Belo Horizonte:Formato, 1996.

ANEXO M – NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Pedagógico

NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TRINDADE/2017

Resolução CME N° 004/2017

PUBLICADO AOS 12 DIAS DO MÊS DE ABRIL DE 2017

Estabelece Princípios e Normas para a Organização e a Autorização de Funcionamento das instituições de Educação Infantil, no âmbito das Redes Municipal e Particular de Educação de Trindade e dá outras providências.

O Conselho Municipal de Educação de Trindade) no uso de suas atribuições legais com fundamento na Constituição Federal de 1988\ na Constituição do Estado de Goiás de 1989, na Lei Federal nº 8.069/1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, na Lei Orgânica do Município de Trindadet na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9,,394 de dezembro de 1996, na Lei Municipal nª 1.657/2016, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, na Lei nº 11.645, de IO de março de .2008, na Emenda Constitucional nº de 11 novembro 2009, na Resolução CNE!CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009t na Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 julho de 2010, na Lei nº 12,796, de 4 de abril de 20135 na Lei nº 13,146, de 5 de julho de e nos Planos Nacional e
Municipal de Educação

Considerando que as Redes Pública e Privada de Educação de Trindade são compostas pelas instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada e pelas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental$ criadas ou incorporadas? mantidas e administradas pelo Poder
Público Municipal,

Considerando que compete ao Conselho Municipal de Educação; no âmbito de suas Redes, estabelecer normas e condições para a organização, a autorização de funcionamento e a inspeçâo das instituições públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e das instituições privadas de Educação Infantil, zelar pelo aprimoramento da qualidade da educação e incentivá-la, e articular,,se com

órgãos e entidades federais, estaduais e municipais para acompanhar e fiscalizar a implementação da política educacional do Município* integrando,,a as políticas e planos educacionais da União e dos Estados,

RESOLVE,

CAPÍTULO I
DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Seção I

Da Concepção e da Finalidade

Art 1 ^{0}. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação constitui-se em direito da criança de até 5 (cinco) anos de idad3 a quem o Estado tem o dever de atender, complementando a ação da família e da comunidade; oferecida em:

I creche: crianças de até 3 (três) anos de idade;
II pré-escola: crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade,
Parágrafo único. O atendimento às exigências de oferta da Educação Infantil pública, gratuitas laica e de qualidadet sem requisito de seleçã0$ pelo Estado, deve considerar o regime de colaboração entre a os Estados e os Municípios.

Art. 2^0, A Educação Infantil compreende a criança como sujeito sócio-histórico e cultural e de direitos, que, nas interações relações vivências e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletivat brincat imaginas deseja, aprende, observa3 experiment3 narr3 questiona e constrói significados e sentidos sobre a natureza e a sociedade, apropriando e produzindo cultura e conhecimentos.

Art. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, constituindo-se em um processo educativo, no qual o educar, o cuidar e o brincar são indissociáveis.

Art 4^0» A oferta da Educação Especial* como modalidade transversal a todos os

niveis,etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da Educação e compreende o atendimento às crianças de até 5 (cinco) anos de idade com deficiências transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

S 1 ^{0} Esse atendimento deve ser previsto na Proposta Politico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e nas Propostas PolíticoPedagógicas das instituições públicas e privadas, fundamentadas e referenciadas na legislação vigentet garantidas todas as condições de acessibilidade, recursos pedagógicos e recursos humanos, conforme o especificado no artigo 41 desta Resolução*

S 2^0 As instituições públicas devem matricular as crianças com deficiência} transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos agrupamentos ou turmas da Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos,

Art 5^0. As Redes Pública e Privada de Educação devem assegurar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

I - matrícula, na rede regular, em instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, e condições que proporcionem sua permanência na instituição e condições de avanço em seu processo formativo; il flexibilização do currículo e uso de métodos, técnicas, tecnologias e recursos educativos e demais meios específicos, para atender às necessidades apresentadas no processo educativo;
III professores com formação adequada para o atendimento das atividades pedagógicas. nas instituições de Educação Infantil\ e profissionais capacitados para auxílio nessas atividades, conforme o especificado no artigo 31 ;

IV acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, disponíveis para essa etapa da Educação Básica»

V às crianças surdas de até 5 anos de idade deve-se garantir:

a) estimulaçãot a partir da detecção da surdez;

b) educação bilíngue, conforme previsto na Lei Estatuto do Deficiente 13146/ julho de 2015 Caps em instituições de Educação Infantilt de forma a favorecerlhes a ampliação do conhecimento de mundo e a formação da identidade, por meio do desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, a partir da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) considerando-se a relevância da atuação de profissionais surdos nesse processo.

VI Matrícula na sala de recursos no contra turno, com profissional devidamente qualificado para o AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Art. 6^0. São assegurados a matrícula, o atendimento e o cuidado, em suas especificidades, às crianças com necessidades alimentares especiais nas instituições de Educação Infantil das Redes Pública e Privada de Educação de Trindade.

S 1^0 As famílias das crianças de que trata o caput devem comunicar à instituição educacional a(s) necessidade(s) alimentar (es) específica(s) das crianças e apresentar orientações respaldadas por médico elou nutricionista sobre os cuidados necessários. a esses crianças.

S 2^0 É condição indispensável para que se efetivem o atendimento, o cuidado e a inclusão dessas crianças o diálogo permanente entre a instituição educacional e as famílias

S 3^0 Compete à SMEC oferecer os alimentos necessários às crianças que tenham intolerância alimentar, nas refeições servidas nas instituições públicas.

Art Na modalidade de Educação do Campo devem-se prever as adequações necessárias a essa oferW respeitando-se a identidade e a realidade dos sujeitos residentes na área rural e considerando-se as diversidades sociaist econômicas e culturais envolvidast para a definição das orientações da ação pedagógicas com base no princípio da sustentabilidade.

Art 8^0. As crianças em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em instituição de educação pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença, nos termos da Resolução

CNE/CEB nº 3) de de 2012.

de

Parágrafo único, São consideradas crianças em situação de itinerância, aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal situação, por motivos culturais políticos económicos, de saúde, como ciganost indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes* acampados, circenses artistas elou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembet estrangeiros\ refugiados* crianças em tratamento de saúde fora de sua cidade de origem, entre outros.

Art. 9^0, O atendimento de Educação Infantil, nas instituições públicas e privadas deve articular-se com projetos intersetoriais de apoio e cuidado às crianças, abrangendo os campos da saúda da cultura, do lazer e da assistência social, por meio de projetos específicos elou de parcerias,

Art. IO. Toda instituíção de Educação Infantilt pública ou privada, deve cumprir as normativas do Conselho Municipal de Educação e está sujeita ao acompanhamento, à fiscalização e à avaliação do Órgão.

Art. 11, O Conselho Municipal de Educação firmará parcerias com órgãos municipais e estaduais de 'fiscalizaçã0\ de modo a coibir a oferta irregular de Educação Infantil.

Seção II

Dos Objetivos

Artu 12. A Educação Infantil tem por objetivos:

I proporcionar as condições adequadas ao bem estar da criança, sua educação, proteção e cuidado, observando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, moton social$ cognitivo, afetlvot linguístico, ético e estético;

II promover situações de aprendizagens significativas e intencionais em espaços amplos, que possibilitem a apropriação, a renovação e a artículação de conhecimentos e a ampliação das formas de expressão corporal, cultural e artística pela criança;

{II - possibilitar à criança vivências e experiências que a levem a estabelecer e ampliar suas relações sociaiss articulando seus interesses e pontos de vista com

os dos demais, de modo que seja respeitada a diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regionalt linguística e religiosa;

IV possibilitar à criança o reconhecimento das contribuições histórico-culturais afro-brasiieiras e indígenas asiáticas, europeias e de outros países da América\ para a constituição de sua identidade;

'V estimular a criança a observar, explorar, interagir com a natureza e a se perceber no ambiente em que vivet com atitude curiosa e consequente, para que possa ampliar suas experiências e seus conhecimentos sobre si e o mundo; VI possibilitar às crianças experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem verbal, oral e escritat e não-verbais por meio do contato

com diferentes suportes e gêneros textuais, afticulados às múltiplas linguagens; VII - recriart em contextos significativos para as crianças relações quantitativas, medidas formas, dimensões e orientaçóes relativas ao espaço e ao tempo; VIII proporcionar a interação das crianças com diversificadas expressões que envolvam a músicQ as artes plásticas e o cinema, a fotografia a danças o teatro e a literatura;

IX possibilitar às crianças experiências significativas com movimento corporal, por meio de jogos e brincadeiras e do contato com danças, esportes: ginástica, capoei@ artes circenses e outras formas de movimentos

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

XI incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e ao tempo e ao espaço;

XII garantir a todas as crianças. inclusive àquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso às diversas tecnologias de informação e comunicação (TIC); por meio do pianejamento de situações de aprendizagens significativas* que demandem o uso dessas tecnologias;

XIII atticular a transição entre a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental} com base no respeito à continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, seus interesses e necessidades;

priorizando a dimensão lúdica no trabalho pedagógico, na perspectiva de garantir o direito de acesso aos diferentes conhecimentosy sem antecipar conteúdos previstos para o Ensino Fundamental;

XIV garantir condições para o trabalho e a organização de espaços, tempos e materiais que assegurem à criança proteção contra qualquer forma de negligência no interior da instituição educativa

Parágrafo único. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo fisíco* abandono, mendicância, trabalho infantil, tratamento cruel ou degradante e de maus tratos contra a criança serão, obrigatoriamente, comunicados pela instituição ao Conselho sem prejuízo de outras providências legais,

Seção III

Da Oferta da Educação Infantil

Art. 13. A Educação Infantil será oferecida em espaços institucionais coletivost não domésticos, cuja finalidade é educaÇ brincar e cuidar de crianças de até 5 (cinco) anos de idade, no período diurno\ em jornada integral ou parcial* regulados e fiscalizados pelo Conselho Municipal de Educação e submetidos a controle social,

Parágrafo único. As instituições de Educação Infantil deverão apresentar Proposta Político-Pedagógica e Regimento que contemplem a organização do processo educativo, assegurando a unidadet a continuidade e a especificidade da aprendizagem e do desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias,

Art. 14. As instituições classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I públicas: as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder
Público;

II privadas: as mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica* de direito privadQ enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (nos termos do artigo 20, da Lei nº 9.394/96).

Parágrafo único. A Educação Infantil* respeitada a sua especificidade, em espaços sempre mais amplos, pode ser ofertada em Instituição que ofereça outras etapas e modalidades de ensino.

Arte 15- A oferta da Educação Infantil é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I cumprimento das normas gerais da educação nacional e das respectivas redes de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamentot ressalvado o previsto no artigo 213 da Constituição Federal,

Art. 16. O regíme de funcionamento das instituições de Educação Infantil deve atender aos direitos da criança e às necessidades da comunidade e far-se-á no período diurnQ em jornada integral (mínimo de 7 horas diárias de atendimento) ou parcial (mínimo de 4 horas diárias de atendimento)$ compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art 17, A Educação Infantil terá carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

Arte A frequência mínima exigida para a Educação pré-esco!a$ é de 60% (sessenta por cento) do total de horas.

S 1 ^{0} A infrequência na Educação Infantil não poda em nenhuma hipótese, implicar na retenção da criança ou constituir-se como pré-requisito para matrícula no Ensino Fundamental.

S 2^{0} A infrequência não pode resultar em punição da criança, nem mesmo implicar na perda do direito à vaga na instituição.

S 3^{0} A infrequência da não justificada pelos pais ou responsáveis, deverá ser comunicada pela instituição ao Conselho Tutelar, conforme Lei Municipal 8.410/2006.

Art 19. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, até 31 de maio do ano em curso, na Educação Infantil.

Parágrafo único. Caso seja de interesse da família em matricular a criança antes dos 4 (quatro) anos de idade, deverá respeitar o corte etáriot 31 de matos

Art. 20. As vagas em creches e pré-escolas, em instituições públicas, devem ser oferecidas em locais preferencialmente próximos às residências das crianças ou aos locais de trabalho dos pais ou responsáveis, com observância da demanda manifesta»

CAPÍTULO 11

DA PROPOSTA POLÍTICO.PEDAGÓG!CA E DO REGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES

Art- A Proposta Político*edagógica da instituição, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deve fundamentar-se nos seguintes princípios:

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

II políticos: dos direitos e deveres de cidadaniado exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de criações e de manifestações artísticas e culturais.

Parágrafo único. Competem aos órgãos executivos das Redes Pública e Privada a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações e preconceitos,de modo que sejam respeitadas as diversidades; conduzam àadoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art 22. Na elaboração da Proposta Politico-Pedagógica, a instituição de Educação Infantil deverá respeitar as normas gerais da educação nacional e das Redes Pública e Privada de Educação.

Art 23 A Proposta Político-Pedagógica da instituição de Educação Infantil deve fundamentar-se na indissociabilidade entre o educar5 0 brincar e o cuidan e o

currículo nela contido deve ter como eixos:Movimento, Músicat Arte, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Parágrafo único, A criança, compreendida como sujeito de direitos, sensível e ativa nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, deve ser o centro do planejamento pedagógico,

Arte 24. A Proposta Político*edagógica, na Educação Infantil, deve assegurar o efetivo cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica da instituiçã0> destacando-se as seguintes:

I compartilhar com as familias e complementar a educação e o cuidado das crianças\ assegurando condições e recursos para que estas usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais;

II Assegurar a igualdade de oportunidades educacionais para as crianças de diferentes classes sociais, considerando aspectos relacionados aos géneros às etnias, às nacionalidades: às especificidades dos grupos itinerantes, indígenas quilombolas e do e às condições necessárias a pessoas com deficiência> transtornos globais do desenvolvimenW altas habilidades/superdotação, no processo de promoção e ampliação do conhecimento e de acesso a bens culturais; lil possibilitar a convivência das crianças entre si e entre crianças e adultos, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e vivência da infância;

IV construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade fundamentadas em processos democráticos, na ludicidade, na sustentabilidade do planeta e comprometidas com o rompimento de relações de desigualdade e dominação; V assegurar o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e de sua autonomia. respeitando a diversidade étnico-racial> religiosa e de gênero, em contraposição a toda forma de racismo e discriminação;

VI adotar procedimentos que assegurem a inclusão de crianças que tenham alergia elou intolerância alimentar e outras patologias; com especial atenção à higiene pessoal± aos materiais e aos espaços utilizados no cotidiano da instituição educacional;

VII as instituições públicas deverão especificar as fontes dos recursos financeiros e a forma de prestação de contas junto à comunidade.

Art. 25. Compete à instituição de Educação Infantil elaborar, executar e avaliar sua Proposta Político-Pedagógica, explicitando:

I a concepção de educaçãQ de sociedade, de criança e infância, de aprendizagem e desenvolvimento infantil, de currículo e ação pedagógica; II a concepção acerca das relações entre o educare o brincar, o cuidar e sua articulação no desenvolvimento da ação pedagógica;

III os objetivos da Educação infantil, articulados aos modos próprios de aprendizagem da criança e ao seu desenvolvimento integral;

IV as características da população atendida} dos profissionais e da comunidade local;

V o regime de funcionamento;

VI a descrição, a organização e a utilização do espaço fisicot das instalações, dos equipamentos e do mobiliário, observando a oferta de brinquedos equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade que atendem as especificidades das crianças com deficiênci3 de acordo com as normas de segurança;

VII a organização de agrupamentos e turmas, com base nas relações espaço/criança e criança/professor (a) estabelecidas nesta Resolução;

VIII a relação de todos os profissionais da educação responsáveis pelo atendimento às crianças inclusive àquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotaçã03 especificando cargos funções* habilitação e níveis de escolaridade;

IX currículo que contemple a brincadeira e a interação das crianças com o conhecimento nas suas diversas formas de expressão sociaL incluindo a músicaf as artes visuais a linguagem oral e a escrita± a dança, o cinema, o a literatura, os recursos tecnológicos e midiáticos atividades corporais natureza e sociedade e conceitos matemáticos;

X pressupostos teórico,„metodológÍcos que fundamentem a ação pedagógica e respeitem o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; XI apões que favoreçam a interação entre crianças de diferentes faixas etárias; XII - açóes voltadas à educação das relações étnico,„raciais conforme o previsto em lei;

XIII - o planejamento os projetos e programas previstos para o ano letivo; XIV as açóes propostas para se promover a articulação entre instituição e famílias;

XV a avaliação e as formas de acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da da ação pedagógica institucional e do trabalho coletivo;

XVI a proposta de formação continuada, construída e organizada de modo a estabelecer um processo de aprimoramento constante dos seus profissionais e a definição das açóes que são da competência da instituição e as que são de responsabilidade da mantenedora;

S 1 ^{0} A proposta de formação continuada da instituição deve abarcar estudos sobre as especificidades das criançast considerando as diferenças de classes sociais,de gênero, de etnias, de nacionalidades, inclusive as relacionadas aos grupos itinerantes, indígenas quilombolast do campo e as que dizem respeito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimentQ altas habilidades/superdotação e as com restrições alimentares;

S 2^{0} A Proposta Político*edagógica da escola bilíngue deve prever também atividades de formação continuada em Libras estudos sobre os surdos, culturais e práticas voltadas para a pedagogia visual, de modo a envolver a equipe docente a equipe gestora; a equipe de apoio da unidade educacional e toda a comunidade educacionalt conforme previsto na legislação vigente,

XVII - as açôes voltadas à participação da comunidade educacional para a efetivação da gestão democrática no que refere às dimensões pedagógicas; XVIII o processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e as apões que o viabilizem;

XIX o calendário letivo, de acordo com o planejamento geral;

Parágrafo único. Em se tratando de instituição que oferece educação do campo, o calendário deve ser flexível e refletir o respeito às diferenças quanto à atividade economica da população atendida

Art. 26. A Proposta Político-Pedagógica deve ser (re) elaborada, anualmente, pela comunidade educacional e sua avaliação deve ser contínua.
S 1 ^{0} Entende-se por comunidade educacional, para efeito desta Resolução, todos os profissionais da instituição, as crianças e suas famílias,
S 2^{0} A instituição deve manter em sua escrituração a Ata de Aprovação da Proposta Político-Pedagógica e a cópia impressa desse documento deve permanecer disponível à comunidade educacional,

Art 27, avaliação na Educação Infantil deve ser contínua, descritiva, de caráter formativo, e ter como função possibilitar intervenções pedagógicas necessárias ao processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança e o redimensionamento da Proposta Político-Pedagógica, das açóes dos gestores: professores e demais profissionais da educação, sempre que necessário,
S 1 ^{0} 0 processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança deve ser qualitativo, com a utilização de múltiplos registros realizados por elas e pelos professores, os quais permitam o olhar crítico e criativo sobre suas dades,suas brincadeiras e interaçóes no seu cotidianos
S 2^{0} A avaliação da ação pedagógica deve promover reflexão acerca da proposta educacional da instituiçáQ das metodologias adotadas, dos recursos e materiais disponíveis e apontar demandas pare a formação continuada dos professores; S 3^{0} No processo de avaliação institucional, deve-se garantir a participação; o acompanhamento e a escuta de todos os profissionais da instituição, das famílias e das crianças;
S 4^{0} As instituições de Educação Infantil devem utilizar procedimentos variados para acompanhamento do trabalho pedagógico;
S 5^{0} Na Educação Infantil, a avaliação não tem caráter de seleçãot classificretenção e promoção, mesmo em se tratando do acesso da criança ao Ensino Fundamental;
.S 6^{0} Cabe à instituição expedir documentação que explicite o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Art. 28, O Regiment0± documento normativo e obrigatório da instituição, deve

atender à legislação vigente* ser aprovado pela comunidade educacional) em consonância com as orientações do Conselho Municipal de Educação, e explicitar:

I a fundamentação legal da Proposta Político-Pedagógica e ser com ela compatível;

II - a normatização da organização administrativa e pedagógica e as relações entre os diversos segmentos que constituem a comunidade educacional;

III - conformidade com o Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil/SMEC, no caso das instituições públicas municipais e de convênio total;

Parágrafo único. A instituição deve manter em sua escrituração a Ata de Aprovação do Regimento e a cópia impressa desse documento, permanecendo-o disponível à comunidade educacional*

CAPÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO E DO FUNCIONAMENTO

Art. 29* A organização de agrupamentos ou turmas deverá possibilitar as condições para que se concretizem os objetivos da Educação Infantilt es condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças y suas necessidades e especificidades, e as exigências contidas nesta Resolução para a organização do espaço fisico, sendo estabelecidas as seguintes relações:

I do nascimento a 11 meses de idade máximo de 18 crianças: até 6 crianças, um professor; de 7 a IO crianças, um professor e um auxiliar do professor; de 11 a 18 crianças, um professor e dois auxiliares do professor;

II 1 ano al ano e 11 meses - máximo de 24 crianças: até 8 crianças, um professor; de 8 a 16 crianças, um professor e um auxiliar do professor; de 18 a 24 crianças, um professor e dois auxiliares do professor;

III - 2 anos a 2 anos e 11 meses - máximo de 24 crianças: até 8 um professor; de 08 a 16 crianças, um professor e um auxiliar do professor, de 16 a 24 crianças, um professor e dois auxiliares do professor.

IV - 3 anos a 3 anos e 11 meses - máximo de 24 crianças: até 12 crianças, um professor; de 12 a 24 crianças, um professor e um auxiliar do professor;

V 4 anos a 4 anos e 11 meses máximo de 25 crianças um professor;

VI - 5 anos a 5 anos e 11 meses máximo de 25 crianças um professorx S 1 ^{0} Em todo agrupamento deve haver um professor; em hipótese alguma, o auxiliar do professor poderá substituí-lo.

S 2^{0} Nos agrupamentos ou turmas, independente da faixa etária, deverá ser respeitada a relação metragem/criança mínima de 1 ,50m^2y

S 3^{0} Os agrupamentos ou turmas, em jornada integral, deverão contar, necessariamente, com, no mínimo, um professor e um auxiliar do professoo por turno$ observados os incisos do artigo 29.

S 4^{0} A Unidade Escolar que atender o agrupamento I — do nascimento á 11 mesest deverá manter um profissional da saúde a disposição,,

Art Os agrupamentos podem ser constituídos por crianças da mesma idade:

I - do nascimento a II meses;

II 1 anoa 1 ano e II meses;

III - 2 anos a 2 anos e 11 meses;

IV 3 anos a 3 anos e 11 meses;

V 4 anos a 4 anos e II meses;

VI 5 anos a 5 anos e 11 meses.

S 1 ^{0} Os agrupamentos podem também ser constituídos por crianças com idades aproximadas, mas contendo apenas dois recortes etários. seja para atendimento parcial ou integral.

S 2^{0} A instituição que optar pelo agrupamento com dois recortes etários, ou agrupamento misto, deverá esclarecer às famílias das crianças ou seus responsáveis, acerca do agrupamento de referência da criança e da idade legal para o ingresso na Pré-Escola e fazer o registro da ciência da familia/responsável em documento específico.

S 3^{0} Ao matricular as crianças de até 3 anos e constituir os agrupamentos por idades a instituição deve atentar para a idade legal estabelecida na Normativa do Conselho Municipal de Educação para o ingresso na Pré-Escola.

S 4^{0} A organização em agrupamentos de crianças deverá estar prevista na Proposta Político-Pedagógica das instituições de Educação Infantil,

25

S 5^{0} Nos agrupamentos deverá ser respeitada a relação professor-criança correspondente à menor idade das crianças agrupadas; independente da quantidade de crianças com menor idade.

Arte Para atender às peculiaridades dos educandos da Educação Especial, nas instituições educacionais regulares, haverá, quando necessári0> professores do Atendimento Educacional EspecializadQ profissionais de apoio, cuidadoresf tradutores e intérpretes de Libras, professores bilíngues (Língua Portuguesa e Libras) e guias intérpretes para surdos e conforme o disposto na Lei 13.146/20150

Art. 32 Nas instituições que oferecem atendimento em período integral, deverá ser garantida, pela SMEC ou pelas mantenedoras das instituições privadas, a permanência de um profissional do magistério, para coordenar o atendimento às crianças entre os turnos matutino e vespertinos

Art. 33. Para suprir as faltas ou períodos de licença do professor elou auxiliar, a SMEC ou a mantenedora deverá garantir outro professor elou auxiliar para substituí-lo, imediatamente

Art» 34a Os funcionários responsáveis pelos serviços de limpeza e organização do ambiente educativo, de alimentação, da secretaria e da portaria não podem exercer a função docente, nem substituir o professor em sua ausência

Art 35* A escrituração educacional se constitui no registro sistemático das apões pedagógicas e administrativas da instituição e, nos documentos por ela abarcados, devem ser garantidas autenticidade, regularidade/atuatização e organização.

S 1 ^{0} A escrituração educacional deverá ser organizada em arquivos ativo e passivo e conter os seguintes documentos: I referentes à instituição:

a) comprovantes da regularidade jurídica e do aspecto físico;
b) Regimento;

c) Proposta Poiítico-Pedagógica e calendário das atividades letivas;

d) dossiês dos profissionais contendo, no mínimo* dados de identificação pessoal e profissional, comprovação legal de habilitação para o exercicio do magistério e comprovante do regime de trabalho do servidor, de acordo com a função exercida;

e) regístros da ação administrativa e pedagógica em documentos específicos;

f) coletanea da legislação educacional

II - referentes às crianças:

a) registros de matrícula;

b) dossiês contendo, no cópia do Registro de Nascimento e do Catão de Vacinaçãot comprovante de endereço, cópia de documentos pessoais dos pais ou responsáveis legais, prescrições e atestados médicos para aquelas, cujas especificidades demandam esses documentos;

c) diários de agrupamentos;

d) relatórios descritivos do processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento;

e) planejamento de atividades.

S 2^0 Os documentos de que tratam os incisos I e II deverão permanecer na secretaria da instituição educacional e ser disponibilizados ao Serviço de Inspeção Escolar, sempre que solicitados.

CAPÍTULO IV
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art 36v Para assegurar a implementação da Proposta Político-Pedagógica da instituição de Educação Infantil, devem ser garantidos, peio Poder Público Municipal ou pela instituição privadat o quantitativo de profissionais e as condições adequadas de trabalho para o atendimento às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Art* 37. A direção das instituições de Educação Infantil deve ser exercida por profissional com graduação em Pedagogia, admitidos, ainda, aqueles com Licenciatura Plena em outras áreas do conhecimento.

Parágrafo único. A escolha do diretor das instituições públicas ocorrerá por meio de processo eletivo, direto e secreto, realizado pela comunidade educacional, conforme regulamentação aprovada pelo Conselho Municipal de Educaçãoy

Art A coordenação pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ser exercida por profissional com graduação em Pedagogi3 admitidos, ainda, aqueles com Licenciatura Plena em outras áreas do conhecimento e Especialização em Educação Infantil.

Art. 39. O professor regente na Educação Infantil deverá ter formação em Pedagogia, admitida, ainda* como formação mínima> a oferecida em nível médios na modalidade normal,
S 1 ^{0} A Secretaria Municipal de Educação e Cultura deve definir e implementar uma política de formação continuada de modo a garantir a todos os profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como as mantenedoras das instituições privadas, devem promover e facilitar o acesso dos profissionais da Educação Infantil em cursos de aperfeiçoamentm que atendam aos objetivos da Educação
Infantil,
S 2^{0} x A participação na formação continuada deve ser orientada principalmente pelas necessidades oriundas da concepção e execução do Projeto Político Pedagógic05 podendo ocorrer na própria instituição ou fora dela.
S Quando a instituição incluir em sua organização curricular o ensino de
Língua Estrangeira, atividades específicas das áreas de Educação Física e de Arte, deverá contratar profissionais com Licenciatura Plena na respectiva área de atuação.

Art. 40. Os profissionais da educação que atuem na direção ou na coordenação pedagógica não deverão exercer outras funções no mesmo turno. Parágrafo único. Admitir-se-á que o profissional que atua na direção assuma, simultaneamente a função de coordenação pedagógica, quando a instituição tiver até 25 crianças.

Art 41, No atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotaçãot sempre que necessária e sem custo adicional às 'famílias dessas crianças± deve ser garantida:
I a presença do profissional Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, conforme o estabelecido ne legislação; tl - a presença de profissionais para atuarem como apoios nas atividades pedagógicas, de alimentação, higiene e locomoção, conforme legislação.

Art. 42,, A instituição de Educação Infantil deve ter, em seu quadro administrativo, secretário elou auxiliar de secretaria com, no minimo, o Ensino Médioy

Art. 43, Os profissionais administrativos responsáveis pelos serviços de alimentação, portaria, vigilância e outros deverão receber 'formação continuada promovida pela SMEC ou pela mantenedora da instituição.

Art. 44. O profissional que exerce função de serviços gerais não deve exercer, concomitantementq a função de serviços de alimentação e, para essa última* é exigida a formação em Ensino Fundamental completo.

Art 45. Os profissionais das instituições de Educação Infantil deverão ter vínculo empregatício e comprovarem formação adequada ao exercício de suas funções sejam estas de natureza pedagógica ou administrativa.

S 1 ^{0} Nas instituições filantrópicas serão admitidos trabalhadores voluntários, exceto para as funções de professor e coordenador pedagógicQ mediante Termo de Voluntariado firmado.

S 2^{0} Estudantes vinculados à instituição por contrato de estágio não poderão exercer outras funções que não as estabelecidas no contrato. S 3^{0} A instituição que fornecer refeições às crianças deverá apresentar contrato de prestação de serviço firmado com profissional de nutrição. .

S 4^{0} A instituição que optar por terceirizar os serviços de higiene, limpeza e vigilância deverá apresentar os respectivos contratos.

CAPÍTULO V
DOS ESPAÇOS FÍSICOS, DAS INSTALAÇÕES E DOS EQUIPAMENTOS

Art 46. Os espaçosh as instalações e os equipamentos das instituições de Educação Infantil deverão oferecer à criança proteção e segurança, assim como oportunidades de aprender e se desenvolver, explorar o mundo e construir sua autonomia.

Art 47, Para a concessão do ato de Autorização de Funcionamento, a edificação deve ser adequada ao fim educativo e atender às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e às especificações técnicas definidas nos Códigos de Edificações e de Postura de Trindade, no Plano Diretor do Município, pela Vigilância Sanitária e pelo Corpo de Bombeirosv

S 1 ^{0} As dependências da edificação devem apresentar condições adequadas de aeração, insolação, iluminação natural ou artificial es para garantir as condições de acessibilidade e segurança:

I o acesso à entrada principal da instituição e os existentes no interior da edificação devem possuir portas adequadas e, se necessário, rampas* a fim de propiciar a circulação das pessoas inclusive das com deficiência física ou mobilidade reduzida;

II as escadas elou rampas existentes na edificação devem ter piso antiderrapante e ser equipadas com corrimão e guarda-corpos Quando se tratar de escadas ou rampas com largura superior a 2,40m é necessário a instalação de corrimão intermediário; III nas edificações que possuem pavimento superior< ao qual a criança tenha cesso, deve haver tela protetora nas janelas e guarda-corpo na sacada, complementado com grade ou tela protet0@ somente até o teto; IV se houver piscina, deve haver piso antiderrapante em seu contorno e grades com barras verticais com altura mínima de 1$50m. que isolem a área de circulação em volta, e com portão e cadeado na parte superiors

S 2^{0} As instalações sanitárias destinadas aos educandos devem ser separadas por •sexQ adequadas à faixa etária atendida, em quantidade suficiente, acessíveis às crianças com deficiência física ou mobilidade reduzida e ter garantidas a sua higienização e conservação.

S 3^0 Na edificaçO deve haver instalações sanitárias destinadas exclusivamente} aos profissionais que prestam serviços à instituição e aos visitantes em condições acessíveis às pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida S 4^0 0 mobiliário e os equipamentos destinados ao uso das crianças devem atender aos princípios da ergonomia e apresentar durabilidade, funcionalidade, segurança) estética adequada aos objetivos da Educação Infantil e possibilitar acessibilidade e mobilidade às crianças com deficiência,

S 5^0 0 fornecimento de água e o afastamento de esgoto devem atender às normas constantes do Código de Posturas do Município de Trindade e o Código
Sanitário de Trindade,

S 6^0 Os reservatórios de água potável das edificações devem ter capacidade suficiente para atender à demanda e deverão respeitar as exigências constantes no Código Sanitário de Trindade.

S 7^0 As caixas d'água das instituições devem ser higienizadas semestralmente, e na disponibilização de água para beber» há de se observar que:

I - os bebedouros e os purificadores devem ser instalados em locais apropriados e adequados ao uso das crianças, vedada à instalação em locais insalubres; II os equipamentos de que trata o inciso I devem ser mantidos em perfeito estado de limpeza e conservação, com troca periódica dos filtros conforme normas de manutenção;

III a higienização da caixa d'águe e o controle de praga devem ser comprovados com documentos*

Art 48, Os espaços internos e externos das instituições educacionais devem ser adequados às atividades administrativas, pedagógicas recreativas, culturais, sociais e de serviços gerais, conforme o Código de Edificações e Uso do Solo de Trindade e o Código Sanitário de Trindade; assim, a edificação deve ter uma estrutura básica que contenha

I sala para recepção;

1 1 salas específicas para diretoria, secretaria, coordenação pedagógic3 professores e outras que se fizerem necessárias;

III salas para atividades que possibilitem relação metragem/criança mínima de 1,50m2 e que permitam a mobilidade das crianças* do professor e auxiliares, do mobiliário e dos equipamentos;

IV espaços específicos destinados à cozinha, com os equipamentos e utensílios apropriados à conservação de alimentos, à despensa, ao almoxarifado e aos serviços gerais;

V refeitório próximo à cozinha, com mobiliário adequado, conforme as normas da ABNT e Inmetro, e em quantidade suficiente* nas instituições que oferecerem refeições;

VI áreas cobertas e descoberta, que possibilitem o desenvolvimento de atividades de expressão corporal, artística e de lazer: compatíveis com o quantitativo de crianças atendidas;

VII área livr3 preferencialment3 arborizada e ajardinada, que ofereça segurança e bem estar às crianças e aos professores;

VIII - parque infantil ou áreas cobertas e descobertas, onde possam ser colocados brinquedos e equipamentos, aprovados pelo Inmetro, que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade; e atendam às especificidades das crianças com deficiência.

Parágrafo únicos As instituições educacionais que oferecem a Educação Infantil e também o Ensino Fundamental devem reservar espaços para uso exclusivo das crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Art- 49* As instituições de Educação Infantil que atendem crianças na faixa etária de 0 (zero) até 5 (cinco) anos de idade, em período integral, devem também dispor de:

I -sala(s) para repouso, provida(s) de colchonetes para uso individual, compatíveis com o quantitativo de crianças atendidas, garantindo espaço para circulação dos professores;

II - espaço adequado ao banho das crianças e à troca de fraldas e roupas, conforme as normas da ABNT e o Código Sanitário de Trindade.

Parágrafo único. As instituições que optarem por berços ou camas com proteção lateral,de uso individual, deverão assegurar a distância mínima de 0,50m entre um(a) e outro(a) e em relação à parede.

CAPíTULO VI
DA CRIAÇÃO E DA DENOMINAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Arta 50. Entende-se por criação o ato próprio pelo qual é formalizadas por quem direiW a intenção de criar ou incorporar e manter uma instituição para desenvolver a Educação Infantil, em conformidade com esta Normativas S 1 ^{0} 0 ato de criação se efetiva para as instituições públicas de Educação Infantilt por meio de decreto do Poder Público MunicipaC e

para as instituições da iniciativa privada, por meio de Contrato Social ou equivalente, registrado em cartório ou na Junta Comercial do Estado de Goiás.

S 2^0 0 ato de criação de uma instituição de Educação Infantil não autoriza o seu amento,visto que esse depende de ato próprio do Conselho Municipal de

Educaçãoz

Art 51. Entende-se por denominação o ato próprio pelo qual é formalizado o nome da instituiçãoy

Art Não serão admitidas denominações que façam alusão a outro campo de prestação de serviços como pousada, hotel, brinquedoteca e outros que não dizem respeito ao campo educacional,

Parágrafo único. As instituições já pertencentes as Redes Pública e Privada que,porventura, tenham sido denominadas com alguma dessas nomenclaturas serão orientadas pelo Conselho Municipal de Educação a fazer a alteração do nome de fantasia e ou empresarial, se for necessário, conforme deliberação do Conselho

CAPÍTULO VII

Seção I

Da Autorização de Funcionamento

Art. 53. A Autorização de Funcionamento ato pelo qual o Conselho Municipal de Educação autoriza a instituição a desenvolver a Educação Infantilf será concedida pelo prazo de até 5 (cinco) anos civis.

Art. 54. O pedido de Autorização de Funcionamento para desenvolver a Educação Infantil\ realizado pelas instituições públicas será protocolizado no Conselho Municipal de Educação pela direçâo da instituiçãot no prazo de até 120 (cento e vinte) dias antes do início das atividades e deve ser instruído com cópia da seguinte documentação:

I requerimento subscrito pelo diretor da instituição, destinado à Presidência do Conselho Municipal de Educação, solicitando-lhe Autorização de Funcionamento para desenvolver a Educação Infantil; II comprovante de endereço;

III Calendário Escolar;

IV termo de ciência das normativas do Conselho Municipal de Educação e das normativas nacionais relativas à Educação subscrito pelo diretor da instituição;

V Lei de Criação e de Denominação da instituição;

VI Decreto Municipal de Nomeação do diretor da instituição;

VII Alvará de Autorização Sanitária Municipal atualizad0> expedido pelo órgão municipal competente;

VIII Laudo técnico do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás, atualizadot

IX Alvará de Localização e Funcionamento, expedido pelo órgão municipal competente, para as Instituições construídas elou locadas a partir da data de publicação desta Resolução:

X Proposta Polítíco-Pedagógica da instituição e ata de sua aprovação pela comunidade educacional;

XI- Relatório ou Parecer emitido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no caso das instituições da rede municipal e peias mantenedoras para as instituições da rede privada, atestando a Proposta Político*edagógica da instituição;

XII- Resolução, Parecer e Deliberação Plenária relativos ao último ato autorizador, quando da solicitação de Autorização subsequente

XIII Demonstrativo da compatibilidade o número de alunos por sala 1 mv S 1 ^{0} Em caso de primeira solicitação de Autorização de Funcionamento, cópia da ata deaprovação do Regimento e da Proposta Político*edagógica deve ser encaminhada ao Conselho Municipal de Educação) em até 90 (noventa) dias, a contar do início das atividedes letivas,,

S 2^{0} A instituição que funcionar em prédio não peftencente ao Poder Público Municipal deve apresentar laudo técnico comprobatório da condição de uso da edificaçãQ conforme o estabelecido no artigo 49.

Arta 55, O pedido de Autorização de Funcionamento para desenvolver a Educação Infantil, realizado pelas instituições privadas, será protocolizado no Conselho Municipal de Educação pelo representante legal da instituição ou responsável com procuração, no prazo de até 120 (cento e vinte) dias antes do início das atividades letivas, e deve ser instruído com cópia da seguinte documentação

I - da mantenedora:

a) requerimento subscrito pelo representante legal da instituição, destinado à Presidência do Conselho Municipal de Educaçãq solicitando-lhe Autorização de Funcionamento para desenvolver a Educação Infantil;

b) termo de ciência das normativas do Conselho Municipal de Educação e das normativas nacionais relativas à Educação Infantil, subscrito pelo representante legal da instituição;

c) certidões negativas das Fazendas Federal} Estadual e Municipal de seu domicílio;

d) Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ)t com especificação da atividade econômica relativa à Educação Infantil;

e) Contrato Social, registrado em cartório ou na Junta Comercial do Estado de Goiás ou documento equivalente;

f) Estatuto e atas atualizadas de eleição e de posse da atual diretoria,quando instituição de fins filantrópicos*

g) Carteira de Identidadet Cadastro de Pessoa Física e comprovante de endereço do(s) representante(s) legal(is) da mantenedora,

II da unidade educacional:

a) Identificação da instituição; (comprovante de endereço)

b) comprovante do nome empresarial de fantasia;

c) comprovante de propriedade do imóvel ou do contrato de sua locação} cessão ou comodatot com prazo de vigência de, no mínimo, 5 (cinco) anos;

d) planta baixa ou croqui dos espaços que compõem o prédio da instituição;

e) Laudo Técnico do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás, atualizado;

f) Alvará de Autorização Sanitária Municipalt atualizado, expedido pelo órgão municipal competente;

g) Alvará de Localização e Funcionamento, expedido pelo órgão municipal competente;

h) Regimento e ata de sua aprovação pela comunidade educacional;

i) Proposta Político-Pedagógica e ata de sua aprovação pela comunidade educacional;

j) relatório acerca da Proposta Político*edagógica da instituição: emitido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura* no caso de instituições conveniades; k) relação nominal dos profissionais das áreas pedagógica e administrativa, com a respectiva formação profissional e função exercidat acompanhada dos comprovantes da formação e contrato de estágio e termo de voluntariado, quando couber;

l) memorandos dos profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, efetivos e contratos temporários, que estiverem atuando na instituição, no caso de instituições conveniadas;

m) folhas de qualificação civil e contrato de trabalho dos profissionais das áreas pedagógica e administrativa* registrados na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS)g atualizada de acordo com a função exercida na instituição; n) Resolução, Parecer e Deliberação Plenária relativos ao último ato autorizadon quando da solicitação de Autorização subsequente.

o) Demonstrativo da compatibilidade entre o número de alunos por sala 1350 m2.

S 1 ^{0} Em caso de primeira solicitação de Autorização de Funcionamentos cópia da Ata de Aprovação do Regimento e da Proposta Político-Pedagógica deve ser encaminhada ao Conselho Municipal de Educação, em até 90 (noventa) dias, a contar do início das atividades letivass

S 2^{0} As instituições conveníadas com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura devem anexar ao processo cópia da Declaração de Celebração de onvênio,expedida pela Secretaria.

Art. 56, O pedido de Renovação de Autorização de Funcionamento deverá ser protocolizado no Conselho Municipal de Educação, no prazo de até 120 (cento e vinte) dias antes do fim da vigência do ato. Tendo o mesmo a validade de até 3 (três) anos.

Art 57. Quando da solicitação de Autorização de Funcionamento, a Divisão de Inspeção Escolar do Conselho Municipal de Educação deve verificars in locq as condições de funcionamento da instituição e apresentar Relatório de Verificação Prévia, devidamente fundamentado nos dispositivos legais desta Resolução.

Art Quando negada a Autorização de Funcionamentot a instituição poderá recorrer da decisão do Conselho Municipal de Educação, no prazo de 30 (trinta) dias, a contar a partir da data do recebimento da notificação* et ao recorrer, deverá comprovar, com documentos, que as irregularidades que motivaram a negação do ato foram sanadas.

Art 59. É vedado à instituição de Educação Infantil funcionar sem o ato de
Autorização de Funcionamento,
Parágrafo único, À instituição que mantiver a oferta da Educação Infantil, sem ato autorizadom poderão ser aplicadas as medidas previstas no artigo 64 e em seus incisosv

Seção II

Da Mudança de CNPJ$ Mantenedora: Endereço e Denominação

Arta 60. Mudança de endereço elou de CNPJ/Mantenedora deverá ser comunicada, previamente, ao Conselho Municipal de Educação, por meio de ofício.

S 1 ^{0} A mudança de endereço elou de CNPJ/Mantenedora implica a perda do ato autorizador, o que será publicizado por meio de resolução própria; ficando a instituição obrigada a protocolizar novo processo de Autorização de Funcionamento, conforme o estabelecido no artigo 54 e em seus incisos e alineas\ se instituição pública, no artigo 55 e em seus incisos e alíneas se instituição privada.

S 2^{0} 'Mudança de endereço elou de CNPJ/mantenedora obriga a instituição a fazer alterações no Regimento, na Proposta Político-Pedagógica, na escrituração ey inclusive, estatutária, quando couber*

S 3^{0} Se as alterações previstas no caput ocorrerem durante a tramitação de processo de Autorização de Funcionamento no Conselho Municipal de Educação,
os autos serão arquivados,

Arti 61 s As mudanças relativas à anexação de área ou imóvel, na vigência da Autorização de Funcionamento, deverão ser comunicadas ao Conselho Municipal de Educação, no prazo de 30 (trinta) dias depois de concluída a anexaçãot por meio de ofício acompanhado de cópia da seguinte documentação:
I comprovante de endereço da -instituiçã0\ que inclua a área ou o imóvel anexado; tl comprovante de propriedade do imóvel;

III Alvará de Localização e FuncionamentQ expedido pelo órgão municipal competente;

IV Alvará de Autorização Sanitária Municipal, atualizado, expedido pelo órgão municipal competente;

V Laudo Técnico do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás, atualizados S 1 ^{0} A anexação de área ou imóvel implica na verificação in loco e na expedição de Relatório Complementar da Verificação Prévia, pelo Serviço de Inspeção Escolarx

S 2^{0} A ampliação da oferta da Educação em área ou imóvel anexado, sem o cumprimento do disposto no caput é irregularidade sujeita às sansões previstas nos incisos II e III do artigo 64.

Art 628 As alterações relativas à mudança de sócios alteração de sociedade-,

na vigência do ato autorizad0L devem ser comunicadas ao Conselho Municipal de ucação, no prazo de 30 (trinta) dias, via ofício, com cópia anexa dos seguintes documentos:

I contrato original e das alterações contratuais caso haja) com registro no Cartório de Títulos e Documentos ou na Junte Comercial do Estado de Goiás (JUCEG);

II - Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física (CPF) e comprovante de endereço do(s) sócio(s) admitido(s).

Art 63. A mudança de nome empresarial elou de fantasia, na vigência de Autorização de Funcionamento, deve ser comunicada ao Conselho Municipal de Educação, em 30 (trinta) diast via ofici0\ com cópias anexas dos seguintes documentos:

I -s alteração contratual ou estatutária; li CNPJ.

S 1 ^{0} Mudança de denominação obriga a instituição a fazer alterações no Regimento) na Proposta Político-Pedagógica, na escrituração e, inclusive) estatutária, quando couber,

S 2^{0} 0 nome de fantasia, caso exista, deverá constar em todos os documentos da instituição presentes dos autos (Regimento, Proposta Politico-Pedagógica.

requerimento, ficha de identificação, termo de convênio e outros).

CAPÍTULO VIII
DOS PROCEDIMENTOS E DAS SANÇÕES

Art 64. Às instituições autorizadas, que descumprirem as exigências legais estabelecidas nesta Resolução e nas demais leis e normas referentes à oferta e ao desenvolvimento da Educação Infantil, poderão ser aplicadas as seguintes medidas;

I notificação aos esponsáveis, com base nos artigos desta Normativa\ que não estão sendo cumpridos com o estabelecimento de prazo para que a instituição promova as devidas adequações;

II advertência aos responsáveis, por meio de ofício, relativa às medidas cabíveis, conforme o caso;

III - acionamento do(s) órgão(s) público(s) competente(s) para adoção das providências legais cabiveis:

a) suspensão das matrículas para o ano seguinte;

b) suspensão das atividades educacionais;

o) determinação da cassação do ato autorizador concedido;

d) determinação do encerramento das atividades referentes à Educação Infantil. S 1 ^{0} 0 Conselho Municipal de Educação, quando instaurar processo visando à suspensão ou o encerramento das atividades educacionais de uma instituição ou à determinação de cassação do ato autorizador em vigência, garantirá à instituição o direito ao contraditório e à ampla em grau de recurso ao próprio órgãQ em consonância com os dispositivos no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data do recebimentoz pela instituição, da notificação expedida peio Conselho,

S 2^{0} Notificação é o ato por meio do qual o Conselho Municipal de Educação dará conhecimento? oficial e legal* a uma instituição educacional de que, na organização pedagógica, administrativa elou física há descumprimento desta Normativ3 e estabelecerá prazo de, no máximot 120 (cento e vinte) dias} para que a instituição realize as devidas adequaçóesv

S 3^{0} Advertência é o comunicado, por meio de ofício emitido pelo Conselho Municipal de Educação* para que o responsável peia instituição educacional tome conhecimento do descumprimento do disposto nesta Resolução; das deliberações do Conselho Pleno elou das demais legislações e das implicações que podem advir do descumprimentos

S 4^{0} Encerramento das atividades é o término das açoes desenvolvidas pela unidade educacional, referentes à Educação Infantil.

S 5^{0} Caberá ao Conselho Pleno determinar a sanção adequada a cada caso.

Art 65. A suspensão das atividades educacionais poderá ser total ou parcial e ocorrer em caso de interdição do prédio da instituição, por deliberação do Poder Público, por ato do Conselho Municipal de Educação ou órgãos competentes e pela própria mantenedora, quando for constatada:

I - ameaça iminente à segurança e à saúde das crianças± dos profissionais e dos visitantes da instituição;

II necessidade de obras, que exijam a desocupação do prédio, Parágrafo único» Quando ocorrer a suspensão das atividades de uma instituiçãtodos os envolvidos

nessas atividades deverão ser comunicados por parte do órgão que promoveu a deliberação: e esse comunicado deverá ser registrado em ata pela instituição,

Art 66a A determinação da cassação do ato autorizador poderá ocorrer a qualquer momento de sua vigênciai depois de esgotados todos os prazos elou recursos concedidos à instituição para que cumpra o previsto nesta Resolução. Parágrafo único. O Conselho Municipal de Educação dará publicidade à determinação de cassação do ato autorizador e seus motivos.

Art. 67. O encerramento das atividades pode ocorrer por iniciativa da instituiçã0> quando do setor privado, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura,quando do setor público: ou por ato deliberativo do Conselho Municipal de Educação, após a conclusão das atividades letivast dependendo do caso.
Parágrafo único, Quando a instituição/mantenedora propuser o encerramento de suas atividades, o Conselho Municipa! de Educaçãot os funcionários e os pais das crianças atendidas ou os responsáveis por elas devem ser comunicados) por meio de ofício, com antecedência no mínimo, 90 (noventa) dias.

CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art* 68. A construção ou e ampliação das instituições educacionais públicas ou privadas depende de aprovação dos órgãos oficieis competentes e deve ser comunicada ao Conselho Municipal de Educação, por meio de ofícioy para o devido acompanhamento*

Parágrafo único, Caso o procedimento de que trata o caput não seja observado, o processo da instituição será diligenciado e enviado ao Conselho Pleno, que

deliberará sobre a pertinência da concessão de prazo de até 180 (cento e oitenta) dias para que a instituição apresente a documentação prevista nesta Resolução,

Art. 69. As instituições peftencentes à Rede Municipal de Educação de Trindade terão por princípio a gestão democrática, assegurada:

I nas instituições privadas por meio da participação dos profissionais da educação, das famílias e das crianças atendidas, em reuniões coletivas ou equivalentes\ na aprovação e avaliação da Proposta Político-Pedagógica e do Regimento e na avaliação institucional;

II nas instituições públicas, por meio da participação dos profissionais da educação, das famílias e das crianças atendidas na aprovação e na avaliação da Proposta Político*edagógjca e do Regimento, na avaliação institucional e nos Conselhos Gestor e Escolar.

Atºte Será considerada em situação irregular a instituição educacional sem a Autorização de Funcionamento concedida pelo Conselho Municipal de Educação ou com a Autorização de Funcionamento vencida.

Artt Os prejuízos causados às crianças, em virtude de situação de irregularidadez serão de exclusiva responsabilidade da instituição educacional/mantenedora e tratadas nas instâncias que se fizerem necessárias,

Art Cabe à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no caso das instituições públicas prover as condições físico-estruturais estabelecidas no capítulo V, artigos 46 a 49, para a regularização das instituições.

Art 73. À Divisão de Inspeção Escolar do Conselho Municipal de Educação compete orientar, acompanhar, avaliar e fiscalizar os procedimentos legais e pedagógicos referentes à regularização das instituições educacionais no âmbito das Redes Municipal e Privada de Educação, bem como elaborar Relatórios de Verificação Prévias de acompanhamento e outros.

Parágrafo único* A instituição que dificultar elou não permitir o trabalho do Serviço de Inspeção Escolar do Conselho Municipal de Educação estará sujeita à advertência

Art 74. A instituição deverá afixar, em local visível ao público) cópia da Resolução de Autorização de Funcionamento para desenvolver a Educação Infantil.

Art 75. Em todos os documentos expedidos pela unidade educacional, deve constar a referência ao número da Resolução de Autorização de Funcionamento concedida pelo Conselho Municipal de Educação, que confere emparo legal ao funcionamento da instituição.

Art. 76. Não se admitem dependências domiciliares no interior das instituições educacionais ou que tenham acesso direto (portas elou portões) a elas,

Art 77. Os estabelecimentos comerciais, porventura existentes no interior das unidades educacionais privadas: deverão ter como finalidade única atender à comunidade educacional e estar de acordo com a legislação vigente.
Parágrafo único. Os restaurantes ou similares deverão se adequar às normas do Conselho Municipal de Educação, no que se refere à orientação de nutricionista e às condições de higiene e funcionamento da e deverá ser apresentado ao Serviço de Inspeção Escolar, sempre que solicitadot o respectivo Alvará de Vigilância Sanitária.

Art. 78. As instituições de Educação Infantil/mantenedora deverão se organizar de modo a oferecer brinquedos parques infantis e equipamentos, que atendam às especificidades das crianças com deficiência física, em conformidade com as normas de segurança

Art. 79. As Diretrizes Organizacionais do Ano Letivo da Rede Municipal de Educação de Trindade, que definem os critérios para orientar a gestão das instituições públicas de Educação Infantil, devem respeitar o que estabelece esta
Resolução,

Parágrafo único. Alterações nas Diretrizes Organizacionais da Rede Municipal de Educação de Trindadet em vigência, devem ser encaminhadas ao Conselho Municipal de Educação para conhecimento

Art 80. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverá encaminhar ao Conselho Municipal de Educação as Políticas a Proposta Político-Pedagógica referentes à Educação Infantil) para aprovação e acompanhamento* antes de serem implementados.
Parágrafo único. Alterações na Proposta Politico-Pedagógica e no Regimento devem ser encaminhadas ao Conselho Municipal de Educaçã03 para aprovaçãm antes de serem implementadas.

Art. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverá encaminhar ao Conselho Municipal de Educação, anualmenta informações referentes às instituições educacionais a serem criadas e relatórios descritivos sobre dados estatísticos da Educação Infantil) incluindo e demanda manifesta,

Art 82, A Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverá informar ao Conselho Municipal de Educação, antes do início das atívidades letivas de um novo 'Centro Municipal de Educação Infantil, o nome e o endereço da unidade educacional a ser inaugurada, a forma de organização dos agrupamentos e o número de crianças que serão atendidas,

Art, Caso seja constatada instituição de Educação Infantil em funcionamento, sem o conhecimento do Conselho Municipal de Educação, seu representante [l]legal será convocado a comparecer ao Órgão, para recebert oficialmente, o comunicado de que a instituição está funcionando de forma irregular e de que a denúncia desse fato será encaminhada aos órgãos competentes, conforme o disposto no artigo 64.

Art 84. As instituições acompanhadas pelo Conselho Municipal de Educação* as quais* por motivos diversos, encontrem-se, até a data de publicação desta

Resolução, sem ato autorizador, terão prazo de 180 (cento e oitenta) dias para promoverem as ações necessárias à sua regularização,

Art 85. No caso das instituições que não atendam às exigências desta Resolução para obtenção da Autorização de Funcionamento, poderá ser concedida Autorização Provisóriaf para que elas promovam as devidas adequações, de acordo com as determinações e os prazos deliberados peio Conselho Pleno,

Arta 86. O processo referente ao ato de Autorização de Funcionamento da instituição, após sua tramitação final, será arquivado no Conselho Municipal de Educação.

Art. 87. As dúvidas e os casos omissos nesta Resolução serão analisados e deliberados pelo Conselho Pleno,

Art. 88. 'Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS, DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRINDADE,

aos 12 dias do mês de abril de 2017.

Virginia da Silva Cam rgo Bonfanti- Presidente

Klébio dos Reis Silva - Vice-Presidente

Arquidones Bites Leão Leite Secretário»Geral

Celeste Lima de Oliveira Pimentel

Hercules Reino Araujo

Lucirlei Lemes da Silva Peixoto

Maria Das Dores da Silva Costa

Sandra Soares Borges Sônia Maria de Souza Almeida

ANEXO N – PROPOSTA PEDAGÓGICA (EM REVISÃO)

RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO

1º EDIÇÃO – 2009/2010

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE

Ricardo Fortunato de Oliveira

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Ana Claúdia Cardoso de Oliveira

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO

2º EDIÇÃO – 2014/2015

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE

Jânio Carlos Alves Freire

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Eva Eny Junqueira

DIREÇÃO DE NÚCLEO PEDAGÓGICO SME

Sandra Soares Borges

Grupo 1 – Educação Infantil: Rúbia Nara Oliveira Vieira

1) **Claudiana Aparecida Barbosa**
2) **Edilene Fernandes da Costa Dias**
3) **Leila Cândida Ferreira**
4) **Rejane Araújo Costa**
5) **Wânia Pereira da Silva**

Grupo 2 – Ensino Fundamental: Sônia Maria de Souza Almeida

1) **Elenizia Lúcia Gonçalves**
2) **Hellen Cristina Caballero**
3) **Maria Abadia Soares de Moraes**
4) **Neida Lúcia de A. Soares**
5) **Silvani Aparecida Oliveira**

Grupo 3 – Educação de Jovens e Adultos (EJA): Eleoneide Santos de A. Monteiro

1) **Ângela Corrêa e Silva Moura**
2) **Jossimá Neri Bonfim**
3) **Edilene Fernandes da C. Dias**

Grupo 4 – Educação Inclusiva: Maria Elizabeth Péres

1) **Cibelle Martins Borges**
2) **Iolanda Alves Fernandes Ferro**
3) **Maria Glória Silveira de Oliveira**
4) **Paula Geovana Azevedo Silva**
5) **Zenaide Maria da C. Gonçalves**

Grupo 5 – Formação Continuada, Projetos e Programas: Edriânia Francisco Simão

1) **Ana Lúcia Silva Costa**
2) **Cleisimar Fernandes de Souza Alves**
3) **Eleoneide santos de A. Monteiro**
4) **Elisângela Camilo Magalhães**
5) **Laura Cunha Alves**
6) **Márcia Pereira Rodrigues**
7) **Neida Lúcia de A. Soares**
8) **Silvani Aparecida Oliveira**
9) **Wallysson Anselmo Arantes**

REVISÃO E AVALIAÇÃO:

1) **Lucirlei Lemes S. Peixoto**
2) **Maria de Fátima Oliveira Castro**
3) **Sandra Soares Borgess**
4) **Soraya Marques Cruvinel**
5) **Virgínia da S. Camargo Bonfanti**

RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO

3º EDIÇÃO - 2017

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE

Jânio Carlos Alves Freire

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Magda Maria Batista Margarida

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA DE ENSINO

Eleoneide Santos de Araujo Monteiro

DIRETORIA DE ENSINO E GESTÃO PEDAGÓGICA

Márcia Pereira Rodrigues

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Edilene Fernandes da C. Dias

REVISÃO E REFORMULAÇÃO – 2017

Cláudia Clenen

Elenizia Lúcia Gonçalves

Eliana Alves Rios

Izadora de Paula Fonseca

Laura Cunha Alves

Maria Elizabeth Péres

Nayara Santos Rios

Neida Lúcia de A. Soares

Paulo Ferreira Freitas

Rosana Flávia Fortuna

Rosângela Silva Sousa

Rúbia Nara Oliveira Vieira

Silvana Luiz Moreira de Melo

Sônia Maria de Souza Almeida

Talitta Samara Gonçalves

Virgínia da S. Camargo Bonfanti

Viviane Pereira da Silva Melo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....10

INTRODUÇÃO.....12

I - ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....14

1.1 - Educação Infantil.....15

1.2 - Ensino Fundamental.....16

1.3 - Ensino Médio.....17

II – EDUCAÇÃO INFANTIL.....19

2.1 – Histórico da Educação Infantil.....19

2.2 – Brasil Carinhoso – Apoio às Creches.....23

2.3 – Organização da Educação Infantil no Município de Trindade.....23

2.3.1– Educação Infantil nas Escolas Municipais.....24

2.3.2 – Matrícula e Formação de Agrupamentos.....25

2.3.3– Quantidade de vagas por agrupamento.....27

2.3.4– Frequência Escolar.....27

2.4 – Concepção de Infância 28

2.4.1 – Teorias do Desenvolvimento.....29

2.5 – Objetivos Gerais para EducaçãoInfantil.....36
2.5.1 – Objetivos Específicos para Educação Infantil.....38
2.6 – Princípios Norteadores.....39
2.7 - Organização Curricular.....39
2.8 – Ação Pedagógica Numa Perspectiva de Letramento para a Educação Infantil.....41
2.8.1 – O Letramento na Pràtica.....44
2.9 – Princípios e Organização da Ação Pedagógica nos Agrupamentos de 0 a 3 anos – Creche.....46
*Linguagem Oral e Escrita – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Matemática – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Natureza e Sociedade – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Movimento – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Música – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Artes Visuais – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
2.10 – Princípios e Organização da Ação Pedagògica nos Agrupamentos de 4 e 5 ano , pré-esccola.....53
*Linguagem Oral e Escrita – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Matemática – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Natureza e Sociedade – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Movimento – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Música – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
*Artes Visuais – Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas
2.11 – O Tempo e Espaço na Educação Infantil Conforme as DCNEIs.....64
2.11.1 – oRGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E O TEMPO DE CUIDADOS ESSENCIAIS.....65
HIGIENE DE ACORDO COM O RCNEI (1998)
DESCANSO E REPOUSO
ALIMENTAÇÃO
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO – ROTINA
ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROTINA: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NOS CMEIS E ESCOLAS
ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM I E II (CMEIS) TURNO MATUTINO/VESPERTINO

ROTINA DO MATERNAL E BERÇÁRIO TURNO MATUTINO/VESPERTINO
ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM I E II (ESCOLA)
2.12 – pLANEJAMENTO E O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....74
2.13 – O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....76
2.14 – AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....82
2.15 – ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATÒRIO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS.....84
2.16 – CONSELHO DE CLASSE 85
2.17 – FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO.....88
2.18 – INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO 90

III: ENSINO FUNDAMENTAL.....91
3.1 – Princípios Norteadores da Ação Pedagógica.....91
3.2 – Da matrìcula.....97
3.2.1 – Operacionalização da Matrìcula.....97
3.3 - Diagnóstico e Diretrizes.....98
3.4 – Objetivos e Metas.....99
3.5 – Proposta Curricular.....101
3.5.1. – Organização Curricular.....107
3.6 – Avaliação da Aprendizagem.....109
3.6.1 - Da Classificação e da Reclassificação.....112
3.6.2 – Da Recuperação 114
3.6.3 - Da Progressão Parcial.....115
3.6.4 - Do Conselho de Classe.....115
3.6.5 - Resultados Esperados.....117
3.7 – Avaliações Externas 118
3.7.1 –Avaliação Dirigida Amostral -ADA
IV - MODALIDADE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.....120
4.1– Autorizo de Funcionamento de Educação de Jovens e Adultos.....123

4.2 – Principios e Eixos Norteadores para a EJA.....123
4.3 –Componentes Curriculares.....125
4.4 – Metodologias e Procedimentos.....129
4.5 – Avaliação do Aluno.....131

V- MODALIDADE: EDUCAÇÃO ESPECIAL/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....134
5.1 - Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.....134
5.2 – Evolução Histórica da Educação Especial.....136
Fase da Exclusão
Fase da Segregação
Fase da Integração
Fase da Inclusão
5.3 – Educação Inclusiva.....139
5.4– Atendimento Educacional Especializado – AEE.....141
5.5 – Equipe Multiprofissional e suas Atribuições.....142
Psicopedagogo
Psicólogo
Fonoaudiólogo
Serviço Social
5.6 – Profissionais de Apoio a Inclusão Modulados na Escola.....145
Professor do AEE
Cuidador
Professor de Apoio/ Profissional de apoio
5.7 - O Processo de Avaliação de Aprendizagem Numa Perspectiva Inclusiva.....147
5.8 –Gestão Democrática nas Unidades Escolares
5.9 Proposta de Avaliação Institucinal Interna das Unidades Escolares

VI - FORMAÇÃO CONTINUADA, PROJETOS E PROGRAMAS.....149
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC.....154
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....155
PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - MERENDA ESCOLAR.....156

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.....157
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....158
PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO
.....158
PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO - ESCOLA BÁSICA EM TEMPO
INTEGRAL.....159
PROJETO AGRINHO.....160
PROJETO MEIO AMBIENTE.....161
PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO AS DROGAS - PROERD
.....162
POLICIAL E BOMBEIRO MIRIM.....162
PROJETOS EM PARCERIA COM A SECRETARIA DE
SAÚDE.....163
PROJETOS COM A SECRETARIA DE ESPORTE E
LAZER.....163
PROJETOS EM PARCERIA COM A SUPERINTENDÊNCIA MUNICIPAL DE
TRÂNSITO.....164
Ações de Prevenção ,Orientação ao Uso da Internet ,Jogos Virtuais e ao Jogo Baleia Azul
Censo Escolar
Estágio Probatório

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....165
ANEXOS (Arquivos Digitais).....173
Anexo 1 – Currículo Referência
Anexo 2- Direitos de Aprendizagem/PNAIC
Anexo 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)
Anexo 4 - Instrumentos de Acompanhamento (Educação Infantil e Ensino Fundamental) Anexo 5 – Matrizes de Referência das Avaliações Externas
Anexo 6 – Matrizes Curriculares
Anexo 7 – Pautas/ Diários
Anexo 8 – Sugestão/Propostas de Relatórios de Inclusão
Anexo 9 – Referêncial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998)
Anexo 10 – Portarias SMEC nº 51,52 e 53

APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade, em janeiro de 2017 ,iniciou o processo de revisão e reformulação da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino ,com intuito de enviá-la ao Conselho Municipal de Educação-CME para fins de aprovação. Essa proposta vem sendo elaborada a partir de 2009/2010, sendo revisitada em 2015, a qual foi enviada as unidades escolares em 2016 com intuito de subsidiar e orientar o trabalho pedagógico, ou seja, um documento orientador, o qual as escolas pudessem adequar seu Projeto Político - Pedagógico-PPP e Regimento Escolar.

Desse modo, a elaboração e normatização desta Proposta Pedagógica vem cumprir com o artigo 12 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o qual determina que *"Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I –elaborar e executar sua proposta pedagógica."*

Assim, este documento, apresenta diretrizes e princípios que norteiam a organização da Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (I e II) e as modalidades de ensino, como a oferta da Educação Especial na modalidade inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos/EJA de acordo com as normativas do Conselho Municipal de Educação de Trindade. Neste sentido, essa proposta tem por objetivo garantir o direito fundamental de todo estudante de aprender com qualidade ao iniciar a primeira etapa da Educação Básica, ou seja a Educação Infantil e prosseguindo no Ensino Fundamental,a qual possa proporcionar a todos os estudantes da rede a alfabetização e o Letramento em Língua Portuguesa e Matemática e o domínio dos demais componentes curriculares, garantindo assim, a aquisição de todas as competências e habilidades necessárias a conclusão do Ensino Fundamental, sua formação integral e o exercício de sua cidadania .

Este documento também delineia a proposta de formação continuada, de avaliação da aprendizagem e os projetos/programas institucionais, os quais a SMEC desenvolve por meio de parcerias com diversos órgãos/instituições e/ou entidades.

Desta forma, essa Proposta Pedagógica visa subsidiar o desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas de cada UE, se tornando uma importante ferramenta de apoio as equipes gestoras, com intuito de acompanhar e orientar a práxis pedagógica dos professores em sala de aula/monitores e o acompanhando de forma permanente a aprendizagem a cada bimestre. Para o alcance dos objetivos desta proposta, a SMEC por meio das suas equipes técnicas e pedagógicas desenvolverão estratégias diversificadas in loco, junto aos gestores educacionais, coordenadores pedagógicos, e professores, promovendo acompanhamento institucional de forma sistemática, além de promover a formação continuada com foco nas dificuldades encontradas em cada escola/CMEI, considerando sua particularidade e especificidade de cada unidade.

Portanto, a SMEC ao reformular e instituir a Proposta Pedagógica nesta rede municipal de ensino em 2017, visa possibilitar as equipes gestoras e aos demais profissionais, espaços formativos de interação e reflexão sobre a prática pedagógica, fortalecendo o processo ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n º 9394/96) dispõe em seu Artigo 8º que "*os Sistemas de Ensino terão a liberdade de organização nos termos desta lei*", e ainda em seu Artigo 11 inciso I que, "*cabe aos municípios organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas,integrando-os as politicas e planos*

educacionais da união e dos Estados." Assim, cumprindo com esses dispositivos legais é que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Trindade ,busca realizar uma reorientação da prática pedagógica a ser desenvolvida na rede municipal de ensino a partir das normativas instituídas pelo Conselho Municipal de Educação de Trindade e nas Portarias instituídas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Esta possibilidade está também prevista na Lei n º 9394/96 no Artigo 11, parágrafo único que diz: *"Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual ou compor com ele um sistema único de educação básica".*

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gêneros, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio.

A democratização da educação só se efetivará, de fato, se, além do acesso, forem garantidas também a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino para todos. Para isso, basta atentar para o que segue:

*Art.205 da Constituição Federal de 1988: " A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho";

* Art. 2º da LDB/1996, está previsto que: " a educação, direito fundamental dos cidadãos, é dever do estado e da família, com a colaboração da sociedade" [...];

Art. 208 CF/1988. (…) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 ,de 2009) . (O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

*Art.53 do ECA, parágrafo único: é direito dos pais ou responsáveis ter ciência da proposta pedagógica bem como participar da definição da proposta educacional;

*Art. 55 do ECA. Lei nº 8.069/90, prescreve: Os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino;

*Art. 56 do ECA, constata-se que "os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental irão comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: Maus tratos; Reiteração de faltas; Evasão escolar; Elevados níveis de repetência dos alunos. Quando esgotado os recursos escolares;

*Art. 29 da Lei nº 6533, de 24 de maio de 1978, que dispõe: Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinereante, terão a assegurada a transferência da matricula e consequente vaga nas escolas publicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

*Lei Nº 1626 de 11 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação: Art. 1º. Fica aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), nos termos do Art. 8º da Lei Federal Nº13.005/2014- PNE, com vigência de 10 (dez) anos a contar da publicação desta Lei.

* Resolução CME nº 004 de 12 de abril de 2017 , a qual estabelece princípios e normas para a organização e a autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil ,no âmbito das Redes municipal e particular de Educação de Trindade e dá outras providências.

* Resolução CME nº 008 de 20 de setembro de 2017,a qual estabelece *"Princípios e Normas para a Organização e Autorização de Funcionamento das Instituições Públicas Municipais que oferecem o Ensino Fundamental e a 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Trindade.*

* Portarias SMEC nº 51 /2017 ; Portarias SMEC nº 52 /2017 ; Portaria SMEC nº 53/2017 .

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, valendo-se das prerrogativas legais e no uso de suas atribuições, busca a construção de uma Proposta Pedagógica participativa, baseada nos anseios dos educadores e que tenha como princípio a realidade regional, compondo assim, uma proposta que manifeste as peculiaridades do município e as especificidades de seu alunado.

Dessa forma, a concepção de educação que defendemos tem como fundamento os valores humanos e como foco a constituição e emancipação do sujeito, apoiando-se numa prática inclusiva na qual se considera o direito a diferença. Portanto, atua na formação do caráter

ético e moral do cidadão, uma vez que, educar significa propiciar acesso ao conhecimento sistematizado historicamente pelas diferentes áreas do conhecimento. Acreditamos que uma escola de qualidade é aquela que oferece um espaço de participação e criatividade onde se promove o diálogo, cujo os profissionais, qualificados e dinâmicos, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio crítico reflexivo, proporcionando o crescimento do educando em diversos aspectos.

Significa também promover a vivência de valores e atitudes consideradas fundantes na convivência social, formando cidadãos críticos capazes de compreender o mundo e suas contradições, estabelecendo múltiplas relações entre os fatos, e também cidadãos conscientes de seus direitos e deveres sociais, capazes de transformar e criar uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Jacques Delors (1998) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer indica o interesse a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o repeito a todos e o exercio da fraternidade como caminho do entendimento e, finalmente, aprender a ser, que talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. São, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada, essenciais para desenvolver o indivíduo.

I – ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com a Lei nº 9394/96 às etapas correspondentes à Educação Básica compreende:

I – a Educação Infantil : a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança de até 3 anos e 11 onze meses; e a Pré-Escola de 4 a 5 anos e 11 meses.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

1.1 - Educação Infantil

A Educação Infantil conforme descrito no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (p.36 e 37) tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil, segundo a Resolução CME Nº 004/2017, corresponde a primeira etapa da Educação Básica, constitui-se em direito da criança de até 5 (cinco) anos de idade, a quem o Estado tem o dever de atender complementando a ação da família e da comunidade; oferecida em:

I – Creche: crianças de até 3(três) anos de idade;

II – Pré-escola: crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Assim sendo, o atendimento às exigências de oferta da Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, sem requisito de seleção, pelo Estado, deve considerar o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

A Educação Infantil visa o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e tem por objetivo gerar condições que garantam à criança o pleno exercício de seus direitos como sujeito ativo e em processo de desenvolvimento.

Desta forma, a educação infantil situa-se a faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares

antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos.

Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pelo CMEI , escolas e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Atualmente a Educação Infantil é normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a qual foi revista e atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009. As Unidades de Educação Infantil cabe definir, no seu projeto político-pedagógico, com base no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB/1996 e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, conforme a Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

No âmbito da rede municipal de Trindade a Educação Infantil está amparada na Resolução CME nº 004/2017, a qual estabelece princípios e normas para a organização e funcionamento das instituições de educação infantil e conforme Portaria SMEC nº 51/2017 a qual estabelece normas para a organização e funcionamento da educação infantil na rede municipal de Trindade. Nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo.

1.2 - Ensino Fundamental

De acordo com a Resolução CME Nº 008 de 20 de setembro de 2017, o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o poder público para exigi-lo.

O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, é obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade ,o poder público deve oportunizar o acesso ao Ensino Fundamental para todos, independentemente da escolarização anterior, e a permanência dos educandos na escola, pelo tempo necessário ao prosseguimento de seus estudos.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os estudantes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

1.3 - Ensino Médio

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB/1996):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados.

Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão expressas no Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, documento os quais normatizam o ensino médio ,como a última etapa da Educação Básica tendo por objetivo a construção da cidadania, oferecendo aos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes, com autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, até mesmo a formação profissional. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

II - EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil em Trindade tem como missão: Assegurar que ao final da Educação Infantil, a pré-escola, a criança possa ingressar no Ensino Fundamental, estando apta para enfrentar os desafios e ser alfabetizada e letrada . Assim , conforme disposto na Resolução CME n º 004/2017, artigo 2º,a Educação Infantil compreende a criança como sujeito sócio-histórico e cultural e de direitos, que, nas interações, relações, vivências e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói significados e sentidos sobre a natureza e a sociedade, apropriando e produzindo cultura e conhecimentos.

2.1 - Histórico da Educação Infantil

Todo jardim começa com um sonho de amor.

Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma.

Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles...

Rubem Alves

Com o intuito de subsidiar teoricamente a oferta da Educação Infantil em Trindade, faz - se necessário compreender a trajetória histórica o atendimento a essa faixa etária. Assim ,as instituições destinadas ao cuidado de crianças de 0 a 6 anos de idade começaram a surgir na Europa no início do século XIX em decorrência da industrialização e o surgimento dos grandes centros urbanos requisitou muitas mães para o trabalho nas indústrias.

A necessidade de criar espaços que acolhessem as crianças das mães operárias instituiu paradigmas diferentes em relação à organização espacial, finalidades e práticas pedagógicas,

pois deviam atender aos interesses e conceitos construídos sobre infância, assistência e escolarização predominantes nas localidades em que essas foram constituídas.

Porém, de maneira geral, essas instituições se dirigiam especificamente às crianças pobres, devido ao receio, por parte das classes políticas e representantes da burguesia, quanto ao aumento significativo de crianças, filhos de operárias, nas ruas.

No Brasil, pode-se dividir a história de apoio e assistência à infância em antes e depois da Proclamação da República.

No período colonial, são criadas instituições dirigidas à infância, observando essencialmente às crianças órfãs, abandonadas e pobres, um exemplo desse apoio e assistencialismo é a criação da Casa da Rodapé por Romão de Mattos Duarte, no ano de 1738. Essa e outras instituições viviam de doações de diversos setores da sociedade, o que demonstrava o pouco ou nenhum compromisso do Estado para com as crianças do nosso país.

Ainda no século XIX, surge o movimento da "pediatria científica, ou, higienista." Os principais objetivos desse movimento eram diminuir os altos índices de mortalidade e abandono infantil, o aleitamento materno e orientações sobre os cuidados com a moradia, alimentação e segurança das crianças.

No ano de 1899, dois médicos, Carlos Arthur Moncovo e Carlos Arthur Moncovo Filho fundam o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que objetivava a criação de asilos maternidades e creches, entretanto, essas se preocupavam essencialmente com a higiene física e moral das crianças, isto é, o cuidar.

Vinte anos após a criação do Instituto, o Estado ainda não dava sinais de participar na elaboração de políticas voltadas para o cuidado com a infância brasileira, por isso, Moncovo Filho, no ano de 1919, funda o Departamento da Criança no Brasil e às concepções do "movimento higienista" se espalham pelo Brasil, através da criação de creches filantrópicas, escolas maternais e jardins de infância.

Somente no ano de 1923, com o aumento da mão-de-obra feminina nas indústrias, os movimentos operários que reivindicavam melhores condições de trabalho, dentre elas a construção de creches é que o Estado, não podendo mais deixar de cumprir com suas responsabilidades para com a infância brasileira, inicia o processo de adequação de suas políticas e programas para com esse segmento da sociedade.

Através da regulamentação do trabalho feminino no governo de Getúlio Vargas (1932), estava entre as obrigações das indústrias, a criação e funcionamento de creches para o atendimento às crianças, filhos das mães trabalhadoras. Mesmo com essas medidas, percebe-se que as atribuições ficam a cargo das instituições privadas.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde é que o Estado assume, oficialmente, suas atribuições com a infância brasileira e, a partir desse, surgem outros órgãos que iriam dar suporte aos programas e políticas para a criança brasileira. Dentre esses, pode-se citar aquele que atuou sistematicamente nas creches, a LBA (Legião Brasileira de Assistência, 1942), que no final da década de 1970 implanta o Projeto Casulo, que primava pela ampliação das creches por todo o país.

Percebe-se através do registro da atuação desse projeto, que suas políticas primavam pela assistência de baixa despesa, por isso, o atendimento às crianças pobres, era realizado por voluntários e essas instituições incentivavam a sociedade para as doações de agasalhos, comida, remédios e outros.

Após longos anos de atendimento assistencialista à infância brasileira, a LBA é extinta em 1995, e, no ano seguinte, torna-se responsabilidade da SEAS (Secretaria de Estado de Assistência Social) com o "Programa Creche Manutenção." Mesmo com a transferência de responsabilidades, da União para o Estado, as creches públicas, filantrópicas, particulares e pré-escolas ainda primavam pelo cuidar em detrimento do cuidar e educar.

No decorrer dos anos de 1980 os movimentos populares intensificaram-se, as reivindicações de mães trabalhadoras pela garantia e reconhecimento da criança enquanto

cidadã e o anseio pela redemocratização de nosso país se concretizaram através da promulgação da Constituição Nacional, em 1988.

Os artigos 205 a 208 da Constituição Federal de 1988 relatam que : “A educação, direito de todos” e que o “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade e é dever do Estado.” A partir da legalização dos direitos da criança em nosso país, surgem outros documentos que reafirmam a condição dessa como sujeito de direitos, dentre eles o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, Lei n. 8069 de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394 de 1996) que define as responsabilidades, finalidade, clientela, organização e profissionais que iriam atuar na Educação Infantil.

A elaboração da LD, no entanto, não garantiu que as instituições de Educação Infantil de nosso país fossem assistidas pelo Ministério da Educação, era necessário definir quem iria financiar essa modalidade de ensino.

Diante desse fato, a Educação Infantil continuou sob a responsabilidade da Assistência Social, o que provocou a continuidade das concepções de amparo e cuidar nas instituições destinadas a infância.

Somente a partir de junho de 2007, com a sanção da Lei n º 11. 494 que criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) definiram-se quem e como seria realizado o financiamento para a Educação Infantil.

Com a definição das políticas financeiras para a Educação Infantil, o MDS (Ministério do Desenvolvimento Social) em parceria com o Ministério da Educação, estados e municípios inicia a transição das responsabilidades sobre essa modalidade de ensino.

Essa ação desencadeou inúmeras dúvidas sobre como agir diante da mudança, em especial sobre o papel das instituições, profissionais e a prática pedagógica que deveria nortear o trabalho desenvolvido com as crianças.

Em decorrência dos dispositivos da Constituição Federal, do ECA/1990 e da LDB/1996, o Estado Brasileiro assume a educação infantil de zero a cinco anos como ação intrínseca e inseparável da educação básica, definindo a política nacional de educação infantil, inserindo objetivos e metas de expansão, e melhoria da qualidade do plano nacional de educação, colocando-a na composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). A pré- escola, para crianças de 4 e 5 anos (ou 5 anos e onze meses, de acordo com a Resolução no 6/2010, do Conselho Nacional de Educação) é obrigatória para as crianças e deve ser universalizada até 2016, como determina a Emenda Constitucional nº 59/2009 e dispõe a Lei n° 12.796/2013.

2.2 - Brasil Carinhoso – apoio às creches

O Ministério da Educação por meio do fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) lançou o Programa Brasil Carinhoso, o qual tem o seu desenvolvimento integrado em várias vertentes e uma delas é expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas.

O apoio financeiro é devido aos municípios (e ao Distrito Federal) que informaram no Censo Escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças de zero a 48 meses, membros de famílias beneficiárias do Bolsa Família em creches públicas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público.

O Programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil.

O recurso transferido aos municípios e ao Distrito Federal é realizado em parcela única. O montante é calculado com base em 50% do valor anual mínimo por matrícula em creche pública ou conveniada, em período integral e parcial, definido para o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Ação Brasil Carinhoso foi concebida numa perspectiva de atenção integral que também articula reforço de políticas ligadas à saúde e à educação. Por isso, além do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a ação envolve o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação (MEC).

2.3 – Organização da Educação Infantil no Município de Trindade

A oferta da Educação Infantil passou por inúmeras transformações nos últimos tempos. O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Durante esse processo surge uma nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional.

Se por séculos a criança foi vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica.

Essas mudanças originaram-se de novas exigências sociais e econômicas, conferindo à criança um papel de investimento para o futuro. Esta passou a ser valorizada, portanto, o seu atendimento teve que acompanhar os rumos da história. Sendo assim, a Educação Infantil de uma perspectiva assistencialista transforma-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar, procurando atender a criança de forma integral, onde suas especificidades (psicológica, emocional, cognitiva, física, etc.) devem ser respeitadas.

A expressão educação infantil e sua concepção como primeira etapa da educação básica, está assegurada na lei que organiza a educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Se o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré – escolas já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução desse direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico para a educação infantil em nosso país.

Nessa perspectiva, a SMEC, empenhada em garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, pautada nos objetivos garantidos em leis, propõe-se a construir uma nova identidade para a Educação Infantil no município de Trindade. Nesse sentido, abordaremos orientações gerais para a organização estrutural e pedagógica das instituições que atendem as crianças de Educação Infantil (CMEI's e Escolas Municipais).

2.3.1 – Educação Infantil nas escolas municipais

Em relação às instituições que atendem outras etapas de ensino, além da Educação Infantil, é fundamental compreender a relação entre cuidar, educar e brincar, fazendo-as constar na elaboração e efetivação dos seus projetos educacionais.

O Ensino Fundamental tem uma função historicamente construída, visando aprendizagens específicas para o domínio de conhecimentos básicos; por outro lado, a função da Educação Infantil é de complementaridade à educação da família, tendo como objeto as relações educativas que se estabelecem na socialização escolar. Não se pode cometer o equívoco de pensar que o conhecimento e a aprendizagem não se apresentam no âmbito da Educação Infantil, visto que a construção de conhecimentos ocorre em relação estreita e diretamente vinculada aos processos constitutivos da criança: expressividade, afetividade, socialização, nutrição, sexualidade, movimento, linguagem, brincadeira, e fantasia. Portanto, confome preconiza a Resolução CME nº 004/2017 , no artigo 3º, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, constituindo-se em um processo educativo, no qual o educar, o cuidar e o brincar são indissociáveis.

2.3.2 – Matrícula e Formação de Agrupamentos

A oferta da Educação Infantil no município de Trindade, visa cumprir os dispositivos legais que respaldam a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, essa proposta pedagógica é fundamentada pela Lei Nº 9394/96, no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil previstas na Resolucão CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, e na normativa do Conselho Municipal de Educação de Trindade

, por meio da Resolução CME nº 004/2017, ficando estabelecido que as matrículas para Educação Infantil, oferecida nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e nas Escolas Municipais deverão seguir os seguintes critérios quanto aos agrupamentos/idades:

I – Berçário: Crianças do nascimento a 2 anos e 11 meses de idade a completar até 31 de maio do ano em curso;

II – Maternal: Crianças com 3 anos a 3 anos e 11 meses até 31 de maio do ano em curso;

III – Jardim I: Crianças com 4 anos a 4 anos e 11 meses até 31 de maio do ano em curso;

IV – Jardim II: Crianças com 5 anos a 5 anos e 11 meses até 31 de maio do ano em curso.

As vagas em creches e pré-escolas, em instituições públicas, devem ser oferecidas em locais preferencialmente próximos às residências das crianças ou aos locais de trabalho dos pais ou responsáveis, com observância da demanda manifesta.

Assim , a Matrícula de alunos novos seguirá as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo realizada de forma informatizada em período determinado pela SMEC, cabendo aos pais confirmá-la na data prevista.

O processo de cadastro da solicitação de vaga na Rede Municipal de Ensino é realizado no endereço www.matriculamunicipal.go.gov.br. O pai e/ou responsável deverá informar para qual Unidade Escolar o aluno deseja solicitar sua vaga. Podendo informar até três opções de Unidades Escolares, e observando as orientações a seguir:

- Caso haja déficit de vaga nas unidades escolhidas, o aluno poderá ser alocado em uma Unidade Escolar próxima a 1º opção;
- O comprovante de Solicitação de Matrícula deverá ser guardado pelo aluno/responsável. O comprovante é a segurança para efetivar a matricula;
- Compareça na unidade escolar onde o aluno foi alocado munido dos seguintes documentos:

a) Cópia da Certidão de Nascimento;

b) Cópia do Comprovante de Endereço atualizado;

c) Cópia da documentação do pai, mãe ou Responsável legal;

d) Cópia do Cartão de vacina;

e) Cartão do SUS; opcional;

f) Número do NIS da criança se for beneficiário do Programa Bolsa Família;

g) Nome, endereço, telefone da pessoa com autorização que pode pegar a criança nos impedimentos do responsável;

h) Histórico e/ou declaração de transferência, Ficha Descritiva.

No caso do representante não ter a guarda da criança a UE realiza a confirmação da matrícula e comunica via ofício ao Conselho Tutelar que o responsável não tem a guarda criança, mas que foi o responsável pela assinatura da matrícula, conforme Lei Nº 16.732, de 06 de outubro de 2009. (Gabinete Civil de Goiás – GAB).

No ato da matrícula o responsável deverá apresentar documentos pessoais, comprovante de endereço e telefone atualizado.

As matrículas na educação infantil seguirá as orientações contidas na Resolução CME nº 004/2017 , artigo 19 : *É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, até 31 de maio do ano em curso, na Educação Infantil. Caso seja de interesse da família em matricular a criança antes dos 4 (quatro) anos de idade, deverá respeitar o corte etário, 31 de maio.*

A partir de 2009, o ensino se torna obrigatório entre os 04 e 17 anos. Os pais ficam responsáveis por colocar as crianças na educação infantil a partir dos 04 anos e por sua permanência até os 17, ao concluírem o ensino médio. A alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda

Constitucional Nº 59 em 2009, Art. 6º **“** *É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade*".

De acordo com a Emenda Constitucional Nº 59/2009 e Lei Federal Nº 12.796 de 04 de abril de 2013, tornou-se obrigatória a universialização do atendimento em pré escola para crianças de quatro e cinco anos a partir de 2016.

2.3.3 – Quantidade de vagas por agrupamentos

De acordo com o disposto no artigo 29 da Resolução CME nº 004/2017 a organização dos agrupamentos ou turmas deverá possibilitar as condições para que se concretizem os objetivos da Educação Infantil, as condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, suas necessidades e especificidades, e as exigências contidas nesta Resolução para a organização do espaço físico, sendo estabelecidas as seguintes relações;

I – do nascimento a 11 meses de idade – máximo 18 crianças : até seis crianças um professor; de 7 a 10 crianças ,um professor e um auxiliar ; de 11 a 18 crianças ,um professor e dois auxiliares;

II- 1 ano a 1 ano e 11 meses : máximo de 24 crianças : até 8 crianças ,um professor; de 8 a 16 crianças ,um professor e um auxiliar do professor; de 18 a 24 crianças ,um professor e dois auxiliares de professor;

III- 2 anos a 2 anos e 11 meses : máximo de 24 crianças :até 8 crianças ,um professor; de 8 a 16 crianças ,um professor e um auxiliar do professor; de 18 a 24 crianças ,um professor e dois auxiliares de professor;

IV- 3 anos a 3 anos e 11 meses: máximo de 24 crianças :até 12 crianças ,um professor; de 12 a 24 crianças ,um professor e um auxiliar do professor;

V- 4 anos a 4 anos e 11 meses – máximo de 25 crianças, um professor;

VI - 5 anos a 5 anos e 11 meses – máximo de 25 crianças, um professor;

- ✓ Em todo agrupamento deve haver um professor; em hipótese alguma, o auxiliar do professor poderá substituí-lo.
- ✓ Nos agrupamento ou turmas, independente da faixa etária, deverá ser respeitada a relação metragem/criança mínima de 1,50m².

Os agrupamentos de acordo com a Resolução CME n º 004/2017 devem ser constituídos da seguinte forma:

- ✓ Jardim I - 4 anos a 4 anos e 11 meses
- ✓ Jardim II – 5 anos a 5 anos e 11 meses

A organização em agrupamentos de crianças deverá estar prevista na Proposta Político-Pedagógico das instituições de Educação Infantil.

2.3.4 – Frequência Escolar

O registro da frequência escolar (diários) das crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas salas de Educação Infantil das Escolas Municipais é de responsabilidade do professor-regente do agrupamento.

De acordo com a Resolução CME nº 004/2017 , artigo 18 a frequência mínima exigida para a Educação Infantil, pré-escola, é de 60% (sessenta por cento) do total de horas. A frequência Educação Infantil não pode, em nenhuma hipótese, implicar na retenção da criança ou constituir-se como pré-requisito para matricula no Ensino Fundamental. A infrequência não pode resultar em punição da criança, nem mesmo implicar na perda do direito à vaga na instituição. A infrequência da criança, não justificada pelos pais ou responsáveis, deverá ser comunicada pela instituição ao Conselho Tutelar, conforme Lei Municipal nº 8.410/2006.

Quanto às faltas da criança, as mesmas deverão ser comunicadas à direção e/ou coordenação do CMEI ou da Escola, pelos pais ou responsáveis, se possível com antecedência, ou, no máximo, até três dias consecutivos de ausência. Ao completar 30 (trinta) dias de faltas consecutivas sem nenhuma justificativa, a família será notificada e caso a criança não retorne ao CMEI/escola a vaga poderá ser cedida a outra criança. Na educação infantil será utilizada o formulário da AMAI –Apoio e Monitoramento ao Aluno Infrequente.

2.4 – Concepção de Infância

Para pensar a Educação Infantil nos dias atuais é preciso realizar um estudo sobre a concepção de infância, demonstrando a evolução histórica desse sentimento e sua repercussão no atendimento às crianças pequenas.

A criança durante séculos foi vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje, porém, ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica.

Segundo ÁRIES (1989), na Idade Média não havia clareza no espaço de tempo que se caracterizava por infância, determinavam essa por período que ia do nascimento dos dentes até os sete anos de idade.

Devido às más condições sanitárias, ocorria um elevado índice de mortalidade infantil. Muitas crianças não conseguiam ultrapassar a primeira infância, entretanto, assim como a mortalidade, o índice de natalidade também era alto, o que fazia com que a mortalidade infantil fosse considerado algo natural.

As transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram para a construção de um sentimento diferenciado de infância. Dentre essas se podem citar as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança, sua aprendizagem e a afetividade que ganhou mais importância no seio familiar.

Tal afetividade era demonstrada por meio da valorização que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava em sua convivência com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola.

Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX (ÁRIES, 1989), educação centrada na formação moral da criança.

Essa formação estava a cargo da Igreja que direcionava a aprendizagem visando corrigir os possíveis desvios de conduta da criança, que era fruto do pecado e essa deveria ser guiada para o caminho do bem. Por isso, o uso de métodos de caráter repressor e compensatório no atendimento às crianças.

KRAMER (2003) relata que o sentimento de infância, nesse período, é apresentado por duas atitudes contraditórias, uma considerava a criança como um ser ingênuo, inocente e gracioso, a outra como um ser imperfeito e incompleto, que necessitava de moralização e da educação feita pelo adulto.

2.4.1 - Teorias do desenvolvimento

No trabalho diário com as crianças, é comum a pergunta: como as crianças aprendem? Quais as melhores intenções para que elas ampliem seus conhecimentos? Que práticas são as mais adequadas para que elas aprendam? Enfim, o papel da Educação Infantil é, sobretudo, ampliar a sociabilidade das crianças, contribuindo para que sejam sujeitos ativos, falantes, que possam interferir na realidade expressando suas opiniões.

Diversos estudiosos da área da Psicologia dedicaram-se a pensar como as crianças conhecem e descobrem o novo, integrando o que já sabem com novos saberes.

Estudos e pesquisas apontam que o desenvolvimento humano se dá por um processo de apropriação da experiência Histórico-social pelo homem. Essa visão é resultado da evolução de várias teorias.

Mas, nem sempre foi assim. Os fatores internos (biológicos) e externos (ambiente) ao homem não eram vistos em interação, mas, sim de forma separada. Primeiro, valorizava-se somente fatores internos biológicos (Teoria Inatista), mais tarde, passou–se a valorizar somente os fatores externo-ambiente (Teoria Ambientalista), hoje, valoriza-se a interação desses dois fatores (internos e externos) no desenvolvimento humano (Teoria Interacionista).

Para os Inatistas, as crianças aprendem de acordo com seus dons. Se a criança não aprende é porque herdou o dom dos pais. Essa concepção contribui mais para rotular as crianças, que para entender o que realmente dificulta a aprendizagem.

Os ambientalistas acreditam que a criança aprende em etapas determinadas e através de treinamento. O papel do professor seria estimular a criança a responder aquilo que ele está pedindo, sem questionamento, essa teoria também é chamada de comportamentalista, belvaviorista ou empirista. Comportamentalista porque valoriza o comportamento da criança e empirista porque valoriza o empírico (experiência) que a criança tem com o meio em que vive.

No Interacionismo existem duas correntes teóricas:

- A Teoria Interacionista-construtivista – o principal representante é o biólogo *Jean Piaget* (1896 – 1980).

- A Teoria Sócio-Interacionista ou Sócio-histórica Sócio-cultural, cujo principal representante é o russo *Lev Vygotsky* (1896 – 1934).

Na Teoria Interacionista construtivista Piaget buscava responder a seguinte questão: como as pessoas passam de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento? Ou seja, como a criança chega a pensar de modo hipotético e dedutivo? Como a criança deixa de precisar dos sentidos (olfato, visão, tato, etc..) ou da experiência direta com os objetos para conhecê-los, podendo fazer isto somente através da ação mental?

De acordo com *Piaget,* no início, para se conhecer um objeto, é preciso manipulá-lo, senti-lo, tê-lo presente, só depois ele chega a não precisar dos objetos concretos para extrair deles relações, fazendo isso mentalmente, pensando sobre os objetos.

Piaget estudou como se desenvolve o conhecimento abstrato, ou seja, um conhecimento independente da ação do homem sobre os objetos e como é gerado o conhecimento lógico, mental. Este projeto de estudo piagetiano é denominado epistemologia genética.

Para *Piaget* o conhecimento acontece por meio de uma adaptação da criança à realidade, através dos mecanismos de assimilação (incorporação do mundo à experiência do sujeito, ou seja, o movimento de busca do novo) e acomodação (transformação das formas de conhecer do sujeito em função do novo que foi assimilado, ou seja, movimento de mudança no sujeito). O desenvolvimento infantil acontece num processo de equilibração (busca constante de equilíbrio entre o meio e o sujeito).

Tudo isso acontece nos quatro períodos assimilados: sensório- motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

Os dois períodos que mais nos interessam, que são relacionados às crianças de 0 a 6 anos são assim descritos por *Piaget*:

Período sensório-motor, que vai de 0 a mais ou menos 2 anos, é o período da inteligência prática, anterior à linguagem. Caracteriza-se pela ação do sujeito sobre o meio, tendo como recursos as sensações e os movimentos. O mundo é algo a experimentar e conhecer através dos órgãos dos sentidos e das ações físicas / corporais sobre os objetos.

Nesse período não há representações, ou seja, imagens mentais das coisas que cercam a criança. Os esquemas (modo de agir) que se desenvolvem são todos de ação: olhar, agarrar, morder, e assim por diante.

Período pré-operatório caracteriza-se pelo aparecimento das primeiras representações/imagens mentais. Para *Piaget*, é nesse período que tem inicio o processo de socialização da criança e a linguagem, antes ausentes.

Entre 3 e 6 anos, mais ou menos, os antigos esquemas de ação são transformados em esquemas representativos, isto é, os objetos sofrem não só a ação física da criança, mas também a ação mental. Uma caixa transforma-se num carro, um cabo de vassoura num cavalo... Além disso, a linguagem oral progride muito, tornando possível empregar expressões socialmente convencionadas e não só expressões muito particulares (a criança vai substituindo por exemplo a palavra totó por cachorro).

Nesse período, tem início a atividade simbólica, que se caracteriza pela capacidade da criança de tornar presentes objetos e pessoas ausentes, através da imitação e do faz de conta.

Em seus estudos *Piaget* focaliza o desenvolvimento do pensamento lógico, que é somente uma das dimensões da criança em jogo no contexto escolar e, é preciso prestar atenção para a afetividade e o social.

Para *Vygotsky*, principal representante da Teoria Interacionista ou Sócio-histórica propõe outra forma de compreender o desenvolvimento. De acordo com *Vygots ky* o homem se faz homem nas interações que estabelece com outros homens imersos em um mundo de significados construídos na dinâmica da sociedade e da cultura.

Portanto, a visão de homem é eminentemente social e a concepção de aprendizagem é de um processo social em que a atividade humana é mediadora das relações do homem com outros homens e com a natureza. Assim, dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento das funções mentais superiores na criança se dá do social, nas ações partilhadas com o outro (plano interpsíquico), para o individual (plano intrapsíquico), processo a que *Vygotsky* denominou de "processo de internalização".

Segundo *Marta K. de Oliveira, tanto* o processo de internalização como o de utilização de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos (1993, p 34).

Em *Vygotsky* não há lugar para dicotomias que isolem o fenômeno, fragmentando-o ou imobilizando-o de maneira artificial, para ele, tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva, em constante mudança *(Kramer* 1991, p72).

Esse método de análise dos fenômenos da realidade deve servir como um indicador importante da postura filosófica que os educadores devem assumir diante dos problemas

vivenciados no seu cotidiano com crianças pequenas, a fim de compreender que a realidade e as relações que nela acontecem são multifacetadas, dinâmicas, plurais.

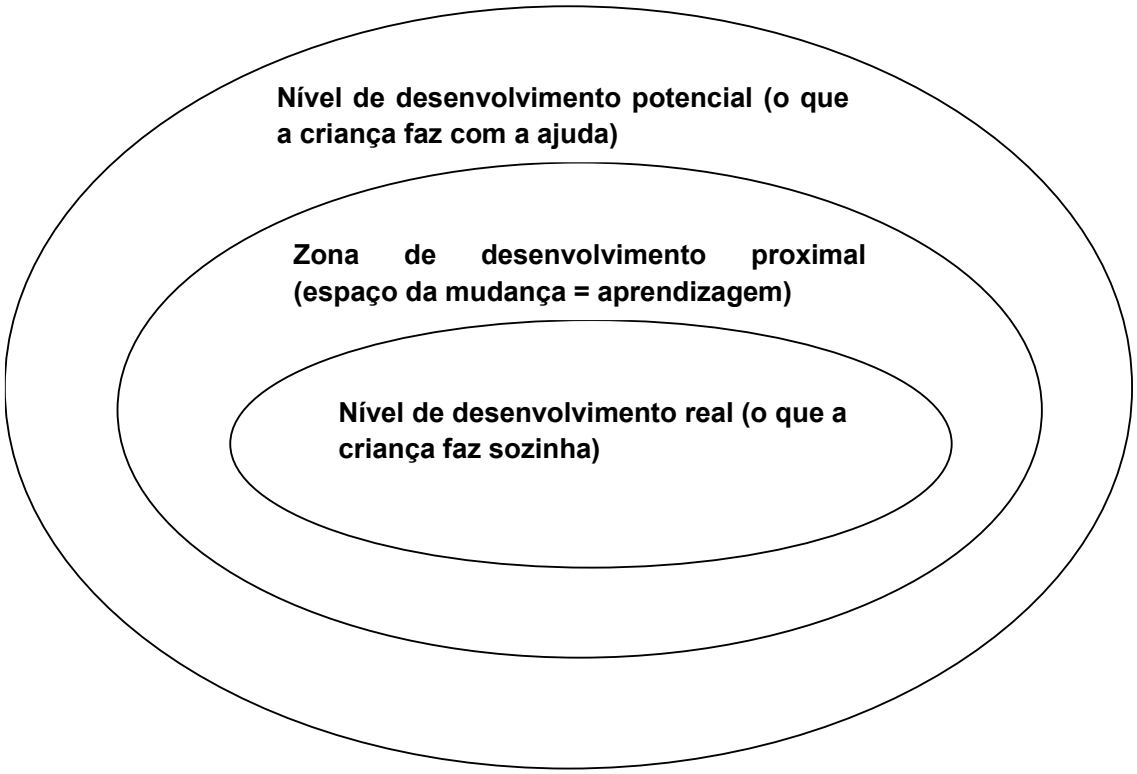
É na concepção que *Vygotsky* apresenta as relações entre aprendizado e desenvolvimento, em que ele afirma que o "único bom ensino é aquele que adianta ao desenvolvimento", que se encontram elementos para pensar o papel do adulto, como outro mais experiente da cultura das interações que dão entre ele, a criança e o grupo ao qual pertencem dentro da instituição de educação infantil, a ênfase dada à ação partilhada pode auxiliar os educadores a compreender e valorizar a socialização em grupos e a repensar tanto o seu papel quanto a das outras crianças no contexto da educação infantil, no qual estão interagindo não só parceiros diversos, como culturas diversas.

Isso não significa que basta estar com outro para haver aprendizagem, já que não se pode dizer que todas as interações sociais possuem caráter formativo.

As contribuições da teoria de *Vygotsky* para os processos pelos quais as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses passam são amplas, diante disso, não se pode deixar de destacar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o papel da imitação, a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil e o processo de formação de conceitos.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, amplamente difundido pelos estudiosos do pensamento de *Vygotsky,* apresenta uma distinção entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças. O primeiro definiria o nível de desenvolvimento potencial, sendo a distância entre um e o outro a zona de desenvolvimento proximal.

O gráfico abaixo ajuda a visualizar a proposta teórica de *Vygotsky.*



Esse conceito caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente para as funções que está em vias de amadurecer e que, através de dinâmicas interativas com o outro mais experiente da cultura, poderão aflorar.

Vygotsky acrescenta: "Uma compreensão plena do conceito de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado" (1991, p. 98). Essa observação tem uma importância especial no que diz respeito ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos, na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo sem ter clareza do seu significado, para então deixar de imitar e passar a realizar a atividade conscientemente.

Para o educador infantil fica a necessidade de repensar o papel dos modelos culturais apresentados em situações pedagógicas para além da visão tradicional em que a criança copia passivamente o que o adulto manda copiar.

Outro conceito apresentado por *Vygotsky* e que para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos é o papel do brinquedo. No brinquedo a criança age para além do seu comportamento

habitual, o que leva *Vygotsky a* afirmar que o brinquedo também cria zona de desenvolvimento proximal.

Pensar no brinquedo nessa perspectiva ajuda ressignificar essa forma tipicamente humana de atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras, que deve ser atividade privilegiada nas instituições de educação infantil.

A questão da formação dos conceitos tal como *Vygotsky* formula é importante, uma vez que esclarece como interagem na criança os conceitos espontâneos que são frutos de experiências imediatas das crianças, das interações sociais, enquanto os conceitos científicos são adquiridos em situações intencionais de aprendizagem em sala de aula envolvendo uma atitude mediada em relação a seu objeto.

Essa questão da formação de conceitos merece ser aprofundada pelos educadores, pois fornece elementos a respeito das diferentes formas que a criança, vai construindo para agir, pensar, representar e organizar conceitualmente o mundo.

Para os professores, o grande valor dos conceitos de *Vygotsky* está nas interações sociais. A valorização das trocas entre as crianças de um grupo e de grupos diferentes serve como incentivo no desenvolvimento de cada uma. Por isso, a importância do trabalho em subgrupos, das conversas em que se compartilham experiências, em que cada um expressa suas conquistas para o outro, contribuindo com o processo de desenvolvimento do amigo.

Outro importante pesquisador sobre o desenvolvimento da criança foi Wallon. Psicólogo, médico e também representante da Teoria Sócio Cultural, em suas pesquisas, buscava compreender a base orgânica e cerebral das funções tais como a memória, a afetividade, o comprometimento social.

A partir das ideias elaboradas por Wallon, podemos entender que, na base orgânica do corpo humano, o sistema nervoso, as conexões cerebrais modificam-se à medida que o ser humano relaciona-se socialmente. Por exemplo, as regiões do cérebro do bebê se ampliam e mudam suas funções de acordo com as interações sociais nas quais os bebês estão envolvidos (conversa da mãe com ele, colo dos adultos...).

Por isso, Wallon afirmava que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeito a partir do outro, pela mediação do outro, ou seja, a partir da linguagem, que se coloca entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele.

Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: afetividade, a motricidade e a cognição.

Afeto, movimento e inteligência estão sempre em jogo na vida humana, em três períodos fundamentais:

- Período impulsivo emocional – quando o bebê se diferencia do mundo que o cerca através do "dialogo tônico", comunicação que se dá pelos gestos, toques, contato corporal. Predomina a afetividade.

- Período Projetivo – quando ocorre a interiorização do ato motor, ou seja, a intensidade dos movimentos do bebê transformam-se em atividade mental.

- Período Personalista – percepção de si na relação com outro. Caracteriza-se por um intenso negativismo da criança. É como se ela tivesse como resposta para tudo o não e a rebeldia. Na verdade, quando diz tantos nãos, a criança está na busca de afirmar o que quer, ou quem ela é opondo-se ao que lhe apresentamos.

Enfim, procuramos apresentar neste documento algumas contribuições de teóricos que valorizam a importância das trocas sociais, ou seja, da interação entre sujeitos num espaço histórico e socialmente determinados. O processo de construção é deslocado do conhecimento da ação individual para uma ação coletiva conjunta, cujo valor formativo dependerá da internalização das normas culturalmente valorizadas que regem tais situações.

O papel do professor de Educação Infantil não se restringe a promoção e modificações de comportamento, é fundamental que ele tenha a consciência de que, ao ensinar, transmitirá, além de conteúdos, um modo de ver o mundo, um jeito de ser, valores individuais e os valores que a sociedade determina.

2.6 – Objetivos da Educação Infantil

A Educação Infantil tem por objetivos, segundo o disposto no artigo 12 da Resolução CME nº 004/2017 :

- Proporcionar as condições adequadas ao bem estar da criança, sua educação, proteção e cuidado, observando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, motor, social, cognitivo, afetivo, lingüístico, ético e estético;
- Promover situações de aprendizagens significativas e intencionais em espaços amplos, que possibilitem a apropriação, a renovação e a articulação de conhecimentos e ampliação das formas de expressão corporal, cultural e artística pela criança;
- Possibilitar à criança vivências e experiências que a levem a estabelecer e ampliar suas relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista com os dos demais, de modo que seja respeitada a diversidade socioeconômica, ético-racial, de gênero, regional linguística e religiosa;
- Possibilitar à criança o conhecimento das contribuições histórico-culturais, afro-brasileiras e indígenas asiáticas, européias e de outro países da América, para a constituição de sua identidade;
- Estimular a criança a observar, explorar, interagir com a natureza e a se perceber no ambiente em que vive, com atitude curiosa conseqüente, para que possa ampliar suas experiências e seus conhecimentos sobre si e o mundo.
- Possibilitar às crianças experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem verbal, oral e escrita, e não-verbal, por meio do contato com diferentes suportes e gêneros textuais, articulados às múltiplas linguagens;
- Recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas, dimensões e orientações relativas ao espaço e ao tempo;
- Proporcionar a interação das crianças com diversificadas expressões que envolvam a música, as artes plásticas e gráficas, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro e a literatura;
- Possibilitar às crianças experiências significativas com movimento corporal, por meio de jogos e brincadeiras e do contato com dança, lutas, esportes, ginásticas, capoeira, artes circenses e outras formas de movimento;

- Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e ao espaço;
- Articular a transição entre a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental, com base no respeito à continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, seus interesses e necessidades, priorizando a dimensão lúdica no trabalho pedagógico, na perspectiva de garantir o direito de acesso aos deferentes conhecimentos sem antecipar conteúdos previstos para o Ensino Fundamental;
- Garantir condições para o trabalho e a organização de espaços e materiais que assegurem à criança proteção contra qualquer forma de negligência no interior da instituição educativa.

Em relação aos casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, abandono, mendicância, trabalho infantil, tratamento cruel ou degradante e de maus tratos contra a criança serão, obrigatoriamente, comunicados pela instituição ao Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

O Projeto Politico Pedagógico das instituições de Educação infantil /CMEIS e escolas devem ter como objetivo garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação e na sua elaboração deverá conter segundo o artigo 25 da Resolução CME nº 004/2017 :

- A concepção de educação , de sociedade , de criança, e infância , de aprendizagem e desenvolvimento infantil , de currículo e ação pedagógica;
- A concepção acerca das relações entre o educar , o brincar ,o cuidar e sua articulação no desenvolviemnto da ação pedagógica ;
- Os objetivos da educação infantil ,articulados aos modos próprios de aprendizagem da criança e ao seu desenvolvimento integral ;
- As caractristicas da população atendida ,dos profissionais e da comunidade local;

- O regime de funcionamento ;
- A descrição , a organização e a utilização do espaço físico ,das instalações ,dos equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade que atendem as especificidades das crianças com deficiência , de acordo com as normas de segurança;
- A organização dos agrupamentos e turmas;
- A relação de todos os profssionais da educação ;
- O currículo que contemple a brincadeira e a interação das crianças com o conhecimento nas suas diversas formas de expressão social ,incluindo a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita , a dança , o cinema , o teatro , a literatura, os recursos tecnológicos e midiáticos , atividades corporais , natureza e sociedade e conceitos matemáticos;
- Pressupostos teóricos – metodológicos que fundamentam a ação pedagógica e respeitem o processo aprendizagem e desenvlvimento da criança;
- Ações que favoreçam a interação entre crianças de diferentes faixas etárias;
- Ações voltadas à educação das relações étnico-raciais ,conforme previsto em lei;
- O planejamento geral ,os projetos e programas previstos para o ano letivo ;
- As ações propostas para se promover a articulação entre instituição e família;
- A avaliação e as formas de acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolviemnto da criança, da ação pedagógica institucional e do trabalho coletivo;
- A proposta de formação continuada ,construída e organizada de modo a estabelecer um processo de aprimoramento constante de seus profissionais e a definição das ações que são de competência da instituição e as que são de responsabilidade da mantenedora;
- Ações voltadas à participação da comunidade educacional para a efetivação da gestão democrática ,no que se refere às dimensões pedagógicas;
- O processo de articulação da educação infantil com o ensino fundamental e as ações que o viabilizam;
- O calendário letivo ,de acordo com o planejamento geral.

Portanto, o Projeto Politico Pedagógico deve ser (re) elaborado anualmente pela comunidade educacional e sua avaliação deve ser contínua. (Resolução CME nº 004/2017 art. 26) e deve ser considerada na sua elaboração a indissociabilidade entre o educar, o brincar e o

cuidar e o currículo deve ter como eixos : Movimento , Música , Arte , Linguagem Oral e Escrita , Natureza e Sociedade e Matemática.(art.23)

2.6 – Princípios Norteadores

De acordo com as DCNEIs (2009), a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e de respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito á ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Considerando os princípios pautados nas DCNEIs, os objetivos gerais e objetivos específicos da proposta de ensino da Educação Infantil têm como princípio norteadores de sua proposta pedagógica:

*A intencionalidade da ação educativa;
*A integração e a articulação entre as diferentes linguagens;
*A resolução de problemas como estratégia privilegiada para ensinar e aprender;
*As experiências passadas formando a base para as novas;
*A proximidade com as praticas sociais reais, a imersão na realidade e no cotidiano da criança;
*A valorização e o enriquecimento das culturas infantis;
*O brincar como linguagem fundamental para inserção, compreensão e invenção da realidade pela criança;
*A interação como fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

2.7 – Organização Curricular

De acordo com as DCNEIs (2010, p. 25,26 e 27) as práticas Pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações , a brincadeira e garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem ás crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar;
- Possibilitem vivências éticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no dialogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, maquinam fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

O Referêncial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI,1998) é um documento que apresenta referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p.13).

Esse documento estabelece os eixos de trabalho que norteiam a prática pedagógica com crianças de zero a cinco anos, são eles: Música e Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Estes eixos são normatizados e instituídos também pela Resolução CME nº 004/2017 , artigo 23.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil –RCNEI sugere que a integração curricular se desenvolva pelo entrelaçar dos objetivos gerais da educação infantil com os objetivos específicos dos diferentes eixos de trabalho.

É de suma importância destacar que, os eixos estão dispostos de maneira fragmentada por uma questão didática, mas, o planejamento e o desenvolvimento das atividades devem acontecer de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce uma função extremamente importante, tanto nos CMEIs, quanto nas escolas no sentido de orientar e garantir o cumprimento dessa proposta, e de ser o elo de comunicação entre professores do mesmo agrupamento (na regência dos turnos matutinos e vespertino), orientando quanto a um planejamento coeso que proponha a sequencia das habilidades e atividades, e uma prática que possibilite uma aprendizagem significativa para a criança.

Portanto, de acordo com a Resolução CME nº 004/2017 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, cientifico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.

Diante do exposto,o Currículo da Educação Infantil deve seguir os RCNEIS ;as DCNEIS;Resolução CNE nº 04/2010; a Resolução CME n º 004/2017 e com as metas previstas na Portaria SMEC nº 052/2017.

2.8 - Ação Pedagógica numa Perspectiva de Letramento para Educação Infantil

> *Refletir sobre as rotinas institucionais é fundamental, pois elas são organizadoras estruturais das experiências cotidianas, auxiliando os professores a organizar seu trabalho e as crianças a construir a noção de tempo. É por meio da organização dos tempos na instituição de educação infantil que se evidenciam as prioridades do currículo que ali se desenvolve. (FARIA e SALES, 2007, p. 33)*

Cada criança ao chegar à Unidade Escolar traz consigo a história da humanidade e da cultura, construída ao longo de muitos séculos na civilização e na organização social. Por isso, todo trabalho nas Instituiçõs de Educação Infantil deverão estar exclusivamente voltado para o desenvolvimento integral da criança, de maneira contextualizada e respeitosa no seu desenvolvimento e limites de aprendizagens. Mediar conflitos, organizar situações de aprendizagensproblematizando-as, deverão ser frentes de trabalho na Educação Infantil, para que cada criança internalize e crie seu próprio contexto.

Neste sentido**,** para 2017 o trabalho pedagógico proposto pela SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para as Unidades Escolares de Educação Infantil deverá ser um cenário na construção do processo cognitivo, afetivo e social das crianças. O educador juntamente com a equipe pedagógica serão os responsáveis por dirigir e organizar os espaços educativos num contexto que desafie os limites da aprendizagem das crianças, compatível com a idade de cada agrupamento. Para isso é necessário que ambos tenham clareza que o ato de planejar a ação pedagógica é muito mais que dispor de atividades sequenciais em uma folha de papel. Será necessário saber um pouco da história de cada criança, da família, das fases de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na Unidade Escolar.

De acordo com o proposto no RCNEI (1998,v.1) e a Resolução CME nº 004/2017, o tempo que a criança irá permanecer em sala de aula, CMEIs ou Escolas, exigirá uma prática que esteja sustentada pelos três pilares fundamentais, que norteiam todo o processo pedagógico e que validam o processo cognitivo na perspectiva do desenvolvimento infantil - *o cuidar, o educar e o brincar.*

As rotinas deverão ser planejadas e articuladas com o objetivo de contribuir na formação pessoal e social da criança, no desenvolvimento da autonomia e o conhecimento de mundo. Para isso o educador utilizará os *Eixos norteadores do planejamento: Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Música e Movimento e Natureza Sociedade*, promovendo experiências significativas de aprendizagens, considerando que as crianças são ativas na construção de seu conhecimento. Para que ocorra um desenvolvimento gradativo das competências linguísticas básicas (falar, escutar, praticar leituras e escritas), ambas serão trabalhadas de forma integrada e diversificadas abrangendo os vários conteúdos propostos para cada agrupamento.

Nesta perspectiva o "educar" vai além do pensamento do brincar espontâneo, toda ação deverá dar-se a partir de uma intencionalidade. O trabalho do educador terá como ponto de partida o letramentoe as múltiplas linguagens(corporal, musical, plástica, oral e escrita**)** para o desenvolvimento de capacidades cognitivas que serão necessárias para a escolaridade futura das crianças de todos agrupamentos: creche(0 a 3 anos)e pré escola(4 e 5 anos), respeitando os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (propostos pelo MEC) e as metas propostas para esta etapa.

Conforme o RCNEI (1998, v.3), as crianças desde muito pequenas já se vêem envolvidas em atividades de letramento, como: vê jornais e revistas, vê a escrita nas latas e pacotes de alimentos, vê a conta de luz e de água, vê faixas penduradas pelas ruas, vê anúncios na porta de lojas, outdoors nas ruas, no contexto da família e no convívio do bairro onde vive. Essa prática deve estar presente no cotidiano e nas ações das instituições de educação infantil, iniciando com os agrupamentos creche (0 a 3 anos), através do contato com o nome da própria criança e dos colegas, também nas práticas de leituras de histórias, cantigas, apresentação através de desenhos, escritas livres e outros, aprofundando no agrupamento da pré-escola.

Para a efetivação do trabalho numa perspectiva do letramento propõe-se que as Unidades Escolares organizem-se com práticas pedagógicas que respeitem as características das crianças, sendo fundamental o planejamento e a avaliação das atividades. Vale ressaltar que

o planejamento das atividades elaboradas e sistematizadas devem ser socializadas com a Coordenação Pedagógica para intervenções e orientações necessárias e consequentemente a efetivação da prática pedagógica, de forma interdisciplinar, levando em consideração a cultura em que a criança estão inseridas, adequando-a aos conteúdos a serem trabalhados, às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa, criativa e descobridora, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados.

A partir das observações e acompanhamento pedagógico da equipe da SMEC, percebeu-se a necessidade de ressaltar a importância de intensificar ouso dos recursos didáticos em sala de aula com intencionalidade pedagógica: aparelho de som, brinquedos, fantoches, varal didático, quadro de giz, a lousa, data show, cartazes, TV, DVDs, livros literários e diversos, jogos pedagógicos, mural, revistas, computadorese outros. Os quais ajudam o professor a tornar as aulas mais criativas, atrativas e lúdicas, facilitando a aprendizagem.

No processo de letramento os recursos didáticos/tecnológicos têm a função de mediar o processo ensino aprendizagem**,** contribuindo para que as crianças deles usufruam e compreendam as atividades propostas em sala de aula, o seu desenvolvimento e seu resultado, melhorarem a cognição, a rede de relações humanas, a organização das ideias de forma crítica, criativa, com autonomia e autenticidade. Assim, também melhorar a capacidade de expressão e de colaboração entre as crianças e os adultos mediadores envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Nesta proposta de trabalho, numa perspectiva de letramento, a SMEC propõe que o uso de materiais impressos, como cartazes sejam o referencial permanente de visualização das crianças na ação pedagógica do processo de letramento. Tudo partirá dele para a visualização e acessibilidade das crianças no processo de leitura e escrita, nele fará leituras, marcações de letras, palavras e outros que estiverem na proposta de trabalho para cada faixa etária (do berçário a pré- escola). Após a exploração no cartaz, a criança terá oportunidade de realizar as atividades propostas pela professora em cadernos, livros e outros.

2.8.1 - O Letramento na Prática

Agrupamentos de 0 a 3 anos

Iniciar o trabalho de Letramento com as crianças desde o berçário através das letras do próprio nome e dos colegas, das músicas, leitura de histórias, desenhos com expressividades livres e outros, pois através da imersão em um ambiente letrado/alfabetizador com diferentes estímulos de escritas desperta a curiosidade e as descobertas sobre os usos da leitura e da escrita.

Deve – se trabalhar com as múltiplas linguagens, pois desperta e desenvolve as capacidades auditiva, motora, cognitiva, concentração, atenção, raciocínio lógico e autonomia das crianças.

Pré Escola - 4 anos e 5 anos

- Colocar a criança em contato com os diversos usos da escrita na sociedade.
- Interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social.
- Iniciar e promover através da leitura de histórias, músicas, e outros gêneros o reconhecimento das letras do alfabeto.
- Trabalhardiariamente com o lúdico, brincadeiras e jogos dirigidos voltados para a aprendizagem dos conceitos.
- Aprender de forma significativa através de suas experiências com outras pessoas e na relação com o mundo, compreendendo o que aprende.
- Fazer uso da leitura e da escrita dentro de um contexto onde ambas tenham sentido e façam parte da vida da criança.
- Envolver a criança com a prática da leitura e da escrita, em vários ambientes buscando jornais, revistas para folhear, livros, incentivando o hábito não convencional da leitura e da escrita.
- Contação de histórias, reconto de história com registros diversos: desenhos, escrita livre ou de escrita coletiva.
- Desenvolver atividades que envolvam os nomes das crianças.
- Despertar na criança a curiosidade e oferecer atividades diversificadas.
- Fazer uso frequente de Jogos, músicas, pintura, sucata, alfabeto móvel, histórias, livros do aluno, papeis em geral, canetinha, vídeos, lousa, gibis, revistas, folhas com atividades xerocadas contextualizadas, projeção de histórias, brincadeiras com rimas, parlendas, adivinhas, computadores e outros.

- Promover atividades motoras, como por exemplo andar em cima das letras, principalmente atividades que envolvam a letra do nome das crianças.
- Escrita com significado para a criança, envolvendo situações diárias e reais.
- Explorar letras e registrar palavras.
- Atividades de construção coletiva com o educador, comoconstrução de um alfabetário, pois as crianças o constroem com objetos escolhidos por elas, associando desta forma a escrita das palavras com os sons, descobrindo outras letrinhas de forma bastante lúdica.
- Atividades que despertam o interesse! Uma criança ainda não alfabetizada pode pegar um livro, fazer de conta que está lendo o mesmo, passar o dedo nas letras, usar tom de voz ao inventar a história, se apropriando das funções do mundo da língua e da escrita, tornando – se letrada.
- As atividades lúdicas apresentam resultados eficientes, pois oferecem prazer às crianças, contribuindo para a aprendizagem motivadora e significativa e melhor compreensão dos conceitos.

Assim,ao trabalhar com o lúdico permite a inserção da criança na cultura, favorecendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por meio do lúdico , as crianças se apropriam dos elementos da realidade, dão a eles novos significados e internalizando-os mais facilmente. Ou seja, é interagir com a criança selecionando o que desperta interesse. É divertindo-se com histórias, receitas de bolo, músicas e outros que a criança se insere no mundo letrado.

Vale ressaltar que a intenção desta proposta de trabalho não é que a Unidade Escolar antecipe a escolarização durante a Educação Infantil ,como ensino da leitura e escrita através de métodos repetitivos e descontextualizados, e sim fazer com que o brincar contribua significativamente, de forma a estimular a criança entender e fazer uso social da língua escrita, ou seja fazer uso do lúdico no processo de letramento como forma de aprendizado mais atrativo, leve e prazeroso, pois o lúdico envolve a criança, desperta a curiosidade, leva à descoberta. Através do lúdico a criança demonstra interesse e se envolve no processo de letramento, desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita, aprimorando as competências cognitivas tornando – se letradas.

2.9 - Princípios e Organização da Ação Pedagógica nos Agrupamentos de 0 a 3 anos – Creche

A Educação Infantil tem como principal objetivo criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação pedagógica que propicia o desenvolvimento de capacidades, envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, contribuindo assim para a aquisição da sua identidade e autonomia.

A Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática. Consequentemente as diferentes aprendizagens somente ocorrerão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, concretizadas pelas crianças quando estas vivenciam experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais, bem como ao contexto a qual estão inseridas. Assim sendo, estes eixos são normatizados e instituídos também pela Resolução CME nº 004/2017 , artigo 23.

Linguagem Oral e Escrita - Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

- Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Interessar-se pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos *etc.*
- Dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- Organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- Desenvolvimento oral e ampliação do vocabulário;
- Descrição de fatos e gravuras (interpretação, descrição e compreensão);
- Diferenciação entre letras, símbolos e números;
- Jogos verbais: reconto e rimas;
- Produção de textos coletivos e histórias (oralidade);
- Nome (reconhecimento e escrita livre);
- Reconhecimento nome de outras pessoas;
- Identificação de sons das letras no início das palavras;
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura;
- Ordenação de cenas;
- Gêneros textuais: trava-língua, parlenda, advinha, poema;
- Pseudo-leitura;
- Uso da linguagem oral em diversas situações;
- Reconhecimento das letras do alfabeto;
- Leitura e escrita do nome;
- Produções escritas espontâneas e direcionadas;
- Recontos de histórias, faz de conta;
- Prática de leitura;

Matemática - Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

- Estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, organização, agrupar, e outros.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades;
- Individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.
- Sistematização de noções matemáticas;
- Conceitos matemáticos: ideia de localização, ideia de quantidade, noções de classificação e seriação (tamanho, peso, volume, etc.), noção espacial, noção de medida, noção de estruturação temporal, noção de grandeza;
- Discriminação visual.
- Cores.
- Associar número a quantidade (relação numérica).
- Posição no espaço e no tempo.
- Correspondência: termo a termo, por semelhança, por cor, por tamanho, por forma.
- Conceitos matemáticos, tais como: igual/diferente, grande/pequeno, dentro/fora, alto/baixo, maior/menor, muito/pouco, mais/menos, em cima/embaixo, frente/atrás, hoje/ontem/amanhã, dia/noite, áspero/liso/macio, cheio/vazio, pesado/leve, um lado/outro lado etc.

Natureza e Sociedade - Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

- Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;
- Contato com pequenos animais e plantas;
- Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.
- Organização dos grupos sociais e suas relações.
- A criança (nascimento e desenvolvimento).
- Construção da identidade.
- Características físicas.
- Diversidade.
- O indivíduo e o meio social.
- Família;
- CMEI (dependências, materiais utilizados, profissionais da escola, nome da escola, endereço).
- Datas comemorativas.
- Corpo humano (partes, crescimento físico, cuidados, higiene etc).
- Órgãos dos sentidos.
- Saúde e alimentação.
- Moradia (tipos e partes da casa).
- Profissões.
- Higiene.
- Água.
- IdentidadePessoal: nome/sobrenome/idade/característica.
- Folclore.
- Semelhanças e diferenças entre seres.
- Estações do ano.
- Meios de comunicação.
- Meios de transportes.
- Animais.
- Meio ambiente/reciclagem.
- Declaração dos Direitos da Criança.
- Estabelecer algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais.

Movimento - Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;

- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;

- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;

- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

- Pesquisar diferentes danças tradicionais brasileiras para selecionar aquela que mais interessar às crianças;

Informar-se sobre a origem e história da dança selecionada;

- Desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança;

- Confeccionar as roupas necessárias para a apresentação;

- Planejar a apresentação, confeccionando cartazes, convites etc.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.
- Expressividade (sensações corporais, equilíbrio e coordenação);
- Explorar os gestos e ritmos corporais, deslocar-se com destreza e percepção dos limites do corpo;
- Brincadeiras de roda e danças;

- Dramatizações;
- Recreação no pátio e parque;
- Exploração do próprio corpo em brincadeiras que envolva o canto;
- Oportunizar atividades pedagógicas através de gestos, posturas, ritmos para se expressar e se comunicar;

Música: Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.
- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
- Interpretação de músicas e canções diversas.
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.
- Escuta de obras musicais variadas.
- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.
- Ouvir e cantar canções de ninar na tranquilização de bebês;
- Participação em brincadeiras que tenha músicas e jogos cantados;
- Ouvir e cantar;
- Brincar com música: imitar, intervir, criar e reproduzir;
- Aumento do repertório musical;
- Exploração de material sonoro;
- Interpretação de diferentes ritmos e estilos musicais;

- Reprodução de som com a voz o corpo e materiais diversos;

Artes Visuais - Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;

- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.
- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.
- Observação e identificação de imagens diversas.
- O fazer artístico;
- Pintura;
- Desenho;
- Modelagem, colagem e coordenação motora;
- Leitura e releitura de imagem;
- Percepção visual e auditiva;
- Cores;
- Apreciação da vida o obra de artistas famosos;
- Recorte manual.

2.10 - Princípios e Organização da Ação Pedagógica nos Agrupamentos de 4 e 5 anos, Pré-escola

A Educação Infantil tem como principal objetivo criar condições para o *desenvolvimento integral* de *todas as crianças*, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação pedagógica que propicia o desenvolvimento de capacidades, envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social,contribuindo assim para a aquisição da sua identidade e autonomia.

A Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Consequentemente as diferentes aprendizagens somente ocorrerão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, concretizadas pelas crianças quando estas vivenciam experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais, bem como ao contexto a qual estão inseridas.

Linguagem Oral e Escrita - Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

• Comunicar-se com clareza.
• Respeitar os diferentes modos de falar de outras pessoas.
• Representar a fala de personagens do conto de fada ouvido e outros gêneros textuais.
• Ouvir com atenção.
• Comunicar-se por meio de gestos, expressões e movimentos corporais.
• Identificar e reconhecer as letras do seu nome no alfabeto.
• Reconhecer o próprio nome, o nome dos colegas e da professora a partir da letra inicial.
• Perceber a relação existente entre os elementos de uma gravura (leitura pictórica).
• Acompanhar a leitura de um texto (conto de fadas, embalagens) mesmo que não saiba ler.
• Ler história com linguagem não verbal (gravuras).
• Reconhecer que as letras representam sons.
• Identificar que as palavras numa frase são segmentadas por espaço em branco.

• Perceber que é possível ler todos os tipos de letras.
• Ler em voz alta palavras conhecidas.
• Identificar que a escrita acontece da esquerda para direita e de cima para baixo (linha da verticalidade).
• Representar através de desenho uma história ouvida, evidenciando compreensão de leitura.
• Escrever o próprio nome (completo).
• Reunir em grupos nomes que iniciam com a mesma letra.
• Escrever as letras, sílabas e palavras conhecidas.
• Compreender as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (exemplo: diferenciar letras de números).
• Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.
• Conhecer o alfabeto.
• Reconhecer que as letras representam sons.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- fazer uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.
- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.

Matemática - Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

• Construir a noção de número, por meio de contagem de quantidade objetos.

• Estabelecer correspondência um a um entre quantidades e objetos.

• Registrar quantidade até 20 utilizando-se de recursos pessoais.

• Comparar quantidades identificando a que tem mais e a que tem menos.

• Contar objetos percebendo a ordem crescente.

• Identificar e ler números usados no cotidiano: (telefones, placas de carros, número da casa em que mora, página de livros, números de calçados e idade e outros).

• Perceber que a mesma quantidade, organizada de forma diferente, conserva o mesmo número.

• Selecionar e agrupar objetos de acordo com suas características.

Identificar diferenças e semelhanças entre objetos.

• Comparar e organizar objetos que diferenciem quanto à forma, consistência, peso, cor seguindo um critério.

• Observar, analisar e nomear os objetos da sala de aula, quanto à forma, cor, peso,

Consistência

Comparar espessura (fino, grosso), tamanho (baixo, alto), distância (perto, longe) etc..

• Identificar medidas de tempo (dia, noite, dia da semana, mês)

• Representar o dia e a noite por meio de desenhos

• Representar com recursos pessoais os períodos matutino, vespertino e noturno.

• Ler informações contidas em imagens (tabelas).

• Relacionar as cores verde, amarelo e vermelho como sinais de trânsito.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais
- Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.
- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.
- Marcação do tempo por meio de calendários.
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.
- jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem;
- brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem: “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho; bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove e bota dez”; “um, dois feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato; cinco, seis, feijão inglês; sete, oito, comer biscoito; nove, dez, comer pastéis”.
- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.
- Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.
- Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência

Natureza e Sociedade: Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

• Reconhecer a sua identidade pessoal: nome, origem do nome, data de nascimento.

• Reconhecer os principais documentos que uma pessoa precisa ter para exercer a sua cidadania.

•Reconhecer o próprio nome e os nomes dos colegas como forma de identificação.

• Reconhecer transformações pessoais a partir do seu nascimento.

• Conhecer e utilizar regras de convivência na Unidade Escolar.

• Elaborar regras coletivas de convivência em sala de aula.

• Identificar o professor como um profissional.

•Reconhecer as diversas funções das pessoas que atuam na Unidade Escolar.

• Reconhecer as regras de manutenção e preservação do espaço escolar.

• Demonstrar atitude de respeito às opiniões e aos espaços dos colegas e da Unidade escolar.

• Identificar o próprio corpo como referencial de localização, no espaço e no tempo.

• Demonstrar, com desenho, as transformações percebidas no meio ambiente.

• Comparar diferenças e semelhanças em uma paisagem ao longo do tempo.

• Observar a paisagem local e seus elementos.

• Identificar aspectos naturais e culturais de onde vive.

• Observar e descrever oralmente o ambiente à sua volta reconhecendo importância do ambiente para os seres vivos.

• Observar e registrar por meio de desenhos, os diferentes aspectos diurno e noturno do céu.

• Observar e descrever diferentes tipos de plantas comuns da comunidade.

• Observar e relatar a germinação das plantas e as mudanças que ocorrem em seu crescimento.

• Reconhecer que a água é importante para a manutenção da vida.

• Diferenciar água potável da não potável.

• Reconhecer a água não potável como transmissora de doenças.

• Registrar, através de desenho, os meios de transporte conhecidos, identificando os tipos de transportes (terrestre, aquático e aéreo) e sua importância para o ser humano.

• Identificar as poluições causadas pelos meios de transportes e sua consequências ao meio ambiente.

• Reconhecer a tecnologia aplicada ao trânsito: semáforos ou sinaleiros.

• Identificar, no seu cotidiano, os instrumentos da tecnologia que favorecem a comunicação entre aspessoas (telefone, rádio, televisão, fax, computador).

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;
- Estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados;
- Confronto entre suas ideias e as de outras crianças;
- Formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre um tema em questão;
- Utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.;
- Utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações;
- Conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.;
- leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes;
- Registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc.
- Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.);
- Utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;
- Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;
- Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
- Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.
- Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.);
- Utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;
- Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
- Participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos;
- Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais;
- Conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.;
- Cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação.
- Estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais;
- Conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo;
- Conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial;
- Percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
- Valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas.

- Percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral;
- Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo
- Estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem;
- Participação em diferentes atividades envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação de luz, calor, som, força e movimento**.**

Movimento: Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

•Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;

•Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;

•Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;

•Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;

•Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras;
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos;

- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança;
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo;
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento;
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa;
- Valorização de suas conquistas corporais;
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais;
- Pesquisar diferentes danças tradicionais brasileiras para selecionar aquela que mais interessar às crianças;
- Informar-se sobre a origem e história da dança selecionada;
- Desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança;
- Confeccionar as roupas necessárias para a apresentação;
- Planejar a apresentação, confeccionando cartazes, convites etc.

Música: Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

•Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo.

•Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
  - A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
  - A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano;
  - Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e "personaliza" cada som);
  - Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidadena organização e realização de algumas produções musicais.
  - Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical;
  - Repertório de canções para desenvolver memória musical.
  - Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países;
  - Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma);
  - Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical;
  - Explorar materiais adequados à confecção instrumentos musicais;
  - Desenvolver recursos técnicos para a confecção de instrumentos musical;
  - Informar-se sobre a origem e história do instrumento musical em questão;
  - Vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção do som;
  - Fazer música, por meio da improvisação ou composição, no momento em que os instrumentos criados estiverem prontos.

Artes Visuais: Capacidades/habilidades a serem desenvolvidas:

•Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
•Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Temáticas/Conteúdos/Procedimentos e Ação Didática

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico;
- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala;
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo;
- Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral;
- Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.
- Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica;
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas;
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos;

- Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais;
- Jogos de percepção e observação do seu corpo e do corpo de seus colegas;
- Desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel, que pode ser um desenho ou uma colagem de uma parte do corpo humano;
- Observação de figuras humanas nas imagens da arte;
- Desenho a partir do que foi observado;
- Observação de corpos em movimento pesquisados em revistas, em vídeos, em fotos;
- Representação figurativa por meio do desenho das apreensões perceptivas do corpo;
- Montagem de painéis que contenham ampliações dos desenhos de figuras humanas elaborados pelas crianças do grupo.

2.11 - O Tempo e Espaço na Educação Infantil Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil

Diante da realidade da Educação Infantil, dos novos paradigmas educacionais e o respeito aos direitos fundamentais das crianças, pensar a organização do espaço e tempo é, portanto ter os direitos dos pequenos como eixo central, atendendo suas necessidades básicas, como higiene, alimentação, sono, além de espaço para fala e escuta carinho e atenção. Proporcionar um espaço para que as crianças possam desenvolver e aprender.

2.11.1 – Organização de Espaço e o Tempo de Cuidados Essenciais

De acordo com a DCNEI's (2010, p.19 e 20) para a efetivação de seus objetivos, a proposta pedagógica de cada instituição, CMEI's ou escola deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo:

- A indivisibilidade das dimensões expressivo motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismo que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e criança de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Na educação Infantil, existem atividades que estão presentes no dia-a-dia da criança, as que se referem à satisfação de necessidades vitais, como a higiene, o descanso e a alimentação, ambas devem ser cuidadosamente planejadas e realizadas periodicamente, pois é essa organização que irá proporcionar atividades significativas e prazerosas.

Em caso de crianças com necessidades especiais o espaço precisa ser adequado para que ela possa explorar todas as dependências.

Higiene de Acordo com o RCNEI (1998)

É necessário que as crianças tenham várias oportunidades para desenvolver hábitos de higiene, como lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos, tomar o banho, etc.. Esses

momentos devem ser permeados por diálogos, promovendo um espaço de estimulação e aprendizagem.

Nas trocas de fraldas e nos banhos o educador aproveita para conversar, ouvir, tocar, massagear a criança interagindo a com o ambiente limpo, arejado e desinfetado. São momentos que devem ser bem planejados e preparados para que se promova o bem-estar, tornar-se um procedimento no qual a criança experimenta sensações, no contato com a água e com objetos.

O espaço deve prever condições físicas, como banheiras seguras e higiênicas, chuveiros com água em temperaturas confortável. Para os maiores, registros e materiais pessoais ao seu alcance, para que possam gradativamente aprender a cuidar de si.

Na U.E não segue a rotina dos CMEI's os hábitos de higiene são trabalhados diariamente, porém não há momento do banho, devido ao espaço físico e a organização do tempo.

Descanso e repouso

A instituição de Educação Infantil CMEI's, é o local onde as crianças passam uma grande parte do seu dia, necessitando de um ambiente que também proporcione o descanso. Porém isso não significa que todas sejam obrigadas a dormir. Enquanto algumas dormem, há outras que não dormem, e a estas pode ser proporcionado um descanso em ambiente aconchegante, com música suave, historias ou outras atividades livres e relaxantes.

Às crianças que não sentirem necessidade do sono no momento proporcionado a todos, deverá ser permitido esse descanso, na hora que dele necessitarem.

Diante da necessidade dessa adequação, ainda enfrentamos problemas quanto à estrutura física, porém cada unidade deverá organizar o ambiente que favoreça a tal ação.

Os horários de sono e repouso não são definidos a priori, mas dependem da cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de educação infantil acaba

regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para o sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes.

Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário.

As crianças chegam à instituição muito cedo, as muitas vezes estão sonolentas e precisam ser logo levadas para o berço ou colchonete, e podem sentir-se mais seguras se conservam consigo seu boneco ou travesseiro preferido, sua chupeta e/ ou cobertor etc.

Dessa forma, podemos concluir que a organização do tempo influência de maneira significativa no desenvolvimento integral da criança, e especialmente na forma de um sujeito autônomo e independente.

Nas escolas, o momento do descanso deverá propiciar momentos extraclasses como brincadeiras, ouvir histórias, jogos lúdicos educativos, assistir filmes, cantar, brincar, ouvir música e outros. Não há o momento do sono, mas se alguma criança sentir a necessidade de dormir, a UE deverá proporcionar esse momento a ela, colocando-a em um colchonete na própria sala de aula ou outro ambiente propicio.

Alimentação

As instituições de Educação Infantil precisam considerar a alimentação como uma forma prática social e cultural. A oferta de alimentos precisa ser feita em ambientes mais tranquilos, em pequenos grupos sempre permeados pelo prazer e pela afetividade, atendendo a horários estabelecidos e organizados.

Possibilitar a criança o desenvolvimento de habilidades para escolher sua alimentação, servir-se com segurança, prazer e independência. Permitindo que elas conversem entre si. Servir-se, escolher e distribuir alimentos e conversar sobre eles, automaticamente abrem novas possibilidades de exploração desta rotina e desenvolvem a socialização, a autonomia, o conhecimento e o raciocínio.

Quanto ao ato de alimentar, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e da saúde, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem, que devem ser oportunizadas, assim que as crianças demonstrem interesse em comerem sozinhas e apresentem condições motoras para fazê-lo.

A oferta de alimentos para crianças de 1 a 2 anos (agrupamento de Berçário I e II) precisa ser feita em pequenos grupos, com acompanhamento mais próximo do professor/monitor, que irá oportunizar a oferta de alimentos diferentes daqueles conhecidos, estimular o uso de talheres, o emprego de canecas para tomar líquidos, até diminuir o uso da mamadeira, ou seja, partilhar as refeições à mesa com os companheiros.

No caso dos bebês, que mamam aconselha-se que as mamadeiras sejam oferecidas no colo, bem recostados, com troca de olhares e expressões faciais entre o adultos e a criança. A mamadeira deve ser dada sempre pelo mesmo educador, para criar um vínculo afetivo. Quando o bebê já quer e pode mamar sozinho recomenda-se oferecer ele um lugar adequado, com o tronco sempre elevado para evitar possíveis deslizamentos de leite para o canal auditivo, que pode provocar constantes otites e engasgos. De acordo com as normas e orientações da vigilância sanitária os utensílios utilizados devem ser esterilizados (fervidos).

Para as crianças de 3 a 5 anos e 11 meses (agrupamento: maternal, jardim I e II), o ato de comer deve ter sua própria participação ativa, desde a organização do local das refeições até o conhecimento do cardápio, oportunizando que sirvam seus colegas.

A oferta de alimentos nesta fase precisa ser feita em ambiente mais tranquilos, em pequenos grupos, com acompanhamento mais próximo do professor e 1 monitor, que propicia segurança afetiva e ajuda. Desaconselha-se a oferta das refeições em grandes refeitórios com todos os grupos infantis presentes ao mesmo tempo. Isso porque essa forma de organização

aumenta o nível de ruído, o tempo de espera das crianças e dispersa a atenção tanto das crianças quanto dos professores.

As instituições, escolas, que atendem em período parcial, a alimentação também deverá ser considerada uma prática social e cultural, a oferta dos alimentos (o lanche) deverá ser feita em ambientes tranquilos, sala de aula, pátios de recreação, debaixo de arvore ou outros, em pequenos grupos sempre permeados pelo prazer e a afetividade, atendendo a horários estabelecidos e organizados, possibilitando ás crianças prazer e independência.

Outro fator que também necessita de atenção especial é com as questões nutricionais sempre que possível respeitar práticas sociais e culturais de cada criança. Oferecer apenas merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolate não atendem a necessidade do organismo de ingerir frutas e sucos naturais. Esse momento precisa constituir-se em fontes de oportunidades de aprendizagem.

Organização do Tempo - Rotina

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria se; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.

O número de horas que a criança permanece na instituição a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante de rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupo, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho.

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

Rotina na Educação Infantil

Rotina: organização do tempo nos CMEI's e Escolas

O dia-a-dia da educação infantil está tomado de vínculos, afetos e aprendizagens nas mais diversas atividades que compõem o cotidiano da criança. Este cotidiano precisa, então, estar organizado para que elas ampliem seus conhecimentos.

A jornada diária das crianças, na instituição escolar, envolve diversos tipos de atividades: horário de chegada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e atividades pedagógicas. A sequência das diferentes atividades que acontecem diariamente irá possibilitar às crianças que se orientem na relação espaço-tempo, permitir que desenvolvam sua independência e autonomia em relação aos adultos, contribuir para um melhor relacionamento com o mundo e com as pessoas.

A rotina diária e o desenvolvimento prático do planejamento. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança. Ela permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

Assim, para organizar essas atividades no tempo, é fundamental levar em consideração três diferentes necessidades das crianças: as necessidades biológicas- higiene, alimentação e o sono, que se refere as diferenças individuais. As necessidades sociais e históricas que dizem respeito a cultura e a etilo de vida de cada uma.

A rotina que nunca muda torna o trabalho do professor monótono e repetitivo e pouco interessante para suas crianças, é preciso estabelecer uma rotina produtiva, organizada e que

deve contemplar ao máximo as necessidades das crianças. Precisa ser flexível e que respeite as diferenças no tocante a horários rígidos para a alimentação, para a satisfação das necessidades fisiológicas de urinar, defecar, para o sono, etc.

É importante que a criança tenha tempo para se ajustar ao ritmo coletivo, cabe a unidades escolares planejar situações para ajudar as crianças a organizarem melhor suas informações e as estratégias que encontram para solucionar as situações problemas que acontecem no cotidiano.
Portanto a rotina atua como organizadora das experiências do cotidiano das crianças na instituição escolar.

A sequência das diferentes atividades que acontecem diariamente irá possibilitar ás crianças que se orientem na relação espaço-tempo, permitem que desenvolvam sua independência e autonomia em relação aos adultos, contribuem para um melhor relacionamento com o mundo e com as pessoas.

Diante da importância desta organização de espaço-tempo, segue abaixo, a sugestão estrutura da rotina nestas instituições:

Rotina da Educação (CMEI's) turno: Matutino
6:30 às 07:15 – Recepção/entrada das crianças
07:15 – Café da manhã/Acolhida das crianças
07:30 – Início das atividades pedagógicas

- Leitura deleite, roda de conversa, brincadeiras...
- Atividades pedagógicas e lúdicas

09:00 as 09:15 – Intervalo (recreio) – Jardim e Jardim II
10:45 – Almoço/Escovação
11:15- Saída – Jardim I e Jardim II.

Turno: Vespertino
13:00 – Chegada dos professores e das crianças – Jardim I e Jardim II
13:15- 1º Lanche

13:20 -Acolhida das crianças - Jardim I e Jardim II

- Leitura deleite, rodas de conversa, brincadeiras...
- Atividades pedagógicas e lúdicas do dia

15:00 as 15:15- Intervalo (recreio) - Jardim I e Jardim II

16:00- 2º Lanche/Escovação

17:15- Saída

Rotina da Educação Infantil (Escola) turno: Matutino

7:00 às 07:15 – Recepção/entrada das crianças

07:15 – Acolhida das crianças

Início das atividades pedagógicas

- Leitura deleite (gêneros textuais diversificados), roda de conversa, brincadeiras, parque, jogos lúdicos... e outros;
- Atividades pedagógicas (Livro Projeto Buriti Mirim e materiais de apóio) ativividades lúdicas ... e outros.

09:00 as 09:15 – Intervalo (recreio)

- Atividades pedagógicas (Livro Projeto Buriti Mirim e materiais de apóio) ativividades lúdicas ... e outros.

11:15- Saída das crianças.

Turno: Vespertino

13:00 às 13:15 – Recepção/entrada das crianças

13:15 – Acolhida das crianças

Início das atividades pedagógicas

- Leitura deleite (gêneros textuais diversificados), roda de conversa, brincadeiras, parque, jogos lúdicos... e outros;
- Atividades pedagógicas (Livro Projeto Buriti Mirim e materiais de apóio) ativividades lúdicas ... e outros.

15:00 as 15:15 – Intervalo (recreio)

- Atividades pedagógicas (Livro Projeto Buriti Mirim e materiais de apóio) ativividades lúdicas ... e outros.

17:15- Saída das crianças.

Rotina Diária

O Plano de Aula diário do professor é o instrumento de orientação da atividade pedagógica do professor. Nele deve estar explicito todas as etapas do trabalho que irá desenvolver mediante a rotina de cada dia. Ele deve ser coerente com o nível de aprendizagem das crianças, ser flexível, preciso e deve contemplar os conteúdos propostos nos eixos norteadores da Educação Infantil: Linguagem oral e Escrita, Matemática, Artes Visuais, Música e Movimento, Natureza e Sociedade, integrando-os com a Proposta da Ação Pedagógica na Perspectiva do Letramento. Essa rotina representa a estrutura do tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças de todos os agrupamentos. Nela é necessário estar explícito os cuidados, as brincadeiras, as interações e as situações de aprendizagens orientadas, deve ser organizada em atividades permanentes, sequências de atividades/sistematização e atividades individuais e coletivas.

Para o desenvolvimento de uma rotina que contemple o Desenvolvimento Integral das Crianças, foram instituídos os Elementos Básicos que deverão compor o planejamento na Educação Infantil. São eles: Objetivo/Intencionalidade, Acolhida, Leitura Deleite, Conteúdo, Aprofundando Conhecimentos, Compartilhando Conhecimentos, Estratégias de Ensino e Avaliação diária-reflexiva.

- **Objetivos/intencionalidade:** intencionalidade pedagógica é realizar todo o planejamento com consciência. Saber o que se está fazendo e porque se está fazendo. Intencionalidade pedagógica é conduzir a aula sem improviso, acolhendo as dificuldades dos alunos com absoluta certeza do que se está fazendo, tudo planejado e se ocorrer algum imprevisto (o que é normal em se tratando de aula) saber reagir de maneira pró-ativa em favor da construção da aprendizagem.

- **Acolhida**: Recepção das crianças. Como será feita? Descrever diversificando as atividades da acolhida no decorrer da semana.

- **Leitura Deleite:** Ler pelo simples prazer de ler! Sem objetivos didático-pedagógicos, sem a "obrigação" de trabalhar em aula sobre o que foi lido..., fazer leitura de diferentes gêneros textuais com intuito de despertar o gosto e o prazer pela leitura. **Citar o texto/gênero a ser lido cada dia.**

- **Conteúdos:** a partir da Proposta da Ação Pedagógica na Perspectiva do Letramento, o professor deverá distribuir o levantamento de conteúdos enviados pela SMEC no decorrer do bimestre de forma a contemplar os eixos: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música e Movimento e Artes Visuais, os quais deverão ser trabalhados de forma articulada, integrada e interdisciplinar, garantindo os princípios norteadores da Educação Infantil – Educar, cuidar e brincar.

- **Aprofundando Conhecimentos:** oportunizar as crianças experiências com conteúdos que ainda não são de seu domínio. Ex.: ao trabalhar sobre os insetos explorar áreas que não são de seu convívio (habitat, alimentação e outros).

- **Compartilhando Conhecimentos/Estratégias de ensino e Recursos**

Descrever todos os procedimentos/ estratégias / recursos/ espaços, materiais e atividades a serem desenvolvidas na aula. Este é o momento de oportunizar a interação **com outras crianças, com outros adultos, com os recursos e com o meio**. Pode ser usado aqui, rodas de leitura, reconto orais ou por meio de desenhos, trabalhos artísticos, teatro, dança brincadeiras de roda, jogos e outros.

- **Avaliação diária-reflexiva professor**: a avaliação será mediante aos conteúdos ministrados e toda ações que aconteceram durante o curso da aula em que o professor considera relevante. Anotações sobre acontecimentos da aula. Proposição de intervenções sobre aprendizado das crianças. Anotações para replanejamento de aulas que não foram bem sucedidas.

- **Avaliação reflexiva do Coordenador Pedagógico sobre o planejamento:** É o momento para que seja feita análise global do planejamento se está contemplando a proposta de trabalho expressa no PPP da Unidade Escolar, Plano de Ação, as orientações da SMEC, a realidade social da criança, a rotina, os eixos norteadores, a proposta do Letramento, experiências que contribuirão no desenvolvimento dos aspectos socioafetivo, cognitivo, motor, lingüístico e estético, assegurar o Brincar, Cuidar e Educar, se há coesão com a prática que possibilite uma apresente uma aprendizagem significativa para as crianças. Também é o momento de realização das intervenções necessárias.

Para casa: a atividade de casa deve estar sempre integrada com aquilo que a criança está aprendendo e também deve ser compatível com a faixa etária dela. A tarefa de casa deve ser ligada a descoberta do mundo, do outro, da vivência e brincadeira, deve ser estimuladora e não apenas que a criança cumpra uma rotina de exercícios repetitivos e sem sentido. A tarefa de casa deve ser a ponte entre a criança e escola, além disso, fortalecer vínculos afetivos entre a família e a criança.

2.12 – Planejamento e o Ambiente de Aprendizagem

Articular as funções de cuidar, educar e brincar nos CMEIS e nas Escolas que atendem Educação Infantil, requer a realização de um trabalho planejado, organizando espaços e tempos adequados no sentido de estimular o desenvolvimento (motor, social, cognitivo e emocional) das crianças, através de uma intervenção pedagógica estimuladora e orientadora das aprendizagens, seguindo as orientações contidas na Resolução CME nº 004/2017.

No âmbito da educação infantil cresce a preocupação relacionada “como planejar “o trabalho educativo com as crianças de zero a cinco anos em geral, e em particular com as menores de três anos. Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a três anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica.

A aprendizagem infantil ocorre em contextos de brincadeira e trabalho, quando a criança se envolve intensamente nas atividades que vivencia, através do contato com materiais diversos e nas relações que estabelece com os outros (crianças e adultos).

Neste sentido, o professor-regente e o agente educativo devem propor atividades e estratégias contextualizadas com o mundo em que a criança está inserida. Cada vez mais se faz estratégias contextualizadas com o mundo em que a criança está inserida. Cada vez mais se faz necessário transformarmos o espaço da instituição em um ambiente alfabetizador, desafiador e dinâmico para as nossas crianças. É para isto é necessário termos salas equipadas e espaço amplo, mas é possível transformar o espaço que temos em espaço dinâmico e desafiador através de conteúdos e estratégias interessantes.

A estrutura do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam os processos de ensino aprendizagem e auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança. De acordo com os RCNEI os mobiliários têm que ser adequados ao tamanho das crianças e os materiais e brinquedos precisam estar dispostos de forma acessível às elas. As dependências no espaço devem ser bem planejadas para que garanta as condições de segurança necessárias.

De acordo com as teorias de Vygotsky (1984) e Wallon (1989). A aprendizagem se dá através de trocas estabelecidas entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. Os mesmos concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, que está em constante formação. Pensar a organização do espaço físico é, portanto levar em conta as dimensões cognitivas, motivacionais, contextuais potencializadas pelas crianças, ao utilizarem o lúdico, o imaginário, o artístico, o afetivo para aprender. Assim o espaço é considerado na Educação

Infantil não somente um local de trabalho, mas um elemento a mais no processo educativo é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

Como o espaço físico é fator determinante para estimular e motivar as aprendizagens é imprescindível que o professor esteja atento ao organizá-lo, para que as crianças possam brincar e interagir de forma criativa e desafiadora e o que o espaço físico *"não é algo dado, natural, mas sim construído".* O espaço físico pode ser transformado em ambiente educativo, e em espaço pedagógico e lúdico, dependendo das atividades que neles são implementadas.

A forma de organizar o espaço pode qualificar o brincar, quando materiais desafiadores são postos à sua disposição. Quando a delimitação de espaço da sala por áreas ou cantos (casas de bonecas, fantasia, jogos e brinquedos, biblioteca, tecelagem, matemática, artes etc.) permite a descentralização da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando o professor interage com os alunos enquanto brincam e jogam. Os cantos, segundo Arribas (2004), servem para potencializar a autonomia intelectual, pois as crianças, ao escolher determinado espaço, fazem uma opção, tomam decisões, organizam atividades, encontram alternativas de solução.

O Espaço Físico Externo também precisa ser explorado pelos menores, pois nele a criança amplia seus conhecimentos ao enfrentar espaços que ela não conhece tanto. Em contato com a natureza, a criança, percebe, por exemplo, transformações e alterações climáticas e fenômenos naturais apreendendo deles significado. Atividades livres e espontâneas estimulam a criança a desenvolver habilidades e competências.

As Instituições de Educação Infantil, CMEI's e escolas, tem liberdade para organizar seu espaço físico e o tempo desde que correspondam às necessidades das crianças, ao que elas precisam de forma a sentirem acolhidas, amadas, protegidas e estimuladas.

2.13 - O Brincar como Ferramenta Pedagógica na Educação Infantil

O educar e o cuidar devem caminhar juntos. Nesse sentido, o RCNEI (1998) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar implica em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e constrói o mundo a sua maneira, expressa as suas emoções, internaliza ações, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vão construindo, a partir das experiências que vivem. A brincadeira é, para a criança, a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas muito diferentes entre si; de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de solucionar os conflitos que surgem, tornando-se autônoma; de experimentar papéis, desenvolvendo as bases da sua personalidade. Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças e, para que elas brinquem, é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação.

Neste sentido é importante garantir, na rotina escolar, tempo e espaço para brincar, mesmo que não haja quantidade e/ou variedade de materiais disponíveis, visto que o jogo simbólico acontece independentemente desses recursos, pois a criança transforma o significado das coisas de acordo com seus desejos.

O jogo simbólico é considerado por Vygotsky (1988) como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil. Ele constitui-se em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança para além do patamar por ela já consolidado. No brincar do jogo do faz-de-conta a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

A brincadeira é, para criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaço e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para o uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégica de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e prática cotidiana que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

O principal indicador da brincadeira, entre crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetivos substituídos.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressividade suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.
Essas significações atribuídas ao brincar transformam- no em um espaço singular de constituição infantil.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiência que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantes implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetivos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social constrói; e, finalmente, os limites definido as pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas

categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinado objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetivos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;

- Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- A individualidade e a diversidade;
- O grau de desafio que as atividades apresentam e o fator de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas das práticas sociais reais;
- A resolução de problemas como forma de aprendizagem.

O brincar, para Gardner (1997), representa uma operação indisciplinada de todo o sistema de execução da criança. Significava mais do que um simples exercício, pois se mostra como um componente crucial do desenvolvimento á medida que por meio das brincadeiras ela pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracassos. Vygotsky (1994) interpreta o brincar como um meio pelo qual ocorre a aprendizagem das regras. A criança cria uma situação imaginária e, ao vivenciá-la, o faz com as regras observadas nas situações de vida real ou naquelas vividas nas brincadeiras.

A criança chega à escola já sabendo brincar, por ser algo que lhe dá prazer, e, muitas vezes, o professor transforma o conteúdo numa exigência de aprendizado, apenas visando atingir seus objetivos traçados para aquela situação, sem permitir a fruição do prazer na realização daquela atividade proposta a imaginação é um pré-requisito do ato educativo, é o ato criativo e consistente na mais alta expressão da vida humana.

Se o brincar é reconhecido como uma das importantes linguagens que permitem as crianças compartilharem os significados da cultura e construir sua identidade social e pessoal, é fundamental, numa instituição educativa, que ele se constituía em uma das formas de mediação das relações estabelecida com as crianças e delas com outros sujeitos e com objetos.

Neste sentido, é necessário que se explicite na Proposta Pedagógica de cada Instituição de trabalho de Educação Infantil, os objetivos a serem trabalhados por meio do brincar:

- Desenvolver a capacidade de imaginação e transformação da realidade;
- Desenvolver as possibilidades corporais;

- Desenvolver as capacidades de explorar, conhecer e compreender o mundo físico e social, dando-lhe significado, (re) significando-o e produzindo cultura;
- Desenvolvendo as Possibilidades de expressar ideias, sentimentos e de lidar com emoções;
- Desenvolver a sociabilidade, a capacidade de se relacionar com o outro, e de fazer amigos de se organizar em grupos estabelecendo relações étnica de respeito, tolerância, cooperação, solidariedade, confiança;
- Desenvolver a capacidade de autocontrole e de lidar com regras;
- Desenvolver gradativamente o pensamento abstrato e a capacidade de pensar do ponto de vista do outro;
- Apropriar-se do acervo de jogos e brincadeiras que constituem patrimônio da humanidade e dar continuidade a esse processo de produção cultural;
- Desenvolver postura crítica em relação ao consumo e aos valores embutidos nos brinquedos e brincadeiras.

Pra que esses objetivos sejam alcançados é necessário possibilitar ás crianças várias experiências, tais como:

- Explorar o próprio corpo, os sons que conseguem emitir e outras possibilidades corporais;
- Brincar coma sua imagem no espelho;
- Esconder e se achar pessoas e objetos (Cadê? Achou!);
- Vivenciar brincadeiras com adultos, acompanhando parlenda como “janela, janelinha”, ”serra, serra serrador”,” bambalalão”,” cadê o toucinho que tava aqui?”;
- Brincar com objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas, suas possibilidades e suas reações na água, na areia, na terra, no ar (morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, transvazar, empilhar, colocar dentro, fora, fazer afundar, flutuar, soprar, montar, construir, soltar pipas etc.);
- Vivenciar jogos de imaginação;
- Vivenciar brincadeiras de imaginação, transformando um objeto em outro;
- Brincar de faz de conta, criando personagens, cenários e tramas;
- Brincar em grupo, coordenando suas ideias e papeis com as ideias desempenhadas pelos outros;

- Participar de jogos e brinquedos de mesa, tais como bingo, memória, dominó, trilha, baralho, ludo, dama, jogo de dados, “Cino Marias”etc.;
- Vivenciar jogos e brincadeiras corporais, como: “amarelinha”, “esconde- esconde”, “ mamãe da rua”, “a galinha e os pintinhos”, “ coelhinho sai da toca”, “ macaco-disse”,etc.;
- Escorregar, balançar, rodopiar, engatinhar, arrastar-se, pular, saltar, equilibrar-se, prosseguir, procurar, pegar etc.;
- Vivenciar brincadeiras com brinquedos e outros objetos como bola, cordas, pneus, peteca, boliche etc.;
- Participar de jogos de linguagem como “lá vem a barquinha”, “telefone sem fio”, “atenção concentração”, adivinhas, jogo do contrário etc.;
- Participar de brincadeiras cantadas (“ escravos de Jó”, brincadeiras de roda, seu lobo taí? etc.);
- Participar de jogos e brincadeiras de construção (encaixe, quebra-cabeças, toquinho, lego, construção com sucata etc.);
- Brincar com jogos de computador:
- Construir/criar jogos, brinquedos e brincadeiras;
- Construir e obedecer regras:
- Brincar com os colegas, estabelecendo relações amigáveis e se organizando em grupo;
- Ganha e perder;
- Lidar com a frustração e com conflitos;
- Resolver problemas;
- Organizar materiais;
- Construir estratégia de jogo.

Assim , em cumprimento ao disposto na Resolução CME nº 004/2017 , no artigo 3º, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, constituindo-se em um processo educativo, no qual o educar, o cuidar e o brincar são indissociáveis

2.14 – Avaliação na Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental".

O processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil visa cumprir com os pressupostos instituídos na Resolução CME nº 004/2017, deve ser contínua, descritiva, de caráter formativo, e ter como função possibilitar intervenções pedagógicas necessárias ao processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança e o redimensionamento da Proposta Político-Pedagógica, das ações dos gestores, professores e demais profissionais da educação, sempre que necessário.

O processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança deve ser qualitativo, com a utilização de múltiplos registros realizados por elas e pelos professores, os quais permitam o olhar crítico e criativo sobre suas atividades, suas brincadeiras e interações no seu cotidiano.

A avaliação da ação pedagógica deve promover reflexão acerca da proposta educacional da instituição, das metodologias adotadas, dos recursos e materiais disponíveis e apontar demandas para a formação continuada dos professores.

Na Educação Infantil, a avaliação não tem caráter de seleção, classificação, retenção e promoção, mesmo em se tratando do acesso da criança ao Ensino Fundamental. Cabe à instituição expedir documentação que explicite o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Deste modo a avaliação , não tem como objetivo a promoção do aluno, nem mesmo para o acesso ao ensino fundamental, por esse motivo, não se deve atribuir nota.

A avaliação na Educação Infantil deve ser realizada de forma contínua, mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança em fichas próprias, tomando-se como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação.

Portanto , os instrumentos de avaliação devem ser selecionados pelo professor conforme a natureza do eixo/conteúdo e o tratamento metodológico adotado e submetido à apreciação e discussão da equipe gestora de cada unidade escolar(CMEI/escolas).

De acordo as DCNEIs, (2009,2010) e com a Resolução CME nº 004/2017 , artigo 27 as instituições de Educação Infantil, CMEIs e escolas, devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivos de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição da Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/ pré-escola e transição pré-escola/ ensino fundamental);
- Documentação específica que permita ás famílias conhecer o trabalho da instituição junto ás crianças e o s processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, a avaliação é entendida, prioritariamente, com um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

O Parecer CNE/CEB 20/2009 reafirma essas definições:

> "*A avaliação, conforme estabelecido na lei n°9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismo de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor*

> *contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desliga - la de seus grupos de amizade".*

Nesta perspectiva, a responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica da unidade de ensino, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com trabalho das famílias, pois, o objetivo da educação infantil, como primeira etapa da educação básica é promover o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos (físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade).

Segundo o Parecer 20/2009 que apresenta as DCNEI's, a observação e o registro, deverão ser realizados em diversos momentos ao longo do período:

> *[...] são condições necessárias para compreender como a criança se apropria se de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas e suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das atividades coletivas trabalhadas.*

Diante da importância do registro individual de cada criança, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura –SMEC disponibiliza às unidades de ensino que ofertam a educação infantil, uma Ficha Descritiva (documento unificado, em anexo a proposta), a qual deverá ser preenchida bimestralmente com o registro do desenvolvimento da criança, nos aspectos físicos/motor; aspectos sociais, aspectos linguísticos, aspectos éticos e estéticos, e aspectos cognitivos, em conformidade ao disposto no § 6º do artigo 27 da Resolução CME nº 004/2017.

A ficha descritiva é um documento que deve ser arquivado na pasta de matrícula da criança, sempre que necessário, poderá e deverá ser apresentado aos responsáveis da criança. Ciente da importância desse registro, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Departamento Pedagógico, presta a seguir as seguintes orientações quanto a elaboração do mesmo.

2.15 – Orientações para Elaboração do Relatório Individual das Crianças

Em cumprimento ao disposto no § 6º do artigo 27 da Resolução CME nº 004/2017, cabe a instituição de educação infantil expedir documentação que explicite o processo de aprendizagem e desenvolvimento a criança . Assim sendo , o relatório bimestral individual deve apresentar o desenvolvimento global da criança. Sabemos que a avaliação é um instrumento fundamental na reorganização e redefinição do processo educativo. Portanto, ele deve ser descritivo, minucioso e deve atentar-se para todo o processo e não apenas para o produto. Cada relatório deve retratar o desenvolvimento de cada criança nos seus diferentes aspectos: cognitivos, social, motor, linguístico, ético e estético.

O relatório individual de cada criança é de responsabilidade das professoras-regentes do agrupamento (matutino e vespertino). Todavia a professora pode e deve com a agente educativa socializar informações e observações sobre as crianças.

Portanto, o relatório deve:

4. Considerar o relatório anterior: fazer a releitura dos relatórios anteriores de cada criança e verificar os aspectos que demonstram avanços, limites e possibilidades.
5. Considerar os objetivos do projeto trabalhado, os planejamentos semanais, a atuação e motivação do professor e do agente com a temática desenvolvida.
6. Considerar as dimensões que deverão ser desenvolvidas pelas crianças:

- **Cognitivo:** hábitos e habilidades que aprimoram o desenvolvimento intelectual: criatividade, iniciativa, imaginação, raciocínio lógico, compreensão, argumentação, ampliação do conhecimento (músicas e histórias aprendidas, conhecimentos científicos e culturais trabalhados e relação deles com as vivências pessoais das crianças).
- **Afeto/Social:** hábitos e atitudes (respeito, carinho, compreensão, interação) que demonstram os aspectos da capacidade de socialização: criança/criança, do próprio agrupamento, criança/professora, criança/agente; resolução de conflitos (resolve sozinha sempre a ajuda da professora e/ou agente educativo).
- **Motor:** Considerar o uso do corpo da dramatização. Encenação, dança e habilidades como: firmar o pescoço, engatinhar, rolar, sentar, andar, correr, pular com os dois pés, um pé só, pegar objetos, dar cambalhotas, ter agilidade para movimentar-se no espaço, noção corporal.

- **Linguístico:** Desenvolvimento da oralidade, capacidade de balbuciar, falar palavras, contar e recontar histórias, imitar sons, vozes dos personagens, elaborar frases e ideias sobre historias ou fatos vivenciados etc., ampliação do repertorio e apropriação de outras palavras.
- **Estético:** Considero gosto pela música, a leitura de imagens, representação através do desenho, dança, das artes visuais.

A partir dessas contribuições teóricas, conclui-se, no que refere a avaliação na Educação Infantil, que só podemos nos referir à aprendizagem das crianças no contexto mais amplo do seu desenvolvimento, sem fragmentar essa análise em aspectos cognitivos, afetivos e sociais ou em conteúdos específicos. Compreende-se também, que não se pode propor às crianças desafios que estejam além de suas possibilidades em certo momento, correndo-se o risco de causar-lhes insegurança e/ou pressões desnecessárias.

De acordo com Hoffman (2012 p. 40, 41):

> "Não é coerente, portanto, ao se efetivar uma prática avaliativa, a partir de uma visão fragmentada do desenvolvimento infantil ou padronizada, que leve a comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos, os quais são muito variáveis de uma criança para outra. Alerto que, a partir da exigência das atitudes e hábitos não condizentes ás suas possibilidades, passam a fazer parte do rol de pareceres e fichas de avaliação comentários negativos sobre uma criança".

Conforme disposto no § 6º do artigo 27 da Resolução CME nº 004/2017, cabe a instituição de educação infantil expedir documentação que explicite o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por meio de relatórios descritivos. Segundo Hoffmann, os relatórios de avaliação, sob a forma de "relatos descritivos" sobre o desempenho das crianças, passam a ser elaborados em creches e pré escolas nos anos 70, denominados, até hoje, por "pareceres descritivos".

Embora tais instrumentos façam parte do processo avaliativo de muitas escolas e CMEIs, ainda há muitas críticas sobre eles, no que se referem ao registro da aprendizagem das crianças,

principalmente o caráter subjetivo e vago dos aspectos avaliados, dificultando o acompanhamento consistente dos desempenho na aprendizagem.

Considerando tais críticas, é de suma importância que a equipe pedagógica das Unidades Escolares aprofundar os estudos reflexivos sobre os tipos de relatórios descritivos das crianças nessa etapa e faça intervenções quando necessário para que não ocorram alguns equívocos nesse documento, como:

- Relatórios breves e superficiais, priorizando aspectos atitudinais das crianças, com julgamentos de valor bastante subjetivos;
- Relatórios que repetem termos da análise das mesmas situações de aprendizagem ou temas de trabalhos, analisando todas crianças de uma mesma sequência e comparando – as em termos de desempenho;
- Relatórios que centram na ação pedagógica do professor em vez de referir sobre o desenvolvimento da criança;
- Relatórios que são elaborados apenas ao final de cada bimestre para apresentar às famílias, não servindo como instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição.

Neste sentido , a SMEC orienta que todas as observações , concepções e princípios descritos nesta Proposta sejam considerados durante o período de observação e registros descritivos , ao finalizar cada bimestre letivo.

2.16 - Conselho de Classe

O Conselho de Classe é uma reunião avaliativa em que diversos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem discutem acerca da aprendizagem dos alunos, o desempenho dos docentes, os resultados das estratégias de ensino empregadas, a adequação da organização curricular e outros aspectos referentes a esse processo, a fim de avaliar coletivamente, mediante diversos pontos de vista.

A cada bimestre letivo a Equipe Pedagógica e professores/monitores da Educação Infantil, devem dinamizar a reflexão dos processos pedagógicos, ou seja, propiciar momentos

de possam diagnosticar, avaliar e intervir. Estas ações constituem o Conselho de Classe, este que também é um espaço de reflexão pedagógica, bem como, a análise dos casos (aluno por aluno), considerando as questões cognitivas, afetivas e sociais.

De acordo com a Resolução CEE/CP nº.5, de 10 de junho de 2011, em seu artigo 99, O Conselho de Classe tem por finalidade:

I - Estudar e interpretar os dados da aprendizagem, na sua relação com o trabalho dos professores a fim de propiciar condições de realização do processo ensino-aprendizagem, proposto pelo plano curricular, intervindo tempestivamente com ações pedagógico- educativas no momento em que são detectadas dificuldades no desempenho de cada educando.

II - Acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem de cada aluno, bem como de sua avaliação, diagnosticando os resultados:

Objetivos

- Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno pra embasar a tomada de decisões para a melhoria do processo ensino aprendizagem.
- Promover uma visão mais correta, adequada e abrangente do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem;
- Valorizar a observação do progresso individual dos alunos aula a aula, bem como seu comportamento cognitivo, afetivo e social durante as aulas;
- Reconhecer o valor da história de vida dos alunos, tanto no que se refere a seu passado distante quanto próximo (período a ser avaliado);
- Incentivar a autoanálise e auto avaliação dos profissionais de ensino;
- Prever mudanças tanto na prática diária de cada docente como também no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário;
- Traçar metas para que as mudanças sugeridas sejam efetivamente realizadas.

Quem participa:

- Professores, coordenadores pedagógico, monitores, pais, comunidade (verificar os participantes de acordo com o previsto no “Regimento Escolar”).

***Pontos positivos a considerar:**

- Viabiliza avaliações mais completas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;
- Facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista;
- Permite a avaliação da eficácia dos métodos utilizados;
- Possibilita a análise do currículo;
- Promove a troca de ideias para tomada de decisões rumo à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Favorece a integração entre professores e monitores.

***O Conselho de Classe "também" deve ser Planejado**

Preparar a pauta da reunião listando os itens que precisam ser comentados e discutidos. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas, suas causas e soluções. É o espaço de traçar e/ou aprimorar metas para substituir práticas pedagógicas que não obtiveram o resultado esperado.

- **Professor:**
  No momento do Conselho de Classe, os mesmos deverão estar com seus registros diários, as fichas descritivas dos alunos e o plano de ação em mãos.

- **Coordenador:**
  No momento do Conselho de Classe, o mesmo deverá estar com o Plano de Ação do grupo gestor, registro o desempenho da turma e aprendizagem e interação.

- **Resultado:**
  Chegar a um consenso da equipe em relação:
  *As avaliações do desenvolvimento dos alunos, considerando as singularidades de comportamentos, aprendizagem e histórias de vida de cada um;
  *As intervenções necessárias para melhorar o processo ensino-aprendizagem das turmas e dos alunos, individualmente.

- **Conclusão:**

  Para que comece a modificar a visão de Conselho de Classe praticado até os dias atuais é preciso dedicar-se e aprofundar algumas questões que ajudarão professor, coordenadores e direção da escola a promover ações concretas que possam interferir na prática educativa.

2.17 - Familia e Instituição

De acordo com o previsto na Resolução CME nº 004/2017, artigo 25 a instituição de educação infantil deverá proporcionar ações com intuito de envolver as famílias no processo educativo .Sabe-se que, a relação família e instituição de ensino é uma questão que merece destaque, pois tanto a instituição quanto a família são essenciais para o sucesso da criança no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Tiba (1996), a instituição é um complemento da família e, que ambas devem ter filosofias e princípios próximos para beneficiarem os filhos/alunos, sendo também um espaço agradável e afetivo para o desenvolvimento integral do sujeito.

Para que a participação da família seja significativa recomenda-se que essa participe das reuniões da instituição, da elaboração da proposta pedagógica, acompanhe o desenvolvimento da criança procurando orientá-la sobre a importância da instituição e o cumprimento das normas e atividades propostas por essa.

A instituição pode iniciar sua contribuição com a formação de seus profissionais para o estabelecimento de vínculo com a família, promovendo momentos de discussão sobre os papéis de cada segmento, a sua importância na vida da criança.

A relação entre a família e instituição não está livre de conflitos, pois apesar de terem o mesmo objetivo, a formação da criança por meio de uma educação de qualidade. Porém trata-

se de instituições diferentes que muitas vezes possuem posicionamentos complexos e divergentes sobre as relações com as crianças.

Às vezes, as expectativas de pais/responsáveis e professores divergem na medida em que um é obrigado a assumir as responsabilidades do outro, iniciando assim, um jogo de acusações que intensificam os conflitos, prejudicando a criança.

Nesse contexto, encontram-se as convocações da família por problemas referentes às dificuldades de relacionamento, adaptação e envolvimento da criança com as pessoas e atividades propostas pela instituição.

À família caberá a escolha de uma instituição que atenda seus interesses e os da criança, que esteja aberta ao diálogo sobre as vivências no ambiente de educação, conscientizar-se e contribuir para o cumprimento das normas estabelecidas junto com a instituição, promovendo a autonomia do filho para situações problemas que surgirem.

À instituição de ensino concerne o cumprimento da proposta pedagógica construída em conjunto com os pais, promover a liberdade de manifestação por parte da criança enquanto sujeito da comunidade escolar valorizando a construção de um processo educativo atualizado, oportunizando momentos para o diálogo e parceria com a família.

A presença, entre familiares e profissionais da educação, do sentimento de estar em um lugar que acolhe é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade. E esse sentimento, naturalmente percebido e compartilhado pelas crianças, somente pode ser fruto do respeito, da alegria, da amizade, da consideração entre todos.

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, a crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as

crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”.

Os responsáveis por garantir os direitos das crianças não são somente a instituição de Educação infantil e a família/responsáveis , razão pela qual é muito importante que as instituições de educação infantil participem da chamada Rede de Proteção aos Direitos das Crianças. Trata-se de se articular aos demais serviços públicos, de saúde, de defesa dos direitos, etc., com a finalidade de contribuir para que a sociedade brasileira consiga fazer com que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

III - ENSINO FUNDAMENTAL

3.1- Princípios Norteadores da Ação Pedagógica

De acordo com a Resolução CME nº 008/2017 art. 8º o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante;

I - Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de competências e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, de laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social

Desse modo, com vistas a garantir esses objetivos o Ensino Fundamental necessita conhecer os estudos sobre a gênese do conhecimento humano, os quais foram desenvolvidos por diversos teóricos que se preocupam em investigar como a mente do homem, e em especial a da criança, elabora o conhecimento e como se relaciona com ele. Assim, cada um a sua maneira e partindo de pressupostos diferentes, cuidou de desenvolver concepções de

aprendizagem também diferentes, embora muitas vezes não se divergem uma da outra. Podemos afirmar que nesse sentido as concepções de aprendizagem vêm se complementando e tornando o processo pedagógico cada vez mais rico em possibilidades para alcançar seu objetivo maior que é o de contribuir com o aluno a aquisição de um aprendizado consistente e eficaz.

Entre os teóricos estudiosos sobre a psicogênese do conhecimento podemos apontar os seguintes: Wallon (1937), Piaget (1875) e Vygostky (1989). A contribuição desses teóricos foi de fundamental importância no sentido de compreender como se processa o conhecimento na mente humana.

Wallon (1937) procurou conceber a afetividade como a chave para o crescimento e a formação da personalidade do indivíduo. A sua teoria psicogenética é, na verdade uma teoria do sujeito, da sua condição puramente orgânica e biológica a uma ascensão ontológica racional tipicamente identificada com a condição humana. Contudo, esse sujeito é historicamente determinado, pois sua história de vida, suas experiências sociais e culturais são definidoras de sua personalidade e lhe permitem construir sua autonomia dentro das possibilidades da sua interação social. Isso fará sempre com que o sujeito que conhece, segundo as ideias de Wallon, conheça pela interação dialética e dinâmica com os demais sujeitos bem como com a cultura e a realidade social. Essa concepção é, portanto, bastante identificada com o papel transformador e libertário que deve ter uma educação escolar voltada para contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos indivíduos.

Sendo assim, Wallon nos confere uma contribuição importante para se pensar a aprendizagem no âmbito escolar a partir da importância que atribui a afetividade no processo de formação do indivíduo. A escola deve procurar respeitar as emoções e as necessidades individuais, propiciando desafios e atividades que levem o educando a uma crescente elevação da sua racionalidade. Mas a escola deve também refletir e estar preparada para o desenvolvimento de indivíduos potencialmente mais capazes, integralmente formados, onde corpo, mente e sentimentos são dimensões indissociáveis do mesmo ser. Neste contexto segundo as ideias de Henri Wallon " afetividade e emoção se constituem num aparato teórico psicogenético de inestimável valor para o entendimento das formas de aprendizagem na realidade escolar". *partindo desse pressuposto é possivel afirmar que a afetividade constitui a dimensão do desenvolvimento intelectual do sujeito, permitindo uma construção cognitiva mais dinâmica e efetiva do indivíduo.*

Piaget (1975) defendeu que o conhecimento das crianças se desenvolve em fases, em um processo de maturação, que acontece de forma gradual e sequencial. Para ele, é pelo contato do sujeito com o objeto que o conhecimento se processa. Esse contato se dá pela interação da criança com o meio em que vive. Segundo o autor:

> *[...] o conhecimento resultaria de interações que produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto), dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de um intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas suas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos. (PIAGET, 1975, p. 132)*

Essa afirmação de Piaget (1975) demonstra um entendimento de que o conhecimento é sedimentado pela criança no seu contato com o meio, ou seja, é no caminho entre o objeto (do conhecimento) e o sujeito que o conhecimento se processa. Por isso, sua teoria é conhecida como interacionismo construtivista, que é uma teoria que admite o meio ambiente como fator facilitador e determinante para a construção e a superação do conhecimento socialmente.

Assim, Piaget (1975) entende que a aquisição dos conhecimentos se dá em estágios de desenvolvimento que se faz por graduações sucessivas, por etapas. Em cada uma dessas etapas acontece um determinado tipo de estruturação que, por sua vez, cria um outro "esquema" que prepara para a etapa subseqüente, formando uma outra estrutura e, assim, sucessivamente. O desenvolvimento dessas fases dependeria da maturação psicológica da criança, fator primordial para o desenvolvimento da inteligência humana nessa concepção. Essas fases seriam:

I - Inteligência Sensório-Motora: *antes dos 18 meses de idade, precede à linguagem;*

II - Período de Representação *(*Pré-Operatório)*: varia entre os 18 meses e vai até os 7 ou 8 anos de idade, inicia com a linguagem;*

III - Período das Operações Concretas - *dos 7 anos até mais ou menos 12 anos de idade;*

IV - Período das Operações Proporcionais ou Formais - *depois dos 12 anos.*

Seguindo a mesma linha de estudos cognitivistas, Vygotsky (2003) fez investigações a respeito de como a criança aprende e se desenvolve. Segundo Rego (2003, p. 25), Vygotsky realiza seus estudos, "justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.

Vygotsky (2003) preocupou-se também em estudar o processo de constituição de conceitos pela mente da criança e desenvolveu pesquisas nesse sentido, com o propósito de descobrir como se daria essa aquisição. Ele propõe, então, uma trajetória na formação de conceitos pela criança, que obedece às seguintes fases: fase da imagem sincrética, fase do pensamento por complexos, fase dos pseudoconceitos, e, fase de abstração:

I - Fase da Imagem sincrética*: que se caracteriza pela "agregação desordenada" ou "amontoado". Nessa fase, o significado das palavras não é para criança mais do que um "conglomerado vago e sincrético de objetos isolados".*

II - Fase do Pensamento por complexos*: que é considerada a raiz da formação de conceitos propriamente ditos. E, nela, os objetos se associam na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas, mas também devido às relações que de fato existem nesses objetos.*

III - Fase dos Pseudoconceitos*: que serve como elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Assim, o complexo é "um germe que fará germinar um conceito" (Vygotsky, 2003, p. 85).*

IV - Fase da Abstração*: que se caracteriza por uma fase em que a criança é capaz de reverter situações tanto do geral para o particular quanto o inverso, ou seja, é capaz de unir e separar, "a síntese deve combinar-se com a análise". Para Vygotsky (2003, p. 76), o pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual. Segundo Vygotsky (2003, p. 101).*

> *O conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam em uma combinação específica, Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços , sistematizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (Vygotsky, 2003)*

Vygotsky (2003) afirma ainda que a fase da abstração, embora seja tratada como uma fase mais avançada do pensamento, já acontece na fase do pensamento por complexo. E o pensamento por complexo, por sua vez, acompanha o pensamento adulto nas mais diversas situações. Assim, a formação de conceitos pela criança percorre caminhos que têm uma seqüência do concreto para o abstrato e, pensando-se no sentido de como a criança elabora mentalmente os conceitos, pode-se afirmar que isso acontece por meio de fases, que não obedecem a uma rigidez absoluta, no sentido cronológico ou mesmo que dependa de uma fase anterior para o desenvolvimento de uma subseqüente. A elaboração dos conceitos pode variar dependendo da situação, do contexto e das habilidades individuais da própria criança para esse domínio.

Segundo Vygotsky (2003), o pensamento por complexos é uma fase de fundamental importância na formação de conceitos pela criança.

Por esse exercício que relaciona o desenvolvimento da capacidade cognitiva ao desenvolvimento da capacidade sócio-interacional, ou seja, da capacidade de agir socialmente por meio da linguagem, a teoria de Vygotsky (2003) é considerada interacionista socioconstrutivista, por conceber que "o desenvolvimento do pensamento da criança é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança."

Os estudos de Vygotsky contribuíram sobremaneira para uma retomada na prática pedagógica das escolas brasileiras apesar de sua teoria datar dos anos 30 chegou ao Brasil apenas por volta dos anos 80 e foi amplamente disseminada e discutida pelos educadores passando a ser até uma tendência consolidada no dia a dia das escolas com o chamado "Contrutivismo*". Por considerar a importância do meio, do outro, e em especial do adulto na construção do conhecimento da criança, é que a teoria sócio-construtivista ganhou força nas escolas e passou a ser usada como referência teórica.*

Nessa perspectiva é que a rede municipal de Educação irá nortear a proposta pedagógica que segue. Considerando a contribuição de cada uma dessas teorias e ainda valorizando o que cada uma tem de positivo. Não é objetivo fechar a proposta em apenas uma linha da ação. É preciso porém, deixar em evidência o papel do meio e da interação deste com o ser e a participação do outro na constituição do conhecimento e dos saberes humanos, é que parte a orientação pela concepção sócio-contrutivista defendida por Vgotsky.

Piaget, Vygotsky e Wallon constituem o Tripé teórico da Educação que irá nortear a Proposta Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de Trindade, conforme o quadro abaixo:

QUADRO COMPARATIVO			
AUTOR	*JEAN PIAGET*	*VYGOTSKY*	*WALLON*
PERÍODO	*1896 – 1980*	*1897-1934*	*1879-1962*
PESQUISADOR	*VVES DE LA TAILLE*	*MARTA KOH L OLIVEIRA*	*IZABEL GALVÃO*
PALAVRA-CHAVE	*CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO*	*INTERAÇÃO SOCIAL*	*AFETIVIDADE*
EIXOS DA TEORIA PRINCIPAIS E CONCEITOS	*ASSIMILAÇÃO/ ACOMODAÇÃO/ESQUEMA/E*	*MEDIAÇÃO SIMBÓLICA: INSTRUMENTOS E SIGNOS, ZONA DE*	*O MOVIMENTO: EXPRESS/INSTRU9M. AS*

	QUILIBRAÇÃO/ ESTAGIOS DE DESENVOLVIMENTO	*DESENVOLVIMENTO PROXIMAL*	*EMOÇÕES:AFETIVIDADE, A INTELIGENCIA: SINCRÉTICO E CAT. A CONST. EU: IMITAÇÃO/ NEGAÇÃO.*
RELAÇÃO DO INDIVIDUO COM O MUNDO.	*ADAPTAÇÃO (CONHECIMENTO PRÉVIO)*	*DA PARTE PARA O TODO: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO (RELAÇÃO COM O MUNDO)*	*DO TODO PARA A PARTE: PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO (CONSTIUIR-SE INDIVIDUO)*
PAPEL DO PROFESSOR / ESCOLA	*"DESEQUILIBRAR" OS ESQUEMAS DOS ALUNOS A PARTIR DE SEUS CONHECIMENTOS PREVIOS*	*"INTERVIR" NA Z.D.P, OU SEJA,NA DISTANCIA ENTRE O QUE O ALUNO JÁ DOMINA E O QUE FAZ COM AJUDA.*	*CONSIDERAR: HISTORIA DO ALUNO, DEMANDAS ATUAIS E PERSCPECTIVAS (FUTURO)*
PERFIL DO ALUNO	*PARTICIPANTES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, CO-AUTOR, ATIVO, QUESTIONADOR*		

Disponível em: http://docslide.com.br/documents/educacao-piaget-vygotsky-e-wallon-o-tripe-teorico-da-educacao.html

É preciso ainda ter em mente que tipo de homem se pretende formar e que educação se quer desenvolver em nosso município, pensando que a escola cabe a formação integral do indivíduo considerando seus aspectos globais de corpo, mente, espírito, social, afetivo entre outros. Nesse sentido, a escola se torna em um espaço de construção não apenas de conhecimento e cultura, mas muito mais um espaço de elaboração do humano. Pois a educação tem esta função de ensinar o "homem a ser homem", por meio da sistematização dos conteúdos elaborados ao longo do tempo e da história e que se constituem em herança antropológica a serem transmitidas às gerações futuras. A educação cabe também a transformação da prática social pela formação de cidadãos que tenham o domínio da cultura letrada e possam agir de maneira consciente e autônoma constituindo a sociedade do futuro.

A presente proposta pretende contribuir como subsídio teórico e direcionamento didático, para auxiliar os profissionais da educação em Trindade não apenas a refletir sobre suas práticas, como também a intervir positivamente nos resultados efetivamente obtidos no dia a dia do trabalho escolar.

3.2 Orientações quanto ao processo de Elaboração do PPP

A SMEC com vistas a cumprir com o disposto na Resolução CME nº 008/2017 artigos 54 a 58, os quais orientam sobre o processo de elaboração e estruturação do PPP de cada unidade escolar, recomenda que cada unidade escolar siga as orientações contidas nos artigos 54 a 58, descritas a seguir:

Art. 54. Às Instituições Educacionais caberá a elaboração, execução e avaliação de um Projeto Político-Pedagógico próprio, com a participação dos integrantes da comunidade escolar.

Art. 55. O Projeto Político-Pedagógico deve contemplar princípios – de modo a assegurar o efetivo cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica das instituições – destacando-se os seguintes:

I- os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-se aos educandos todas as oportunidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento integral, em condições de liberdade e de dignidade;

II- a educação entendida como prática social, que se constitui e é constituída nas relações societárias mais amplas e que transcende o espaço escolar;

III- o respeito à diversidade e especificidades dos sujeitos a quem se destina o processo educativo, sem preconceitos de origem, etnia, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação e violência;

IV- a formação integral dos educandos, por meio de uma organização escolar que considere os objetivos do Ensino Fundamental, valorize as experiências desses e lhes proporcione um ambiente propício à aprendizagem significativa, para a continuidade da escolarização e para suas vidas;

V- o educando, como centro do processo educativo (atividades internas e externas ao espaço escolar), do planejamento pedagógico e curricular, enfim, de todas as ações que culminem na construção do conhecimento;

VI- a gestão democrática do ensino público, condição necessária para a democratização do espaço escolar, e das ações por ela planejada, para o que o

Poder Público assegure às instituições graus progressivos de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais que regulamentem essas ações; e

VII- o fortalecimento da identidade da instituição, de caráter público estatal, espaço social, historicamente situado, contextualizado, composto pelos educandos e pelos seus familiares, professores, funcionários, instâncias colegiadas e demais membros da comunidade.

Art. 56. Na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a instituição deve explicitar:

I- os fins e objetivos do projeto;

II- o histórico da instituição;

III- as características da população a ser atendida e da comunidade na qual ela se insere;

IV- o regime de funcionamento;

V- o calendário escolar para materializar o planejamento anual;

VI- a relação de recursos humanos, especificando cargos, funções e habilitações;

VII- o espaço físico, instalações e equipamentos;

VIII- as concepções e os parâmetros de organização do trabalho pedagógico;

IX- a concepção de avaliação, contemplando os procedimentos e instrumentos;

X- a organização e as relações de trabalho;

XI- a articulação da instituição com a família e com a comunidade local;

XII- as finalidades do Conselho Escolar;

XIII- o processo de avaliação institucional interna, que contemple a avaliação do Projeto Político-Pedagógico, ao longo do ano letivo; e

XIV- o processo de articulação e integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Art. 57. A Instituição deve registrar, em seu Projeto Político-Pedagógico, como o atendimento educacional especializado se desenvolve observado o acesso dos educandos sujeitos desse atendimento ao processo educativo e a efetiva integração desses nesse processo.

Art. 58. A Instituição com atendimento em Tempo Integral deve registrar, em seu Projeto Político-Pedagógico, a sua forma de organização dos tempos e dos espaços, concebida como um projeto educativo integrado e coletivo e embasada na Proposta Político-Pedagógica da SMEC para as escolas com atendimento em tempo integral.

Parágrafo Único. Na organização dos tempos e dos espaços devem estar previstas atividades diversificadas que envolvam a pesquisa, a experimentação, o movimento, a ludicidade, as ações culturais e artísticas e o respeito à diversidade.

Neste sentido , em cumprimento a estes artigos a SMEC recomenda e orienta as unidades escolares a organizarem e reformularem seu PPP cumprindo com o disposto nestes artigos da Resolução CME nº 008/2017 para o ano de 2018.

3.2- Da Matrícula

A Rede Municipal de Educação de Trindade, com vistas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010) e a Resolução CME nº 008/2017, as quais normatizam o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abranja a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

De acordo com o art. 14 da Resolução CME nº 008/2017 é garantido o direito de matrícula a todos os educandos, em qualquer período do ano letivo, respeitando-se:

I- o ingresso de crianças de 6 (seis) anos de idade completos ou a completar, até 31 de maio do ano em que ocorrer a matrícula;

II- o ingresso na modalidade educação de Jovens e Adultos, àqueles com 15 (quinze) anos de idade completos ou mais.

Em relação a matrícula dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE na rede regular e no Atendimento Educacional Especializado –AEE a SMEC segue as orientações contidas no artigo 15 da Resolução CME nº 008/2017 , o qual prevê :

> ***Art. 15.*** *- Os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão matriculados nas turmas comuns do Ensino Regular e, havendo necessidade, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).*
>
> - ***§ 1º*** *O AEE deve ser realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de Ensino Regular, no turno inverso ao da escolarização.*
> - ***§ 2º*** *A Proposta Político-Pedagógica da SMEC e o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino regular devem institucionalizar a oferta do AEE, conforme o estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*

Diante do exposto, as unidades escolares deverão assegurar na sua proposta pedagógica , as condições fisícas e materiais , recursos humanos e as adaptações necessários ao processo de inclusão dos educandos com NEE e sua matricula nas salas do AEE. Não havendo Salas de Recurso Multifuncional para este atendimento na própria escola, estes deverão ser encaminhados a outra escola pública que ofereça este atendimento.

Assim, o Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade desta etapa da

educação básica o poder público deve oportunizar o acesso ao Ensino Fundamental para todos, independentemente da escolarização anterior, e a permanência dos educandos na escola, pelo tempo necessário ao prosseguimento de seus estudos.

A carga horária anual do Ensino Fundamental regular na rede Municipal de Trindade será de 840 (oitocentas e quarenta) horas para o 1º ao 5º ano e de 1000 horas/aulas para o 6º ao 9º ano (960 horas),distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Considerando o disposto na LDB n º9394/96 artigo 24 , no inciso I , em relação a jornada escolar: *Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.*

Assim, de acordo com a Resolução CME nº 008 de 20 de setembro de 2017 , artigo 16 , o qual estabelece no Art. 16 que "*A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas em, no mínimo, duzentos dias letivos, com quatro horas de efetivo trabalho escolar com o educando."*

Diante do exposto, a SMEC em cumprimento a legislação vigente, orienta as unidades escolares que cumpram com o disposto nestas Leis e que portanto deve -se cumprir 4 horas de efetivo trabalho escolar diariamente, não devendo ser computado o horário destinado ao intervalo (Recreio). Assim,as aulas devem iniciar as 7 horas e terminar as 11:15 no período matutino e no vespertino iniciar as 13 horas e encerrar as 17:15.

É importante salientar que a rede municipal de ensino de Trindade na ampliação do ensino fundamental para 9 anos atendeu a legislação estadual a partir de 2004 e a partir de 2006 a Legislação Nacional e atualmente segue as normativas do Conselho Municipal de Educação de Trindade .

3.2.1– Operacionalização da Matrícula

De acordo com a Resolução CME nº 008/2017 no Art. 9º, *"a Educação Básica pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar."*

Desta forma, seguindo as diretrizes da Resolução CME nº 008/2017 no artigo 11 é estabelecido *que " O Ensino Fundamental ministrado nas instituições públicas municipais organiza-se em:*

I- anos, no Ensino fundamental;

II- etapas na Educação de Jovens e Adultos, com duração conforme o estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010;

III- turmas e grupos de alfabetização de jovens e adultos, sem terminalidade, visando à continuidade da escolarização.

***§1º** Será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental, como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, voltado para ampliar, a todos os educandos, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.*

***§2º**Na finalização do Ciclo de Alfabetização, a criança que não conseguir adquirir as competências e habilidades na leitura, escrita e nos cálculos, caberá à Unidade Escolar apresentar um relatório descritivo do desenvolvimento da criança e as intervenções propostas ao longo do Ciclo; sendo este objeto de análise do Conselho Escolar, Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação."*

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade (SMEC) ao final de cada ano letivo disponibiliza o calendário para o processo das matrículas dos alunos para o ano seguinte, diante do estabelecido no Art. 14 da Resolução CME nº 008/2017 *" É garantido o direito de matrícula a todos os educandos, em qualquer período do ano letivo, respeitando-se:*

I- o ingresso de crianças de 6 (seis) anos de idade completos ou a completar, até 31 de maio do ano em que ocorrer a matrícula;

II- o ingresso na modalidade educação de Jovens e Adultos, àqueles com 15 (quinze) anos de idade completos ou mais.

A Matrícula de alunos novos a partir de 2017 para o ano letivo de 2018, será realizada de forma informatizada em período determinado pela SMEC, cabendo aos pais confirmá-la na unidade escolar nas datas previstas.

I – O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, nas séries iniciais de 1° ao 5° ano, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 10(dez) anos de idade;

II - O processo de cadastro da solicitação de vaga na Rede Municipal de Ensino é realizado no endereço www.matriculamunicipal.go.gov.br. O pai e/ou responsável deverá informar para qual Unidade Escolar o aluno deseja solicitar sua vaga. Podendo informar até três opções de Unidades Escolares;

III - Caso haja déficit de vaga nas unidades escolhidas, o aluno poderá ser alocado em uma Unidade Escolar próxima a 1º opção;

IV – O comprovante de Solicitação de Matrícula deverá ser guardado pelo aluno/responsável. O comprovante é a segurança para efetivar a matricula;

IV – Compareça na unidade escolar onde o aluno foi alocado munido dos seguintes documentos:

a) Cópia da Certidão de Nascimento;
b) Comprovante de Endereço atualizado;
c) Cópia do RG e CPF (pais/responsável legal);
d) Número do NIS (criança) caso a família seja beneficiário do Programa Bolsa Família;
e) Histórico, Ficha individual e/ou declaração de transferência.

Assim , em conformidade com a Resolução CME nº 008/2017 de 20 de setembro de 2017, art.14 para a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental a idade é de 6 anos ou a completar até 31 de maio do ano em que ocorrer a matrícula.

O controle da frequência ficará a cargo da instituição, conforme disposto na Resolução CME nº 008/2017 no artigo 30 e no Regimento Escolar, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas previstas.

À instituição cabe informar, aos pais dos educandos ou aos responsáveis por eles, a frequência e o rendimento dos educandos.

3.2.3 PROGRAMA DE APOIO E MONITORAMENTO DO ALUNO INFREQUENTE (AMAI)

As unidades escolares deverão acompanhar a frequência de todos os alunos da rede em cumprimento ao disposto na Resolução CME nº 008/2017 no Art. 30. o qual determina que *"O controle de frequência ficará a cargo da instituição, conforme o disposto no Regimento Escolar, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.*
§ 1° À instituição cabe informar, aos pais dos educandos ou aos responsáveis por eles, a frequência e o rendimento dos educandos.

§ 2º A instituição deve notificar ao Conselho Tutelar o controle de faltas injustificadas dos educandos, quando essas forem maiores que 25% do total de dias letivos do mês, ou com 3(três) faltas consecutivas. " Assim, caso haja infrequência escolar, deverá ser desenvolvido o acompanhamento das faltas por meio do Programa de Apoio e Monitoramento do Aluno Infrequente (AMAI). O SIGE disponibiliza esta ficha que deverá ser preenchida para o acompanhamento de alunos infrequentes.

O educando com três faltas consecutivas injustificadas, o Diretor deverá encaminhar a 2º e 3º vias do AMAI ao Conselho Tutelar, as quais estão disponíveis no SIGE.. Obtendo êxito, o Conselho Tutelar retornará a 2º via á escola com as anotações das providências adotadas, permanecendo a 3º via arquivada no Conselho Tutelar. Não obtendo êxito encaminhará a 3º via

ao Ministério Público, informando á escola. O período máximo para as diligências do Conselho Tutelar é de 02 (duas) semanas.

3.3- Diagnóstico e Diretrizes

A Constituição Federal/1988, no seu art. 208, determina que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, é dever do Estado em parceria com os municípios e direito público subjetivo de todos os cidadãos, importando o seu não oferecimento ou sua oferta irregular em crime de responsbilidade autoridade competente, que na esfera estadual, é representada pelo Governador e pelo Secretário (a) da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, no art. 32, delineia os objetivos e os parâmetros de ensino fundamental, dispondo que ele visa á formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimeno da capacidade de aprender, para a aquisição de conhecimento e desenvolvimnento de habilidades e a formação de atitudes e valores sobre os ambientes natural e social e o sistema político, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

De acordo com a Resolução CME nº 008/2017 de 20 de setembro de 2017 o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o poder público para exigi-lo.

Considerando o exposto acima, é possivel perceber a necessidade de medidas para que os alunos consigam alcançar as habilidades necessárias para seu denvolvimento enquanto cidadão.

Com intuito de diminuir ou erradicar a reprovação, abandono e a distorção entre idade e ano/série, foi elaborada a *"Curva de Aproveitamento de Aprendizagem",* com esse instrumento é possível acompanhar o desenvolvimento de cada turma/aluno. A partir dos resultados da Curva de Aproveitamento bimestral são elaboradas ações específicas no "Plano de Ação", o qual consiste nas propostas de intervenções a partir dos resultados obtidos, considerando as necessidades de cada Unidade Escolar. Além desses instrumentos de avaliação e acompanhamento, é oportunizado pela SMEC a formação continuada dos profissionais que atuam nas unidades escolares, salientando que todas ações tem por objetivo aumentar a proficiência dos alunos.

3.4- Objetivos e Metas

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura com vistas a melhoria da oferta de uma educação pública com qualidade , a qual possa garantir o acesso e permanência com sucesso das crianças ao Ensino Fundamental ,tem como Objetivos e Metas para a rede municipal de ensino:

*Universalizar o atendimento escolar das crianças de 04 a 14 anos e ainda daquelas que não foram atendidas na idade própria, garantindo-lhes condições adequadas para aprendizagem e permanência na escola até a conclusão do ensino fundamental na idade certa.

*Implantar progressiva jornada escolar de tempo integral por meio do Programa Novo Mais Educação;

*Assegurar, a todos estudantes da rede pública municipal, orientação no cumprimento dos deveres escolares, da prática desportiva e de atividades artísticas e culturais;

*Garantir o fornecimento de uma refeição diária no turno regular e quatro refeições na escola de tempo integral;

*Garantir em todas as unidades municipais de ensino adaptação da estrutura física e aquisição de acervos bibliográficos e equipamentos, de modo a atender aos padrões mínimos de qualidade, quanto a:

- Espaço e iluminação, conforto térmico, água potável, redes elétrica e sanitária;
- Áreas apropriadas para esporte, recreação atividades artísticas e culturais e serviços de merenda escolar;
- Mobiliário, equipamentos e mateiais pedagógicos;
- Biblioteca/salas de leitura, com títulos atualizados e compatíveis com o número de estudantes matriculados;
- Equipamentos de informática e multimídia;
- Fácil acesso, a todas as dependências da escola, para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

*Assegurar que todas unidades da rede municipal formulem ou adaptem seus Projetos Politicos Pedagógicos e Regimento Escolar observando as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e do Currìculo Referência do Estado de Goiás, e as normativas do Conselho Municipal de Educação de Trindade bem como as diretrizes e princípios desta Proposta, garantido-se, nesse processo, a real e efetiva participação de todos os profissionais da educação e da comunidade;

*Garantir os direitos de aprendizagem do bloco de alfabetização instituídos pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

*Garantir o planejamento institucional na organização da escola e do trabalho escolar;

*Garantir a efetivação da avaliação institucional abrangendo todos aos aspectos e instâncias envolvidos no processo educativo, previstas nesta proposta;

*Garantir a efetiva e eficaz gestão democrática, nos termos da Lei Complementar Estadual nº 26/98 ; Resolução CME Nº 01/2016 e Resolução CME nº 008/2017,

*Garantir aos estudantes do ensino fundamental do meio rural transporte escolar para as escolas urbanas;

*Garantir a disponibilização e utilização dos livros didáticos, bemo como outros materiais complementares.

* Cumprir com as metas propostas na Portaria SMEC n º 052/2017 .

Portanto, de acordo com a Resolução CME nª 008/2017 art. 8º, *o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante;*

I - Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de competências e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, de laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social"

3.5 - Proposta Curricular

Em Trindade para atender a demanda de matrículas no ensino fundamental, é realizado junto a Rede Estadual de ensino um “Estudo de Rede” de forma colaborativa, com intuito de assegurar o processo de municipalização dos anos iniciais ,de forma a garantir a matrícula preferencialmente próximo de sua residência, buscando atender todos os alunos que se dirigem a rede municipal de ensino. Assim , foi firmado em 2017 a parceria com a Seduce no processo de matrícula informatizada.

O Ensino Fundamental em Trindade tem a duração de nove anos e recebe os alunos a partir dos seis anos de idade completos até 31 de maio, assim de acordo com a Resolução CME nº 008/2017 artigo 11 *§ 1 será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental, como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial voltado para ampliar, a todos os educandos, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.*
§ 2° Na finalização do Ciclo de Alfabetização, a criança que não conseguir adquirir as competências e habilidades na leitura, escrita e nos cálculos, caberá à Unidade Escolar apresentar um relatório descritivo de desenvolvimento da criança e as intervenções propostas ao longo do Ciclo; sendo este objeto de análise do Conselho Escolar, Secretaria Municipal de Educação.

Assim a rede municipal de Trindade adotará uma série de medidas e ações , as quais contribuirão para que a alfabetização e o letramento em todas as áreas do conhecimento, sejam alcançadas por todos os estudantes da rede ao finalizar o ciclo de alfabetização.

Neste sentido a SMEC , propõe que o ciclo de alfabetização possa garantir que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até a conclusão do 3 º ano do Ensino Fundamental. Assim, como sugestão , a proposta de alfabetização de cada unidade escolar deverá pautar nas teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, psicolinguistas argentinas, que

iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Essa teoria, formulada e comprovada pelas duas pesquisadoras, foi divulgada pela sua primeira obra publicada no Brasil, em 1986, *a Psicogênese da Língua Escrita,* a qual demonstram que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos.

Assim, a alfabetização, vai além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia.

Emília Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao Construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende.

As pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Tanto as descobertas de Piaget como as de Emília levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento - daí a palavra construtivismo.

Segundo Emília Ferreiro (2004), a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita. De acordo com suas conclusões, os níveis diferentes em que normalmente os alunos se encontram e vão se desenvolvendo durante o processo de alfabetização, e a interação entre eles, é muito importante para o desenvolvimento do processo, o que a autora classifica em níveis:

Nível 1: Pré-silábica:

A criança:

- não estabelece vínculo entre fala e escrita;
- demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes;
- usa letras do próprio nome ou letras e números d\na mesma palavra;
-caracteriza uma palavra como letra inicial;
- tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever;

Nível 2: Hipótese Silábica

A criança:

- já supõe que a escrita representa a fala;
- tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras;
- já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba;
- em frases, pode escrever uma letra para cada palavra.

Nível 3: Hipótese Silábico-Alfabética

A criança:

- inicia a superação da hipótese silábica;
- compreende que a escrita representa o som da fala;
- passa a fazer uma leitura termo a termo; (não global)
- consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, CAL para cavalo

Nível 4: Hipótese alfabética:

A criança:

-compreende que a escrita tem função social;
-compreende o modo de construção do código da escrita;
-omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábicas;

-não tem problemas de escrita no que se refere a conceito;

A caracterização de cada nível não é estanque, podendo a criança estar numa determinada hipótese e mesclar conceitos do nível anterior. Tal “regressão temporária” demonstra que sua hipótese ainda não está adequada a seus conceitos.

A alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação da escrita com a oralidade não é uma relação de dependência da primeira com a segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente.

A alfabetização é um processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação. Esse processo não se deve resumir apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.

Assim, a SMEC entende que a alfabetização deve ocorrer numa perspectiva de Letramento " alfabetizar letrando". Os processos de alfabetização e letramento são complexos, mas fundamentais para a inclusão social.

Para Magda Soares (2010) , o Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais e da escrita, ou seja, um conjunto de práticas sociais, que usam a escrita, enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia, em contextos específicos da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos, permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, garantindo-lhe a sua condição diferenciada na relação com o mundo. Compreender o que se lê. O letramento tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações

da escrita na sociedade e se amplia cotidianamente por toda vida, com a participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Portanto, a SMEC propõe que o processo de alfabetização deve conciliar esses dois processos (alfabetização e letramento), assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando.

Quanto proposta curricular, esta, foi elaborada com base em estudos teóricos realizados, tendo o Currículo Referência proposto pela Rede Estadual de Ensino e demais legislações vigentes, incluindo a normativa do Conselho Municipal de Educação de Trindade , Resolução CME nº 008/2017. O Currículo Referência prevê os conteúdos e competências a serem desenvolvidas pelos alunos de 1º ao 9º ano, o qual é adotado por esta rede de ensino.

Foram ainda consideradas as peculiaridades regionais ; o aspecto sócio cultural do município de Trindade e o atendimento a legislação vigente quanto as necessidades especiais de aprendizagem contemplando também os Temas Transversais, integrantes da Parte diversificada do Curriculo (Art. 26, da LDB 9394/96) , a qual incluem: Envelhecimento e Valorização do Idoso (Resolução do CEE nº 171/05); Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação Afetivo-Social, Direitos e Deveres do Consumidor, Drogas, Saúde, Orientação Sexual (Lei LDB 9394/96, Art. 26); Lei Nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e ações de prevenção e orientação quanto ao uso da internet e jogos virtuais que sucitem comportamentos violentos,incluindo o Jogo Baleia Azul, por meio da Recomendação do Ministério Público nº 001/2017 da 4ª Promotoria de Justiça de Trindade.Estes temas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e inseridos no Projeto Politico Pedagógico de cada unidade escolar.

De acordo com a Resolução CME nº 008/2017 artigos 22 a 24 o currículo será composto de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada constituindo assim, um bloco único, observadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população.O currículo do Ensino Fundamental deve assegurar a formação básica do cidadão, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

- O currículo deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, Goiás e Trindade.
- O Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata este parágrafo.
- A Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, podendo ser ministrada pelo Pedagogo e tem por finalidade:

a – formação da pessoa no desenvolvimento da saúde corporal;

b – qualidade de vida do aluno;

c – preparação para o exercício pleno da cidadania;

d – consolidação do processo de socialização;

e – incentivar o espírito criativo;

f – participação comunitária num ambiente de solidariedade.

- A organização e seleção das atividades de Educação Física devem considerar as modalidades existentes em cada uma das áreas de conhecimento e sua adequação às características do alunado a que se destinam, respeitando a diversidade cultural, a gênero, a etnia, a faixa etária e os que necessitam de atendimento especializado.

Os conteúdos curriculares na Educação Básica observarão ainda, as seguintes diretrizes:

I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;

II - Consideração das condições da escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

O Ensino História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

O Ensino de Língua Estrangeira- Inglês é componente obrigatório a partir do 6º ano.

O currículo do Ensino Fundamental deve incluir os princípios da proteção e da defesa civil e a Educação Ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

É obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povo indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e de Literatura e História Brasileiras, em cumprimento a Lei nº 11.645/08.

O Ensino Religioso deve seguir os conteúdos previstos no currículo do Ensino Fundamental, sendo trabalhado de forma interdisciplinar e transversal do 1º ao 5º ano, e do 6º ao 9º como disciplina de oferta obrigatória com matrícula facultativa aos alunos,visando subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas, conforme Res. n º 285/ 05.e 02/07 do CEE e no Currìculo Referência da Rede.

Os temas do envelhecimento e da valorização do idoso, parte integrante dos componentes curriculares, serão abordados visando a possibilitar aos integrantes da comunidade escolar a adequada compreensão sobre o real significado do processo de envelhecimento e sobre a necessidade de respeitar-se e de valorizar-se o idoso, de acordo com a Res. 171/05 do CEE.

A Educação ambiental, componente essencial da educação nacional será desenvolvida como prática integrada e contínua no âmbito dos currículos da educação básica, tratada como tema transversal perpassando por todas as áreas do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais:

I – Desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

III – O fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamento para futuro da humanidade.

Os conteúdos curriculares devem ser abordados de forma contextualizada e interdisciplinar, por meio de procedimentos metodológicos pertinentes, objetivando a compreensão mais ampla da realidade, local e global por parte dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

É considerada também nesta prosposta a população em situação de itinerância como: artistas, demais trabalhadores em circo, parques de diversão, teatro mambembe (assim declarado pelo seu responsável legal), povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados e população cigana que no nosso município constitui a maior do estado e necessita de um atendimento diferenciado nas escolas (Art. 29 da Lei nº 6533, de 24 de maio de 1978).

As matrizes curriculares trabalhadas na rede,cumprem as exigências legais no que diz respeito a base nacional comum e parte diversificada, constituídas como um bloco único, respeitando-se o que determina a LDB nº 9394/96 e a Resolução CME nº 008/2017.

Assim ,conforme o Art. 24 da Lei n º 9394/96 a educação básica, nos níveis fundamental (...), será organizado de acordo com as seguintes regras comuns:

I – A carga horária anual será organizada com no mínimo oitocentas horas, distribuídos por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

A Matriz Curricular instituída na rede municipal de Trindade de 1º ao 5º ano totaliza carga horária de 840 horas anuais e de 6º ao 9º ano de 1000 horas/aulas (960 horas),distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, considerando quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar.

Foi também observado na elaboração desta proposta a obrigatoriedade do atendimento no contra-turno, com o Programa Novo Mais Educação conforme Resolução Nº 5, de 25 de outubro de 2016, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta está discriminada neste documento como possibilidades para a unidade de ensino se pautar neste atendimento, não apenas com atividades pedagógicas dirigidas como também com atividades esportivas, culturais e de lazer. Essas ações buscam melhorar a qualidade do ensino oferecido, a permanência do aluno na escola e a eficácia do processo ensino aprendizagem na rede municipal.

Em relação a ampliação do tempo de permanência do educando na escola , a SMEC vem adotando medidas que visam cumprir o disposto no artigo 17 da Resolução CME nº 008/2017, o qual prevê: *Art. 17. "A progressiva ampliação do período de permanência diária do educando na instituição, prevista em lei, deve ser assegurada por meio de programas e/ou projetos específicos, conforme o atendimento oferecido, respeitando-se os critérios do Sistema de Ensino.*

§ 1º Os programas e/ou projetos para o atendimento de que trata o caput desse artigo, em âmbito federal, devem ser encaminhados pela SMEC, por meio de ofício, ao Conselho Municipal de Educação, para conhecimento e acompanhamento, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados a partir da data de sua implementação;

***§ 2º** O período de permanência diária do educando na instituição por meio do atendimento em tempo integral deve ser compreendido como a ampliação de tempos e espaços que lhe oportunizem ações educativas previstas nas Propostas Político-Pedagógica da SME e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.*

***§ 3º** Os órgãos executivo e normativo da Rede Municipal de Ensino devem garantir as condições físicas, administrativas, pedagógicas e os recursos financeiros indispensáveis ao atendimento em tempo integral, conforme os critérios estabelecidos nesta Resolução.*

Outro aspecto legal a ser observado na educação integral está previsto no artigo 58 da Resolução CME nº 008/2017 , o qual determina que :*Art. 58. A Instituição com atendimento em Tempo Integral deve registrar, em seu Projeto Político-Pedagógico, a sua forma de organização dos tempos e dos espaços, concebida como um projeto educativo integrado e coletivo e embasada na Proposta Político-Pedagógica da SMEC para as escolas com atendimento em tempo integral.*

Parágrafo Único. Na organização dos tempos e dos espaços devem estar previstas atividades diversificadas que envolvam a pesquisa, a experimentação, o movimento, a ludicidade, as ações culturais e artísticas e o respeito à diversidade.

Em cumprimento a estes artigos a SMEC desenvolve um projeto piloto de escola de tempo integral, a qual tem por objetivo promover a permanência do estudante na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento, garantindo, assim, a qualidade do processo educacional e o desenvolvimento da competência cidadã. De modo que transcenda a educação formal e contemple também os saberes referentes aos diversos aspectos da formação humana, considerando o estudante em sua diversidade e integralidade.

Assim , o Projeto desenvolvido na Escola Municipal Professora Regina de Fátima Caldeira, visa proporcionar atividades do período de Ampliação da Aprendizagem instituídas para atender as expectativas de uma educação integral, considerando quatro eixos da formação e do desenvolvimento humano: cognitivo, cultural, esportivo e social, exigindo uma proposta pedagógica diferenciada, haja vista que seu funcionamento não está condicionado simplesmente ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola, mas à perspectiva de que esse aumento signifique uma ampliação de saberes, de novas oportunidades de aprendizagens e de novos horizontes a todos que dela participam.

No projeto piloto Escola de Tempo Integral é importante articular o tempo, o espaço e as expectativas de aprendizagem, conjugando-os de forma a assegurar uma integração curricular que garanta uma proposta pedagógica coesa e integrada com a realidade local, permitindo a ampliação de oportunidades e de novas aprendizagens. O aumento do tempo de permanência do estudante na escola não caracteriza atividades estanques em turnos distintos. Caracteriza sim, a garantia da unidade de atividades contextualizadas, articuladas e integradas entre os diferentes componentes curriculares previstos no Currículo Básico e na Ampliação da Aprendizagem, privilegiando o desenvolvimento integral do estudante por meio de aprendizagens diversificadas e proporcionando a melhoria no desempenho escolar dos mesmos.

O Projeto Escola de Tempo Integral está organizado em três momentos pedagógicos diários: Currículo Básico, Período do Almoço e Campos Temáticos; de forma a proporcionar aos estudante aprendizagem significativa ao longo de um dia letivo e valorizá-los em todas as suas potencialidades através de uma metodologia mais dinâmica, que motive o educando a aprender e redescobrir o prazer de estudar.

O primeiro momento destina-se ao desenvolvimento do Currículo Básico, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum e Parte Diversificada, bem como o Currículo Referência , garantindo a jornada escolar no Ensino Fundamental de pelo menos quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, conforme art. 34 da LDB n.º 9394/96 e Resolução CME nº 008/2017.

O segundo momento destina-se às Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares e possui finalidade formativa e informativa de âmbito pedagógico, no qual estão previstos acompanhamento e orientação para a formação de bons hábitos durante a refeição e higienização. Trata-se também de um momento de caráter lúdico, socializador e de descanso.

O terceiro momento deve ser desenvolvido por meio de atividades interdisciplinares, com a finalidade de complementar, ampliar, fortalecer e enriquecer os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais integrados aos componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum em consonância com o Currículo Referência e coerentes com o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da unidade educacional. Os Campos Temáticos da Ampliação da Aprendizagem merecem ser tratados separadamente devido suas especificidades, sendo eles: Apoio àAlfabetização/Letramento, Apoio ao Letramento, Apoio à Matemática, Atividades Esportivas e Corporais e Atividades Artísticas e Culturais, distribuídas conforme Matriz Curricular da unidade escolar.

É imprescindível que o currículo seja desenvolvido de forma integrada e contextualizada,levando em consideração o cotidiano escolar e a vivência de experiências desafiadoras e prazerosas, aproveitando todos os espaços educativos para o enriquecimento do mesmo e criando situações e oportunidades para aprendizagens significativas.

Para isso, a escola precisa considerar que o processo de escolarização não se dá dissociado da vida, mas que os acontecimentos do cotidiano devem ser objeto de análise e de reflexão, necessários à formação de sujeitos críticos, autônomos e competentes.

Assim sendo, aalem deste projeto piloto, a rede amplia o tempo de permanência do educando também por meio do Programa Mais Novo Educação, considerado um indutor de educação integral.

Outro aspecto a ser observado nesta proposta é a preocupação com as modalidades da Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, as quais também são assistidas conforme preconiza a Resolução CEE/CP N.5, de 10 de junho de 2011, nos artigos 51, 52. 53 e no artigo 7ª da Resolução CME nº 008/2017: *Art. 7º. Na modalidade de Educação do Campo, o processo educativo deve prever as adequações necessárias a essa oferta, respeitando as peculiaridades do atendimento àqueles residentes na zona rural, definindo-se, desse modo, as orientações para a organização da ação pedagógica fundamentada no respeito à identidade dos sujeitos residentes no campo, suas realidades e diversidades sociais, econômicas e culturais e no princípio da sustentabilidade*.

Assim , a rede dispõe de apenas uma escola considerada do campo, localizada no distrito de Santa Maria.

Os Temas Transversais descritos nesta proposta , deverão ser trabalhados de maneira interdisciplinar pelos professores, valorizando as peculiaridades locais e as necessidades regionais, conforme previsto na Resolução CME nº 008/2017.

Cabe a escola cumprir com o disposto na Portaria SMEC nº 53/2017 quanto a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional semanalmente para os alunos de ensino fundamental .

3.5.1 – Organização Curricular

O Currículo do Ensino Fundamental é organizado em séries anuais, obedecendo-se à legislação vigente, está constituído de uma base comum a ser complementada por uma parte diversificada ,não devendo ser constituídos como blocos distintos, conforme disposto nos artigos 22 a 24 da Resolução CME nº 008/2017.

A Base Nacional Comum abrange o estudo das Áreas Conhecimento a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada área do Conhecimento abrange os seguintes Componentes Curriculares: Língua Portuguesa e da Matemática, o Conhecimento do Mundo Físico e Natural e da realidade Social e Política, especialmente no Brasil, observadas as seguintes diretrizes:

* A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
*Consideração das condições de escolaridade dos educandos;
*Orientação para o trabalho;
* Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

A parte diversificada da organização curricular é enriquecida com a introdução do componente curricular de Educação para o Pensar (Filosofia) no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, com o propósito de buscar um aprimoramento das habilidades cognitivas.

O Ensino Fundamental deve estar comprometido com o desenvolvimento da democracia e a cidadania. Nesse sentido, baseados no texto da Constituição Federal/1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) orientam a escola quanto aos princípios gerais que visam à execução das seguintes metas:

1) Respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas de igualdade de direitos, de forma a garantir a equidade em todos os níveis;
2) Participação como elemento fundamental à democracia;
3) Co-responsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivo;
4) A inclusão de temas socioculturais no currículo transcende o âmbito das diversas disciplinas e corresponde aos Temas Transversais, preconizados pelos PCNs para o Ensino

fundamental e que se caracterizam por: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, favorecimento na compreensão da realidade social.

3.6 – Avaliação da Aprendizagem

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem proposto pela SMEC , este deve ser realizado continuamente, com o objetivo de garantir o acompanhamento das aprendizagens/percurso dos educandos. Tal procedimento é validado e fundamentado , no âmbito nacional, pela LDB/1996, Artigo nº 24 e, no âmbito estadual, pela Resolução nº 5/2011 do Conselho Estadual de Educação de Goiás e pelas normativas instituídas pelo Conselho Municipal de Educação - CME de Trindade , dentre elas as Resoluções nº03/2017 , que trata da Classificação e Reclassificação , a Resolução CME nº 05/2017 que normatiza a Progressão Parcial do 6º ao 9ª ano e a Resolução CME nº 008/2017 que estabelece normas para o ensino fundamental e EJA de 1ª etapa na rede pública municipal de Trindade .

Quando se avalia continuamente, deve-se propor discussões sobre o processo de ensino aprendizagem realizadas a todo momento, possibilitando o acompanhamento do processso de aprendizagem dos educandos e evitando que grande parte da nota do aluno seja aferida em apenas um dia/periodo, com um único instrumento, a cada bimestre. A avaliação deve acompanhar as aprendizagens e sabemos que estas ocorrem de maneira variada em cada sujeito presente na sala de aula, torna-se necessário que a cada elemento avaliado, também se tenha o elemento recuperado, para que a avaliação não recaia na punição, mas que o aluno tenha a oportunidade de rever o que foi ensinado, consequentemente, recuperar a aprendizagem.

> Avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipoteses, encaminhando-o um saber

> enriquecido, acompanhando o “vir a ser” favorecendo ações educativas para novas descorbertas. A avaliação apresenta uma importância social e politica fundamental no fazer educativo vinculando-a a ideia de qualidade. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimento, muito embora se possa torná-la eficaz naquilo que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral, colocado em determinada situação relacionada as espectativas do professor e também deles mesmos. Nesse momento, o professor deixa de ser o simples colecionador de elementos quantificáveis e utiliza sua experiência e competência analisando os fatos dentro de um contexto de valores, que legitimam sua atitude como educador.
>
> (Amelia Hamze, APUD Hoffmann, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré- Escola á Universidade).

Dessa forma, a avaliação não deve ser entendida como um método punitivo, mas sim como um método formativo, possibilitando o acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos. Para que se desenvolva uma avaliação coerente se faz necessário uma diversidade de instrumentos, que realmente, façam o levantamento/diagnóstico das aprendizagens construídas, idenfificando os erros e a partir destes promover novas estratégias de aprendizagem. De acordo com Luckesi (2003, p.31)**,** “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos”.

Em consonância com a Resolução CME nº 008/2017 artigos 25 a 27 avaliação no ambiente educacional deverá compreender as seguintes dimensões:

I – Avaliação da aprendizagem;

II – Avaliação institucional;

III – Avaliação de redes ou sistemas.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem, como parte do processo ensino-aprendizagem, deverá ser continua, de caráter formativo e cumulativo, com a função de diagnosticar e possibilitar as intervenções pedagógicas necessárias, com vista à plena aprendizagem dos educandos. No processo avaliativo deve haver prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.Nesse processo, devem ser utilizados diferentes e diversos instrumentos de avaliação e de registros de desempenho do educando, para o qual são previstas:

a)possibilidade de aceleração de estudos para aqueles com atraso escolar;

b) possibilitar de avanço, nos anos/séries, mediante verificação do aprendizado:

c)aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

d) obrigatoriedade de acompanhamento aos educandos com baixo rendimento escola

Ao elencar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem e observar o disposto nas legislações vigentes, é possivel encontrar várias concepções de avaliação que estão ligadas a um entendimento/concepção de educação. Em seu sentido restrito, a avaliação da aprendizagem é o procedimento docente que atribui símbolos e fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados. Segundo Libâneo:

> A avaliação é uma tarefa complexa que não se resumea realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnostico e de controle em relação as quais serecorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido. Embora a avaliação, na perspectiva aqui apontada, aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendizagem, é preciso que os critérios/instrumentos avaliativos sejam definidos claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível.

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, as escolas devem em sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar descreverem a concepção de avaliação e os procedimentos/instrumentos adotados, com vistas a obter um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa de escolaridade.

Assim, a rede municipal deve seguir as orientações contidas no Art. 27 da Resolução CME nº 008/2017 , o qual prevê: " *A Rede Municipal de Ensino de Trindade, observando a LDB e a Resolução de CME nº 008/2017, tem autonomia para definir as ações pedagógicas e as condições mais adequadas para assegurar o ingresso, a permanência, a PROMOÇÃO e o aproveitamento de estudos de cada educando de sua Rede de Ensino, devendo obrigatoriamente, estabelecê-los em sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar. Salientamos que tais documentos deverão ser apreciados por este Conselho."*

Nesse contexto, cada unidade escolar deverá estabelecer no seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar diferentes critérios/instrumentos com objetivo de atender a diversidade dos sujeitos e as especificidades de cada componente curricular. Portanto deve-se implementar a maior variedade possivel de instrumentos, como : Prova objetiva, Prova disssertativa, Seminários e exposições, debates, auto avaliação, dentre outros . Resssalta-se que a assiduidade, participação (atividades de sala e casa), comportamento disciplinar são pré-requisitos do processo de ensino-aprendizagem, porém não poderão ser utilizados como critérios avaliativos , mas sim observados, registrados e analisados pelos professores. Entretanto, tais pré-requisitos precisam ser considerados e discutidos a todo momento, afinal, o processo avaliativo deve considerar o sujeito como um todo.

De acordo com esta proposta, os critérios poderão ser definidos da seguinte forma: a avaliação bimestral terá um peso 10,0 e os demais critérios avaliativos, terão o peso de igual valor. Para obtenção da média bimestral, os critérios avaliativos serão de cunho somatório e dividindo pelo total de critérios utilizados, totalizando a média 10,0(dez).

Cada Unidade Escolar fará a definição dos critérios avaliativos de acordo com o seu PPP e Regimento Escolar. A promoção se dará mediante avaliação contínua e somatória, onde o discente deverá alcançar média bimestral mínima no valor de 6,0 pontos, totalizando 240 pontos anuais.

O cálculo da média final acontecerá da seguinte forma:

$$MA = \frac{1º\ B + 2º\ B + 3º\ B + 4º\ B}{4} = \text{ ou } > 6{,}0$$

Caso a média não seja alcançada os educandos do 4º ao 9º ano, estarão sujeitos a retenção. Entretanto , no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) conforme disposto no artigo 11 da Resolução CME nº 008/2017 será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental, como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial voltado para ampliar, a todos os educandos, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Deste modo, na finalização do Ciclo de Alfabetização, a criança que não conseguir adquirir as competências e habilidades na leitura, escrita e nos cálculos, caberá à Unidade Escolar apresentar um relatório descritivo de desenvolvimento da criança e as intervenções propostas ao longo do Ciclo; sendo este objeto de análise do Conselho Escolar, Secretaria Municipal de Educação.

Em relação aos alunos do 6º ao 9º poderão ser promovidos para o ano posterior, com retenção em até duas disciplinas do núcleo comum(serão aprovados em Progressão Parcial), necessitando por isso de novas oportunidades de aprendizagem, viabilizadas em procedimentos pedagógicos e administrativos oferecidas pelas Unidades Escolares devidamente previstas e

regulamentadas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, conforme prevê a Resolução CME nº 005/2017 do Conselho Municipal de Educação de Trindade.

Quanto a possibilidade de Avanço a unidade escolar deverá seguir o proposto no artigo 41 da Resolução CME nº 008/2017, assim determinando que : *O aluno da própria Unidade Escolar que, ao longo do ano letivo, demonstrar grau de desenvolvimento e rendimento superiores aos dos demais, comprovado por avaliações qualitativas, e atestado pelo Conselho de Classe, de forma circunstanciada, pode ser promovido para série, módulo, etapa compatível com o seu grau de desenvolvimento.*

§ 1° A viabilização do avanço é de competência da escola, conforme previsto em seu Regimento.

§ 2° Os procedimentos adotados para o avanço serão registrados em ata, lavrada para esse fim devendo anexar-se uma cópia à pasta individual do aluno.

3.6.1- Da Classificação e da Reclassificação

Os procedimentos para autorização para classificação e reclassificação no âmbito da unidades municipais de ensino estão previstas na Resolução CME Nº 03 de 01 de fevereiro de 2017, a qual estabelece:

Art. 1º - Classificação é o procedimento legal que permite a inserção do educando no sistema de escolarização regular, após aferição de seu desenvolvimento mediante provas especifícas.

§ 1º A aferição de grau desenvolvimento e da experiência dos alunos que se submeterem á classificação, no ato da matrícula, dar-se-á como disposto no projeto politico pedagógico da unidade e deve abranger a base nacional comum.

§2º As provas devem ser elaboradas, aplicadas, avaliadas e registradas em ata própria e arquivadas no prontuário do educando.

§ 3º A avaliação será realizada por banca examinadora, composta de professores da unidade escolar das áreas do conhecimento objeto de avaliação, que se responsabilizarão para todos os fins legais, por seu conteúdo e conceitos ou notas emitidos.

Art. 2º A classificação somente pode ser aplicada ao aluno que, comprovadamente, não possuir escolarização anterior ou se achar fora do sistema educativo há mais de um ano, e que demonstrar, de forma satisfatória, grau de desenvolvimento e experiência compatieis com aqueles exigidos no ano para o qual for submetido á avaliação.

Art. 3º O educando classificado deve, obrigatoriamente, cursar, com êxito todas as horas e disciplinas especificadas na matriz curricular, sob pena de não serem considerados válidos os estudos realizados de forma incompleta, no ano para o qual foi classificado.

Art. 4º O educando de qualquer nível ou modalidade, que for classificado diretamente para o ano correspondente ao nono ano deve cursar com êxito no mínimo 800 horas de atividades escolares presenciais, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos, sob pena de não se ter reconhecidoo histórico escolar.

Art. 5º Reclassificação é o reposicionamento do aluno em ano mais avançado, após avaliação de grau de desenvolvimento.

§ 1º O aluno oriundo de outra unidade escolar, do Brasil ou do exterior, poderá no ato da matrícula, ter aferido seu grau de desenvolvimento e de experiência por meio de provas que dar-se-ão como disposto ao projeto político pedagógico da unidade e deve abranger a base curricular nacional comum.

§2º O aluno de que trata o caput não pode ser reclassificado para ano mais elevado, na hipótese de encontrar-se retido ou em dependência.

Art. 6º As provas de classificação e reclassificação devem ser elaboradas, aplicadas, avaliadas e registradas em ata própria, por banca examinadora, composta por professores licenciados que lecionam, na unidade escolar, as disciplinas das áreas do conhecimento objeto de avaliação, nomeada pelo Conselho de Escolar, e que se responsabilizará, para todos os fins legais por seu conteúdo e notas.

Art. 7º As provas de classificação e reclassificação deverão ser elaboradas, aplicadas, avaliadas e registradas até a primeira quinzena do mês de março de cada ano.

Art. 8º O aluno classificado ou reclassificado poderá participar uma única vez do processo.

3.6.2- Da Recuperação

De acordo com artigo 32 da Resolução CME nº 008/2017 , a Recuperação deve ocorrer da seguinte forma:

A recuperação, parte integrante do processo de construção do conhecimento, deverá ser entendida como orientação contínua de estudos e criação de novas situações de aprendizagem, deve ocorrer;

I – De forma contínua, nos ambientes pedagógicos, em que o docente, a partir da ação educativa desencadeada, criará novas situações desafiadoras e dará atendimento ao educando que dele necessitar, por meio de atividades diversificadas;

II – Como definida no cronograma de atividades da unidade escolar;

III – Como disposto no Projeto Político Pedagógico, abrangendo aspectos complementares da recuperação, entendida no processo de forma concomitante aos estudos ministrados no cotidiano da escola.

A recuperação deverá abranger os conteúdos curriculares do ano escolar para os educandos que a ela fazem jus, conforme disposto no Regimento e Normas da respectiva Rede de Ensino, exigida a frequência mínima do total de horas letivas para aprovação.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura visando a recuperação continua e paralela com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos sugere de acordo com a Resolução CME n º 008/2017 que sejam realizadas Semanas de Estudos Intensificados, as quais tem por finalidade sanar em um período pré-estabelecido pela SMEC as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação ao desempenho insatisfatório, progressão parcial e situação de abandono escolar. As aulas serão planejadas com o objetivo de resolver essas situações. Sendo a unidade responsável por garantir a presença de todos os educandos.

3.6.3- Da Progressão Parcial

Para as unidades escolares que ofertam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental a Progressão Parcial deverá seguir as diretrizes propostas na Resolução CME nº 005/2017 de 22 de fevereiro de 2017 , a qual estabelece que :

- A Progressão Parcial constitui –se em direito público subjetivo de todos os alunos matriculados do do 6 º ao 9º ano do ensino fundamental ;
- A Progressão Parcial é o procedimento que permite a promoção do educando nos conteúdos curriculares em que demonstrou domínio , e sua retenção

naqueles que ficou evidenciado deficiência de aprendizagem ,no máximo em duas disciplinas;

- A Progressão Parcial deve ser decidida pelo Conselho de Classe observando os seguintes aspectos :

a) O desempenho global do aluno ;
b) O inventário do desempenho geral do aluno ao integralizar os conteúdos escolares do ano em curso;

Ao aluno em Progressão Parcial deverá ser assegurado segundo o artigo 4º da Resolução CME nº 005/2017 :

a) Programa de estudo e acompanhamento especial , ao longo do novo processo de aprendizagem , se necessário períodos intensivos ,ao final dos semestres letivos ,com a finalidade de proporcionar ao aluno condições para superar as defasagens e as dificuldades identificadas durante a realização do Conselho de Classe ,pela Coordenção Pedagógica e pelos docentes e quando possível ,por ele próprio;
b) Registro dos períodos e da participação no programa de estudos da progressão parcial;
c) Articulação com as famílias ,comunicando-as sobre as decisões do Conselho de Classe e o processo da progressão parcial .

Assim , conforme disposto nesta Resolução o programa de estudos deve ser desenvolvido ,obrigatoriamente ,no ano letivo em curso ao da ocorrência da progressão parcial em horário alternativo e concomitante com o ano para o qual o aluno foi promovido.

3.6.4- Do Conselho de Classe

O Conselho de Classe deverá ser realizado a cada bimestre, previsto no Calendário Escolar, podendo ser flexível dependendo das necessidades da Unidade Escolar, ou sempre que um fato relevante ocorrer. O mesmo deve avaliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos de cada turma, tomando as medidas de intervenção que se fizerem necessárias para o seu aprimoramento e para recuperação imediata daqueles que apresentarem dificuldades de qualquer natureza.

O Conselho de Classe será considerado como atividade integrante em cumprimento aos 200 dias letivos do calendário escolar. As reuniões do Conselho de Classe deverão ser

registradas em documento próprio, através de Ata, pelo secretário, dando-se ciência de seu inteiro teor pelos membros participantes.

Assim, a SMEC recomenda que na realização dos Conselhos de Classe sejam observadas as seguintes orientações de acordo com a Resolução CME nº 008/2017 , nos artigos 42 a 53, descritos a seguir:

> **Art. 42.** O Conselho de Classe, observada a legislação vigente, será regulamentado por normas próprias, cabendo-lhe a função de avaliar o processo de aprendizagem de cada educando, bem como as condições em que a aprendizagem se realiza na escola, ao longo e ao final de cada unidade curricular, etapa, módulo, semestre letivo, ano ou curso.
>
> **Art. 43.** O Conselho de Classe no processo de avaliação, observada a legislação que rege a matéria, as orientações do Plano Pedagógico e os ditames regimentais da instituição, é autônomo em suas decisões, que devem ser acatadas pela comunidade escolar.
>
> **Art. 44.** O Conselho de Classe tem por finalidade:
>
> **I**– Estudar e interpretar os dados da aprendizagem, na sua relação com o trabalho dos professores a fim de propiciar condições de realização do processo de ensino-aprendizagem, proposto pelo Plano Curricular, intervindo tempestivamente com ações pedagógico e educativas no momento em que são detectadas dificuldades no desempenho de cada educando;
>
> **II**– Acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem de cada aluno, bem como de sua avaliação, diagnosticando os resultados;
>
> **III**– Analisar os resultados da aprendizagem de cada aluno, relacionando-o com o desempenho da turma, com a organização dos conteúdos, com o encaminhamento metodológico, com as modalidades do acompanhamento individual e a realização da recuperação paralela;

IV– Utilizar procedimentos que assegurem a comparação com parâmetros indicados pelos conteúdos determinados para a série, evitando a comparação entre alunos;

V– Responder a consultas feitas sobre assuntos didático-pedagógicos, referentes à turma em avaliação.

Parágrafo Único. O Conselho de Classe é constituído pelo diretor, pela coordenação pedagógica, pelo bibliotecário, por todos os professores que atuam naquela classe, pela representação legal dos alunos e dos pais e demais componentes, previsto no Projeto Político Pedagógico da Unidade e no Regimento Interno Escolar.

Art. 45. O Conselho de Classe, na avaliação do processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos de cada turma, separada e individualmente, tomará as medidas que se fizerem necessárias para o aprimoramento de cada aluno, programando e garantindo a recuperação paralela individual e coletiva, direito do aluno, visando à recuperação imediata daqueles que apresentaram dificuldades de qualquer natureza.

Art. 46. As decisões do Conselho de Classe, quando tomadas no exercício legal de sua atuação e no respeito às normas educacionais, só podem ser revisadas ou modificadas por ele mesmo, mediante recurso interposto pelo interessado ou por seu representante legal, no prazo estabelecido no Regimento Escolar, que não pode ser inferior a 5 (cinco) dias, vedada toda e qualquer ingerência ou interferência em suas decisões.

Art. 47. O Conselho de Classe, ao final de cada semestre letivo, deve realizar amplo debate sobre o processo pedagógico, o ensino ministrado, a aprendizagem, a avaliação e a recuperação paralela, desenvolvidos ao longo de seu curso, promovendo, quando for o caso, mudanças e adaptações que se fizerem necessárias no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno, com vistas ao seu aprimoramento durante o semestre subsequente.

Art. 48. Cabe ao Conselho de Classe, no fim de cada período letivo, analisar o desempenho global de cada aluno, avaliando se ele dispõe das condições adequadas para ser promovido para o ano seguinte, de forma integral ou parcial, ou para outra etapa mais elevada.

Parágrafo Único – A conclusão do Conselho de Classe, por qualquer uma das alternativas possíveis, tem de ser necessariamente circunstanciada, motivada e anotada, em seu inteiro teor, em ata própria.

Art. 49. É vedada ao Conselho de Classe a dispensa da análise do desempenho global do aluno, o processo progressivo de seu desempenho e dos resultados por ele obtidos durante todo o período letivo no conjunto dos componentes curriculares.

Art .50. As reuniões do Conselho de Classe devem ser devidamente registradas, em documento próprio, por secretário designado para isso, dando-se ciência, por escrito, de seu inteiro teor a todos os participantes, no prazo de 5 (cinco) dias contados a partir de sua realização, sendo por todos assinado.

Art. 51. A avaliação na Educação Básica, no entanto, tem características peculiares, objetivos outros e funções diferenciadas. Todos, absolutamente todos, somos vocacionados a sermos CIDADÃOS. A dimensão seletiva não é o objetivo central da Educação Básica. Neste nível de ensino, o processo avaliativo discente não visa principalmente a selecionar os educandos competentes dos não competentes, os aprovados dos reprovados, os que devem prosseguir os estudos dos que são retidos.

Art. 52. O fenômeno da Retenção, com os índices que apresenta no Brasil, merece avaliação. Deveria constituir-se na medida pedagógica extrema a ser assumida quando o Conselho de Classe a julgar adequada para o desenvolvimento global das capacidades de aprendizagem do educando. Ao fim de cada período letivo, a presença de altos índices de retenção devem obrigar o Conselho de

Classe e a administração da escola a realizar um diagnóstico aprofundado sobre suas causas, revendo o planejamento e acompanhando sua execução.

Art. 53. O Conselho Municipal de Educação recomenda a escola à revisão: - das metodologias e práticas pedagógicas dos docentes; - das modalidades de acompanhamento individual do educando; - da modalidade de recuperação paralela escolhida; - das provas e exercícios aplicados; e – da comunicação e interação com a família. Afinal, numa escola de Educação Básica de qualidade, a regra é o educando permanecer na idade/série. Retenção é exceção. Compete ao Conselho de classe o julgamento definitivo no processo avaliativo do educando. Nem mesmo o CME tem o direito à modificação das notas dos educandos. Existem, porém, exigências de caráter legal, definidas no Regimento Escolar, que determinam a composição e o exercício do Conselho de Classe:

I– No Conselho devem ter assento docentes, coordenação pedagógica, representante dos educandos, dos pais, do conselho escolar e demais agentes educativos;

II– Ao Conselho de Classe, compete avaliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos, por classe e individualmente, tomando as medidas necessárias para a recuperação imediata daqueles que apresentam dificuldades;

III– Pais ou responsáveis devem ser constantemente informados a respeito do desenvolvimento da aprendizagem dos filhos;

IV – Deve ser garantido o direito a mais ampla defesa;

V– Deve ser lavrada ata após cada sessão, devidamente assinada pelos participantes. Observados estes procedimentos, requisitos essenciais para a legalidade do processo de avaliação, as decisões do Conselho de Classe tornam-se autônomas e só podem ser modificadas por ele mesmo, mediante recurso interposto pelo interessado ou por seu representante legal.

Parágrafo Único. Os Conselhos de Classe e as reuniões pedagógicas, de que participam os pais, professores e alunos, são considerados como atividades de

efetivo trabalho escolar, integrantes dos dias letivos constantes do calendário da Unidade Escolar.

Diante do exposto na legislação vigente , deve-se considerar o Conselho de Classe como um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado nas ações previstas no Projeto Político Pedagógico da escola e normatizadas no Regimento Escolar.

Assim, o Conselho de Classe deve ser o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Quando as discussões são bem conduzidas, elas favorecem aspectos como a análise do currículo, da metodologia adotada e do sistema de avaliação da instituição. Dessa forma, possibilitam aos professores uma interessante experiência formativa, permitindo a reavaliação da prática didática e o planejamento das intervenções necessárias a cada bimestre.

3.6.5 - Resultados Esperados

Espera-se que as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação e Cultura de Trindade, resgate o sentido primordial da avaliação, que é de acompanhar as aprendizagens dos educandos de forma continua e formativa, em detrimento da prática usual de apenas pontuar/examinar o aluno ao encerrar o bimestre/ano letivo. Ao contrário , devem se adotar medidas para que a avaliação e a recuperação seja realizadas de forma contínua como um processo diagnosticador e formativo recorrentes e constantes de seus PPP's e Regimentos Escolares, conforme descrito na Resolução CME nº 008/2017.

Considera-se de suma importância a observação destes apontamentos ,para que não haja divergências no que refere a implementação efetiva do processo da avaliação da aprendizagem em cada escola desta Rede, sabendo que a maior dificuldade por parte dos professores vê-se presente nos critérios passíveis de avaliação. Uma vez que, como foi mencionado anteriormente, deve –se se atentar ao estabelecimento de notas para alguns critérios mais difíceis de serem mensurados, como : interesse, assiduidade, participação, os vistos (tarefas realizadas) ao fim do bimestre, entre outros procedimentos que erroneamente consideram-se como pertinentes a um processo de avaliação contínua.

A assiduidade, a participação e as atividades escolares são inerentes e cotidianas ,sendo consideradas pré-requisitos do processo ensino aprendizagem, por isso, deve-se questionar a validade da mensuração de tais elementos como critérios avaliativos. Esses pré-requisitos precisam ser observados ,considerados e discutidos a todo o momento, afinal, o processo avaliativo deve levar em conta o sujeito como um todo. Mas a nota ou conceito deve ser conferido através dos diversos instrumentos que percebam a aprendizagem do aluno e o método de ensino do professor.

Dessa forma, a avaliação formativa deve ser capaz de identificar os alunos que apresentam aprendizagens insatisfatórias e cabe ao professor, juntamente com o coordenador pedagógico da Unidade Escolar, analisar tais resultados para identificar o real motivo da dificuldade ou não aprendizagem do aluno. A avaliação diagnóstica auxilia a identificar as especificidades no aprendizado de cada sujeito, e a partir dos resultados pode-se tomar providências, no sentido de inserir tais alunos e professores em programas e projetos tais como: semana de estudos intensificados, Recuperação Paralela, Projetos de incentivo a leitura, Escrita e Cálculos Matemáticos, Programa Novo Mais Educação, formações continuada , análise dos resultados das avaliações externas e suas intervenções, dentre outros.

Dessa forma, a proposta de avaliação da aprendizagem visa priorizar os aspectos qualitativos aos quantitativos, de forma continuada e processual primando pela avaliação formativa e diagnóstica, conforme previsto na Resolução CME nº 008/2017.

3.7- Participação no SAEB - Avaliações Externas e ADA

A rede municipal de educação de Trindade participa das avalições externas propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB de acordo com a Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017 qual estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017.

A PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício das atribuições que lhe confere o art. 16, inc. VI, da Estrutura Regimental do INEP, aprovada pelo Dec. nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto no art. 7º da Portaria nº 482, de 7 de junho de

2013, bem como a alteração nela introduzida pela Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017, ambas do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Estabelecer, na forma desta Portaria, as diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017, que será incrementado em regime de colaboração técnica com o Distrito Federal, os Estados e os Municípios.

Parágrafo único - O SAEB, por meio da coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas brasileiras, tem como um dos seus principais objetivos avaliar a qualidade da educação nacional e, assim, oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais.

Art. 2º - Para os efeitos dessa Portaria, deverão ser consideradas as seguintes definições:

I - População alvo: conjunto de alunos, turmas e escolas que se pretende avaliar;

II - População de referência: conjunto de alunos, turmas e escolas que efetivamente serão avaliados na pesquisa, seja de forma censitária ou amostral.

Art. 3º - O SAEB 2017 tem como população alvo:

I - escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental;

II - escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas de 3ª ou 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio;

III - uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 (dez) alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e de 3ª ou 4ª séries do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação;

IV - mediante adesão, escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 (dez) alunos matriculados na 3ª série ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio.

Parágrafo único - A população de referência do SAEB 2017 está descrita em detalhes no Anexo I desta Portaria.

Art. 4º - Qualquer escola que ofereça 4ª série do Ensino Médio será avaliada somente nesta etapa, ainda que a escola ofereça a opção de certificação na 3ª série do Ensino Médio, visto que tal realidade não é identificável por meio do Censo da Educação Básica.

Art. 5º - Não fazem parte da população alvo do SAEB 2017 as turmas multisseriadas, de correção de fluxo, de Educação Especial Exclusiva, de Educação de Jovens e Adultos, de Ensino Médio Normal/ Magistério bem como as escolas indígenas que não ministrem o ensino em Língua Portuguesa.

Art. 6º - Para que possam participar do SAEB 2017, as escolas devem realizar o correto preenchimento dos dados declarados ao Censo da Educação Básica 2017, a serem coletados pelo Inep no período de 31 de maio a 31 de julho de 2017, além de terem realizado o devido preenchimento do Censo da Educação Básica 2016, nos termos do Decreto nº 6.425, de 2008.

Art. 7º - Para que possam participar do SAEB 2017, as escolas privadas mencionadas no inc. IV do art. 3º deverão, adicionalmente, durante o período de 19 a 30 de junho de 2017, no Portal do Inep, manifestar interesse por meio da assinatura de Termo de Adesão on-line e recolhimento do valor fixado no Anexo II desta Portaria.

Parágrafo único - O valor recolhido em função do estabelecido no art. 6º em nenhuma hipótese será restituído à instituição interessada.

Art. 8º - Caso a escola privada de Ensino Médio tenha sido sorteada para participar da amostra desta etapa, ficará isenta de recolher o valor estabelecido no art. 6º.

Parágrafo único - As escolas sorteadas para compor a amostra mencionada no inciso III do art. 3º serão contatadas pelo Inep até o início do período de adesão.

Art. 9º - Até o dia 09 de junho de 2017, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deverão indicar ao INEP as escolas indígenas que, devido às particularidades de seus projetos pedagógicos, não deverão participar do SAEB 2017.

Parágrafo único - Para cumprimento do estabelecido no *caput*, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deverão encaminhar as informações constantes do Anexo III desta Portaria para o endereço provabrasil.resultados@inep.gov.br.

Art. 10º - A partir de setembro de 2017, as escolas participantes serão contatadas para agendamento da aplicação dos instrumentos do SAEB 2017.

Art. 11 - A aplicação dos instrumentos do SAEB 2017 será realizada no período de 23 de outubro a 3 de novembro de 2017.

Parágrafo único - Serão aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática, bem como questionários de estudante, professor, diretor e escola.

Art. 12 - Os alunos com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais poderão participar do SAEB 2017, desde que estejam devidamente registradas no Censo da Educação Básica 2017 e que componham a população alvo do SAEB 2017 conforme determina esta Portaria.

§ 1º - Serão oferecidos instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão;

§ 2º - Os alunos que possuírem outras deficiências receberão caderno regular e aplicador extra, além de poderem ser atendidos com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante.

§ 3º - Todos os alunos que se enquadrem no escopo *caput* terão direito a tempo adicional de 20 (vinte) minutos para a realização dos testes e preenchimento do questionário

Art. 13 - Os alunos que possuírem outras deficiências serão atendidos com recursos e profissionais oferecidos exclusivamente pela escola participante.

Art. 14 - Mediante assinatura de Termo de Compromisso, sempre que a escola considerar necessário e desde que ela informe no agendamento da aplicação, os profissionais que rotineiramente acompanham os alunos com deficiência poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos.

Art. 15 - Quaisquer problemas ou dificuldades que inviabilizem a aplicação dos instrumentos de avaliação devem ser imediatamente reportados pela escola ao aplicador ou ao coordenador do respectivo Polo de Aplicação.

Art. 16 - Os resultados preliminares do SAEB 2017 poderão ser acessados pelos diretores escolares em maio de 2018, por meio de sistema on-line, disponível no Portal do Inep.

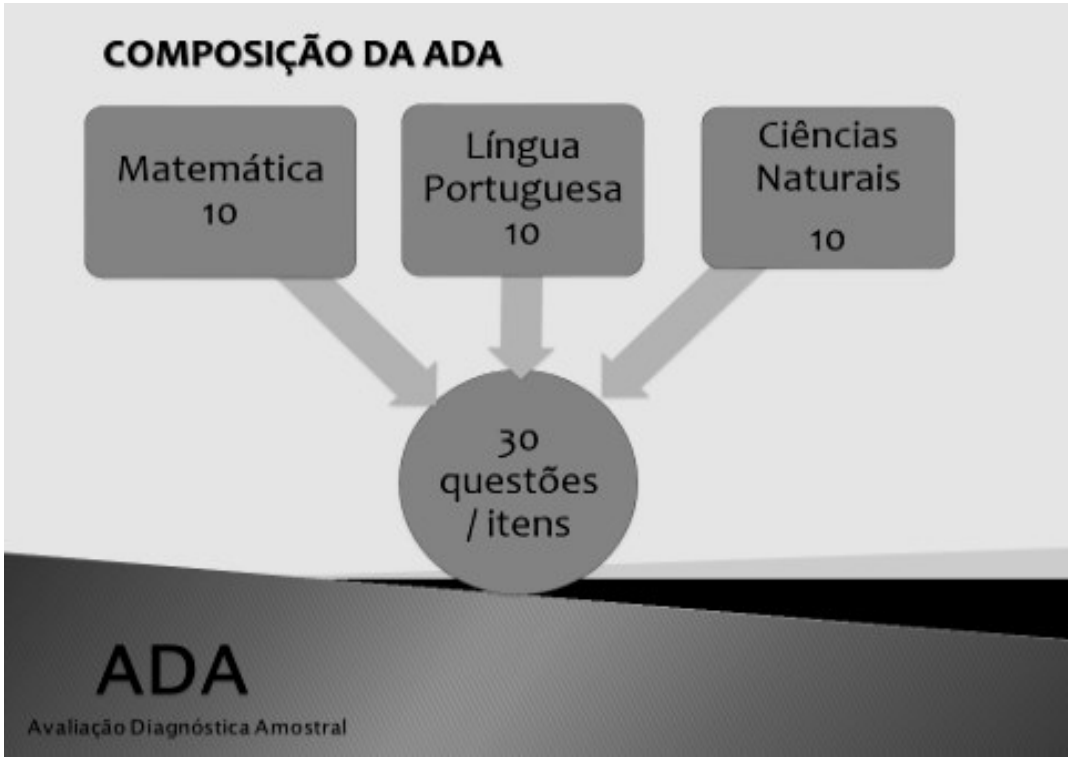
Art. 17 - O diretor escolar terá 15 dias consecutivos após a divulgação dos resultados preliminares para realizar a interposição de recursos, em sistema on-line, disponível no Portal do Inep, apresentando as justificativas que fundamentam a solicitação.
§ 1º - Somente serão aceitos recursos encaminhados no prazo e na forma estabelecidos por esta Portaria.
§ 2º - O Inep analisará e emitirá resposta aos recursos até a data de divulgação final dos resultados.
Art. 18 - Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados das escolas mencionadas no art. 3º, exceto as da amostra de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, que cumprirem, cumulativamente, os seguintes critérios:
I - registrar, no mínimo, 10 (dez) alunos presentes no momento da aplicação dos instrumentos;
II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos alunos matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2017, atendendo ao disposto no art. 11, § 1º, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
Art. 19 - Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados dos Municípios e Estados que cumprirem, cumulativamente, os seguintes critérios:
I - registrar, no mínimo, 10 (dez) alunos presentes no momento da aplicação dos instrumentos;
II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos alunos matriculados na etapa de ensino avaliada, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2017.
Art. 20 - Os resultados finais do SAEB 2017 apresentarão a distribuição percentual dos alunos em cada um dos níveis da escala de proficiência, por área do conhecimento, para escolas, municípios e estados, bem como os demais estratos de interesse da avaliação, além de indicadores sobre as condições em que ocorre o trabalho pedagógico escolar.
Art. 21 - Até agosto de 2018, todas as escolas que cumprirem os critérios dispostos nesta Portaria terão acesso a seus resultados finais por meio do Boletim da Escola, disponível no Portal do Inep.
Art. 22 - Até agosto de 2018, todos os Municípios e Estados que cumprirem os critérios dispostos nesta Portaria terão acesso aos seus resultados finais por meio do Painel Educacional, disponível no Portal do Inep.
Art. 23 - Após a publicação dos resultados finais, o Inep realizará reuniões de divulgação, na modalidade presencial ou à distância, com as equipes do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
Art. 24 - Até novembro de 2018, o Inep realizará pelo menos uma Mesa Pública de Análise dos resultados finais da edição 2017.
Art. 25 - Até dezembro de 2018, estarão disponíveis o Relatório e os Microdados da Avaliação.
Art. 26 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

A rede municipal de educação de Trindade desenvolve ações para que os resultados das avaliações externas de larga escala da educação básica , sirvam de subsídios e contribuam para melhoria do processo de aprendizagem dos alunos e indicam a necessidade de formação

continuada. Assim ,a partir de 2007 com a criação do Indíce de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB , a Rede vem gradativamente cumprindo com as metas estabelecidas no âmbito do município e cada unidade escolar, como a realização da Avaliação Dirigida Amostral –ADA para as turmas de 5º e 9º ano e a adoção dos cadernos Aprender Mais das respectivas turmas e formação continuada para os professores que atuam nestas turmas.

3.7.1Avaliação Dirigida Amostral –ADA

A SMEC em parceria com o Programa Goiás Mais Competitivo, por meio de parceria firmada com a Seduce iniciou em 2017 o Projeto de Avaliação Dirigida Amostral –ADA a qual é uma forma de avaliação diagnóstica contínua que serve como instrumento direcionador para propostas de intervenção pedagógica a serem realizadas em sala de aula nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental em 2017. São essas intervenções que fazem da ADA uma ferramenta importantíssima para a potencialização da aprendizagem dos estudantes, pois, a partir dos dados obtidos, é possível sanar as dificuldades e comparar os avanços.



A ADA é elaborada a partir das expectativas de aprendizagem do Currículo Referência da rede estadual de Goiás e dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, relacionados na Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em Ciências da Natureza, são os descritores/matriz, elaborados pela Seduce, com assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

O Projeto ADA para 2017 na rede municipal será dividido em 2 ciclos , compostos por duas etapas cada ciclo a serem realizadas de junho a outubro do corrente ano. Para 2018, a pretensão da SMEC é trabalhar com os três ciclos da ADA e estende-los as turmas de 4º e 8º ano.

Cada ciclo é composto por duas etapas, intermediadas por um Plano de Intervenção com a utilização do Material Pedagógico Complementar- MPC em Ciências e a utilização do Caderno Aprender Mais em Língua Portuguesa e Matemática .

Cada unidade escolar analisará os resultados da 1ª e 2ª etapas fazendo a análise comparativa dos resultados referentes ao ciclo, com as especificidades de cada área/componente curricular. O objetivo desta análise, é que a partir dos resultados, planejar ações que assegurem o sucesso em relação aos descritores nos quais os estudantes ainda apresentam dificuldades, mas também dar continuidade ao trabalho com os descritores, cujas habilidades os alunos conseguiram desenvolver.

A SMEC consolida os dados de cada etapa dos Ciclos da ADA em gráficos , os quais são apresentados as equipes gestoras com intuito de planejar as intervenções necessárias em cada ciclo avaliativo bimestral.

Assim, para potencializar a aprendizagem em prol das avaliações externas e a melhoria da qualidade do ensino, a SMEC também fez adesão ao uso dos Cadernos Aprender Mais. Este caderno será utilizado a partir do segundo semestre de 2017 e tem por objetivo ampliar e sistematizar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, além de dar apoio ao trabalho do professor. Direcionado, inicialmente, aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O caderno é dividido nas disciplinas de Português e Matemática, com unidades semanais.

IV – MODALIDADE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Esta proposta pedagógica tem a finalidade de apresentar as diretrizes gerais que deverão nortear o trabalho pedagógico e o currículo para as etapas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no município de Trindade, conforme estabelecido na Resolução CME nº 008/2017 , artigos 33 a 40.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos em Trindade tem por finalidade cumprir com o disposto no artigo 33 da Resolução CME nº 008/2017 , o qual prevê que : *"A Educação de Jovens e Adultos – EJA, destina-se tão somente àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, legalmente prevista, ou que nela não puderam permanecer, tendo como objetivo precípuo proporcionar-lhes a oportunidade para cursar a Educação Básica, direito subjetivo e universal."*

Portanto, a EJA na rede municipal de Trindade está respaldada na Resolução CME nº 008/2017 e na Resolução CNE/CP nº 03, de 15 de junho de 2010 e na Resolução CEE/CP nº 08 de 09 de dezembro de 2016.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica que segundo a LDB Nº 9394/1996 , art. 37 destina-se à inclusão escolar de um público que, por motivos diversos, foi excluído da educação durante sua infância ou adolescência. Essa modalidade de ensino não se define pelo turno que é ofertada, mas pela sua configuração com vistas a atender as especificidades dos sujeitos que pretende abranger.

A concepção de mundo de uma pessoa que regressa aos estudos na idade adulta, muitas vezes após anos afastados da escola ou mesmo daquele adulto que está começando agora sua trajetória escolar, é bem peculiar. São pessoas que já formaram sua visão de mundo pelas experiências vividas e que têm suas crenças e valores já constituídos.

Além disso, os alunos jovens e adultos, ao contrário das demais modalidades de ensino, são tipos humanos diversos, com seus traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos e estruturas de aprendizagem diferenciadas. São pessoas que apresentam características comuns: baixa escolaridade, problema de permanência /descontinuidade nos estudos por dificuldades de conciliar trabalho e estudo, responsabilidades familiares e até mesmo aqueles que não puderam ter acesso a escola na idade adequada,

afastando-os do conhecimento formal, provocando uma distorção idade/série. Com isso notamos que a identidade do aluno da EJA vem sofrendo modificações, segundo estudos e experiências vivenciadas, já encontramos educando adolescente (15 anos) com defasagem idade/série buscando a EJA para regularização de seus estudos. Em nosso município um dos principais objetivos para implantação da EJA, foi para atender os alunos oriundos do Programa "Brasil Alfabetizado, visando erradicar o índice de analfabetismo em nosso município.

A EJA visa proporcionar um caminho para o desenvolvimento dos jovens, adultos e idosos e pelo qual poderão atualizar conhecimentos, com trocas de experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

Este fato exige cada vez mais ações diferenciadas para atender as diversidades desses alunos, pois, procuram uma educação diferente, adequada aos seus anseios. É preciso negociar com eles o espaço e o tempo escolar, negociando regras e combinados a serem seguidos durante o semestre letivo, ressaltando proibições, horário de entrada e saída, frequência obrigatória e disciplina. A troca de interesses entre professores e alunos, propiciará a garantia da permanência dos alunos na escola. A busca de um emprego melhor, cursar uma faculdade, valorização profissional, socialização, qualidade de vida, são perspectivas que levam esses sujeitos na busca da sistematização de seus conhecimentos.

O perfil de um professor da EJA, sua prática docente, seu conhecimento sobre a modalidade é de fundamental importância para garantir o sucesso dos alunos, conhecer quem são esses sujeitos, para que os conteúdos a serem trabalhados farão sentidos para eles, terão significados e serão elementos concretos para sua formação. Afinal eles estão voltando para escola em busca da educação que o mundo do trabalho exige, é necessário entender a forma de pensar e de construir o conhecimento dos adultos.

Dentre as atribuições do professor está o compromisso em mostrar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo a esta reescrever sua história e, também, compreender melhor o aluno e sua realidade diária, acreditando nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional. De acordo com a Resolução CME nº 008/2017, artigo 40 o perfil do professor para atuar na

EJA deve : *"Os professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, além da formação mínima necessária determinada pela Lei nº 9.394/96, devem ter preparação adequada para ministrar esta modalidade.*
Parágrafo Único. Compete à mantenedora promover, de forma permanente, a capacitação e a formação de seus professores."

A formação técnica faz parte da competência que o professor deve trazer na sua formação acadêmica, mas muitas das vezes precisamos buscar na formação continuada um complemento para saber conduzir os ensinamentos dentro da complexidade dessa sociedade de conhecimento (EJA). A aprendizagem já é um processo envolvente por natureza, por ser um professor da EJA exige uma maior interação, compreensão e receptividade as expectativas dos alunos. Por isso, a disponibilidade se faz necessária porque muitas vezes nos deparamos mediando conflitos e restaurando a autoestima desses educandos.

Neste contexto, o professor da EJA deve estar preparado para lidar e agrupar essas diversas experiências trazidas pelo educando e usá-las a seu favor e transformá-las em conhecimento significativo para o educando no processo de ensino aprendizagem

As situações de ensino-aprendizagem deverão proporcionar conhecimento ao aluno enquanto sujeito e desenvolver habilidades socialmente significativas, visando à construção de identidades solidárias, autônomas, competentes e responsáveis, que haja aproveitamento de conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais. Utilizando metodologias e procedimentos diversificados de ensino-aprendizagem apropriados às necessidades e interesses dos alunos, a realidade social do aluno é o ponto de partida e de chegada.

A presente proposta tem por finalidade nortear as vivências e experiências aos profissionais que atuam na EJA e a sua estreita relação com o fazer pedagógico. Essa modalidade a partir do século XXI conquistou o direito do exercício da cidadania e condição plena de participação na sociedade, incluindo qualificação profissional. Sendo assim, todos devem ter acesso garantido à educação.

O professor deve estabelecer o aprendizado com base na realidade do educando, propondo apropriação dos conteúdos a partir das histórias relatadas por seus alunos. Portanto, o primeiro passo para uma experiência bem- sucedida consiste em saber quem são esses alunos, onde e como vivem e qual é o seu histórico de vida

O documento foi elaborado em conjunto com professores, coordenadores, diretores e tutoria pedagógica, construído a partir da realidade, necessidades e expectativas dos alunos, onde o ponto de partida será os conhecimentos trazidos pelos alunos da EJA, com objetivo de fundamentar toda e qualquer atividade desenvolvida no âmbito escolar, garantindo o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser.

Assim sendo, conforme previsto na Resolução CME nº 008/2017, a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos é um direito garantido àqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade própria ou que, por algum motivo,tenham interrompido os estudos, o que requer o desenvolvimento de um processo educativo que procure o que pe especifico da condição juvenil e adulta, tendo como princípio o recomhecemento desses sujeitos como possuidores de saberes acumulados nos diversos espaços sociais ,saberes que advém da sua própria realidade.

Neste sentido , a SMEC deverá assegurar gratuitamente a matrícula destes jovens e adultos e estimular o acesso e permanência de todos , incluindo o jovem/adulto trabalhador.

4.1- Autorizo de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos

A Autorização de Funcionamento é pré-requisito indispensável para o início das atividades de um curso e tem como principio norteador a garantia do padrão de qualidade do ensino a ser ministrado e deverá seguir as diretrizes propostas na Resolução CME nº 008/2017 , artigos 69 a 82.

Nas Unidades Escolares da rede municipal de ensino, onde os cursos do ensino fundamental já estejam autorizados, apenas será necessário a arregimentação solicitando ao Conselho Municipal da Educação-CME , autorização para o funcionamento da modalidade e etapa desejada para ministrar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A autorização de funcionamento é o ato pelo qual o Conselho Municipal de Educação, após análise e aprovação do pedido, baixa Resolução, permitindo o funcionamento das etapas e modalidades da educação básica no âmbito das escolas municipais de Trindade.

4.2- Princípios e Eixos Norteadores para EJA

A fundamentação teórica, os princípios e eixos norteadores para a EJA o trabalho pedagógico têm como estruturação e orientação, autores variados como: Candau (2002), Moreira (2007), Vygotsky (1998), Oliveira e Paiva (2004), principalmente Freire (1979,1987,2000,2004) e outros. Esses autores têm como pressupostos básicos a consideração do ser humano como sujeito historicamente constituído, a compreensão da realidade como processo que se configura em face da intervenção desses sujeitos, e os espaços de escolarização como lócus que podem contribuir na formação humana dos sujeitos que deles participam, principalmente pelas relações sociais estabelecidas entre eles.

A concepção Freiriana é pautada no respeito aos sujeitos, neste contexto as práticas pedagógicas devem partir da realidade do educando numa relação de diálogo, sendo mediadas pelo vinculo que se estabelece entre educando, educador e o conhecimento.

O sujeito no processo de alfabetização, trás consigo saberes que foram construídos ao longo da vida, são experiências que devem ser valorizadas, pois são alicerçadas na sua luta pela sobrevivência e pelos seus direitos de cidadãos e cidadãs.

Nessa perspectiva, alfabetizar a partir do conhecimento que os educandos trazem é desafiador, propõe uma prática que tem como objetivo a leitura e escrita como função social, através de uma construção coletiva de novos saberes.

Paulo Freire afirma que o saber entre as classes populares organiza-se oralmente:

> Nossa cultura popular é de tradição oral. Essa memória social se conhece a si mesma desde uma estrutura oral. Nós, intelectuais, formamo-nos dentro de uma ruptura com essa tradição; sobretudo o intelectual latino-americano: somos faladores, mais telefonamos do que escrevemos cartas e, no entanto, nos rodeamos de livros textos. E

> essa nossa cultura de ênfase gráfica (livresca) é muitas vezes, superposição sobre a oralidade dos grupos, populares. Quando a gente, intelectuais, se soma à oralidade cultural do povo é importante não esquecer que há diferentes modalidades do conhecimento. (FREIRE, 1999, p.29)

A diretriz pedagógica da Educação de Jovens e Adultos está fundamentada no princípio pedagógico da interdisciplinaridade, ou seja, tem-se presente que esta prática pressupõe que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e que o educando deverá ter desenvolvido sua capacidade de perceber essa relação entre os vários conhecimentos, entendendo as disciplinas como partes das áreas de conhecimento que carregam sempre certo grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, sendo necessário buscar compreensão ampla da realidade. (GOIÁS -2010:27).

Segundo orientações de organização do Projeto Educativo para EJA, da Gerência de Educação de Jovens e Adultos – (SEDUC, 2013) o ato de educar parte de um propósito dinâmico e dialético que envolve o ensinar e o aprender a partir dos conhecimentos construídos universalmente e das trocas de conhecimentos, que não começam e nem terminam na Instituição Escolar, e ainda, sendo este um constante movimento entre receber, o pensar, o refletir, e o agir. A proposta a ser apresentada deverá ser revista e avaliada constantemente, sendo obrigatoriamente replanejada a cada inicio de semestre, tendo em vista a melhor adequação das exigências do momento.

A seleção dos conteúdos fundamentados nas *Matrizes Curriculares – EJA 1ª etapa*, deverá abordar conhecimentos relacionados à vida social e a compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana,

É importante que o currículo compreenda a formação do educando quanto aos aspectos:

- Conceituais (do trabalho com fatos, nomes, imagens, representações) ;
- Procedimentais (do saber fazer, de atingir metas, da tomada de decisões) e
- Atitudinais (normas, valores e atitudes) .

Eixos Norteadores:

- Leitura e produção de texto em todas as áreas;
- Identidade;

- Cultura;
- Trabalho;
- Cidadania.

De acordo com a Resolução CME nº 008/2017 a Educação de Jovens e Adultos deve ser orientado pelos seguintes pressupostos:

Art. 37. A Educação e Jovens e Adultos – EJA, obedece aos seguintes parâmetros:

I– Idade mínima de 15 (quinze) anos para o ingresso no Ensino Fundamental na sua oferta presencial;

II– Observância do Currículo Pleno e das Diretrizes Curriculares, tanto da Base Nacional Comum, quanto da parte diversificada, conforme dispõe a Lei nº 9.394/96;

III– Frequência de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades escolares prevista para o módulo;

IV– Efetivação da matrícula a qualquer dia do ano letivo, sem prejuízo do cumprimento da carga horária total;

V– A avaliação da aprendizagem será contínua e cumulativa e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;

VI– Acompanhamento especial e individualizado e recuperação paralela, será ofertada aos alunos que demonstrarem dificuldades de desenvolvimento, sendo em horário compatível com a atividade profissional exercida pelo educando,com a atividade profissional exercida pelo educando.

§ 1º A avaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA, deve respeitar as características próprias do aluno: idade, desenvolvimento, experiência laboral, participação nas atividades escolares, criatividade e capacidade de tomar iniciativa, de apropriar-se dos conteúdos ministrados, comunicação com colegas, professores e demais agentes educativos, sociabilidade, visando a assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento nas habilidades de ler, escrever, interpretar, comunicar, e, aquisição das competências,

conhecimentos, atitudes e valores oriundos, de maneira formal e informal, da experiência e do mundo do trabalho.

§ 2º A peculiaridade e a operacionalização deste processo de avaliação escolar, deve estar definida no Projeto Político Pedagógico - PPP e no Regimento Interno da Unidade Escolar, e deve ser conhecida e aplicada por todos os educadores.

§ 3º O processo de desenvolvimento da aprendizagem de cada educando deve ser objeto de rigorosa verificação e análise permanente pelo Conselho de Classe, autônomo em suas decisões.

§ 4º O aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sem comprovante de vida escolar anterior, no ato da matrícula, será submetido à Classificação, que o posicionará na etapa compatível com seu grau de desenvolvimento e conhecimentos já adquiridos de maneira formal e informal, obedecidos os parâmetros desta Resolução.

4.3- Componentes Curriculares

O currículo pleno da Educação de Jovens e Adultos é composto pela base nacional comum e pela parte diversificada, consideradas num blobo único, conforme disposto na Resolução CME nº 008/2017 "Art. 34. O Currículo Pleno da Educação de Jovens e Adultos – 1ª Etapa, é composto pela Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada, devenso ser consideradas como um bloco único.

Assim, a Matriz Curricular deve ser compreendida conforme determinado no artigo 35 da Resolução CME nº 008/2017 "*A Matriz Curricular da EJA compreende:*

> *a) Alfabetização e letramento (a escrita, a leitura, a interpretação do texto, a comunicação e o domínio das operações básicas do cálculo).*
>
> *b) Quatro áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias."*

A matriz curricular da educação de jovens e adultos será distribuída em três etapas, compreendendo a alfabetização, a escrita a leitura e a interpretação do texto lido:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (Língua Portuguesa)

- Matemática e suas Tecnologias; (Matemática)
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (Ciências)
- Ciências Humanas e suas Tecnologias. (História, Geografia e Ensino Religioso)

A Matriz Curricular proposta contempla 100 (cem) dias letivos ou 20 (vinte) semanas com 3 (três) horas de atividades escolares presenciais diárias; serão oferecidos 05 (cinco) dias letivos semanais de atividades escolares presenciais diárias; os conteúdos de Arte são integrados às diversas áreas de conhecimento; Ensino Religioso será trabalhado como tema transversal conforme Res. do CEE nº 285/2005; os temas do envelhecimento e da valorização do idoso, serão componentes curriculares, do trato de temas transversais, da contextualização e da interdisciplinaridade – Res. CEE nº 171/08/07/2005.

A Carga Horária Trabalhada (CHT) em cada semestre será de 300 horas/ aulas, sendo assim distribuídas: Língua Portuguesa e Matemática 04 (quatro) aulas semanais, Ciências, História e Geografia 02 (duas) aulas semanais e Ensino Religioso 01 uma aula por semana.

A primeira Etapa está dividida em 4 (quatro) semestres, módulos, etapas com conteúdos correspondentes ao do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 9 anos.

A Educação de Jovens e Adultos-EJA , em todas suas etapas, será oferecida em 5 (cinco) dias de atividades escolares semanais em sala de aula, não podendo nenhum deles exceder a 3 (três) horas de atividades presenciais, no período noturno. O horário das atividades escolares adaptar-se-á, na medida do possível, ao tempo disponível do aluno trabalhador, de acordo com a realidade de cada localidade, sem prejuízo para a formação geral do educando.

O currículo é aqui compreendido como processo pelo qual o homem adquire, assimila, constrói e reconstrói conhecimentos, em um tipo particular de experiência proporcionada pela prática pedagógica, refletida e intencional dos educadores e educandos sobre o mundo para transformá-lo. O currículo é constituído como um caminho, um conjunto de princípios, os quais apontam vivências, ações, inter-relações que expressam significados confrontando saberes e conhecimentos populares e científicos num diálogo permanente. De acordo com Freire,

> Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. (2009, p.69 e70)

Considerando esta tradição oral e os saberes que os educandos trazem, é fundamental trabalhar desde a primeira etapa a partir de textos, pois é por meio deles que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida podem ser explicitados, sejam eles ligados ao cotidiano dos educandos ou relacionados aos contatos escolares.

Alfabetizar a partir de textos significativos, gêneros textuais diversificados como carta, poesia, contos, entre outros fornece suporte para pensar o mundo e apropriar-se do sistema da escrita alfabética, percebendo que os textos expressam ideias, sentimentos, opiniões que muitas vezes se relacionam com a vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, ampliando os conhecimentos que interferem na maneira de ver o mundo.

É nesse contato que o educando vai fazendo descobertas, comparando, conhecendo e reconhecendo palavras e expressões, tendo como ponto de referencia um texto significativo e não palavras isoladas, possibilitando aos educandos pensar sobre como a língua se estrutura.

Para esses alunos, a escola deve ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e que tenham especialmente um significado, pois sabemos que muitas vezes este aluno vem cansado do trabalho, é mãe e precisa sair mais cedo porque tem que buscar a criança na escola, enfim, buscam o que acham necessário ao acréscimo do seu aprendizado.

O adulto educando da EJA vem de um processo de exclusão da escola, já perdeu muito tempo da vida escolar, tem pressa em aprender e prosseguir com os seus estudos. Em sala de aula, é clara a preocupação do aluno em saber se o conteúdo ministrado vai ou não servir no seu dia a dia.

Em nosso município um dos principais objetivos para implantação da EJA, foi para atender os alunos oriundos do Programa “Brasil Alfabetizado, visando erradicar o índice de analfabetismo em nosso município.

A prática educativa deve contribuir para que os educandos, na problematizarão da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a superação das formas de saber cotidiano. Assim, o saber historicamente acumulado e os saberes cotidianos devem ser articulados em todos os componentes curriculares.

É necessário que a prática pedagógica seja interdisciplinar, para que os conhecimentos historicamente acumulados que compõem a proposta curricular contemplem o ensino de Arte, Língua Portuguesa, História, geografia, Matemática, Educação Física, Ciências e Ensino Religioso e possibilitem a ampliação dos mesmos, tornando o processo de ensinar e aprender mais significativo.

Os educandos só irão se empenhar em processos de aprendizagem que tragam para a sala de aula assuntos sobre os quais eles se interessam ou que estejam relacionados com o seu universo. Conseguindo se identificar nesse contexto, eles irão formar suas conclusões e construir as sínteses necessárias para o seu novo saber. Quer dizer, o educando jovem e adulto espera aprender melhor sobre aquilo que já sabe para depois elaborar o processo de aprendizagem sobre aquilo que é desconhecido, ampliando os próprios interesses e horizontes.

No inicio da escolarização, os educandos se encontram no processo inicial de desvelar o sistema alfabético, entendem a língua materna, compreendem o valor da linguagem oral e escrita como meio de integração entre gerações. Produzem textos que não seguem os padrões convencionais, com marcas da oralidade, alguns não codificam nem decodificam e não dominam os símbolos e operações matemáticas, outros efetuam cálculos mentais, mas não conseguem sistematizar em operações matemáticas. Faz-se necessário a promoção de diálogos e espaços de desenvolvimento tendo como foco a problematização da realidade, realizando diariamente atividades que explorem a oralidade, a leitura e a escrita, a isso chamamos de sistematização do conhecimento.

Os educandos em processo de alfabetização às vezes são capazes de ler e interpretar textos com fluência e significado, escrever com coerência, coesão e estrutura textual. Dominam os princípios básicos do sistema alfabético e consolidam as correspondências grafo-fônicas, morfológicas, fonéticas além das sintaxes, semânticas e pragmáticas. Demonstram domínio de símbolos e operações matemáticas, resolvem situações problemas que exigem mais cálculos e raciocínio lógico, fazendo conexão dos conhecimentos e das áreas estudadas, devendo produzir textos narrativos, descritivos, dissertativos e outras estruturas textuais.

Nesse sentido, estas orientações consideram os sujeitos como produtores do conhecimento na perspectiva de elevar a autoestima, fortalecer a confiança em suas capacidades de aprendizagem, valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social. Para tanto, os conhecimentos científicos, históricos, as produções literárias e artísticas devem ser entendidos como patrimônios culturais da humanidade, aos quais os educandos devem ter acesso uma vez que a alfabetização é um processo ao longo da vida.

4.4- Metodologias e Procedimentos

Quando falamos em metodologias queremos deixar claro que existem diferentes metodologias e cabe ao educador conhecê-las, para aplicá-las de modo a conduzir o aluno ao caminho mais apropriado ao conhecimento.

A necessidade de o educador tomar a pesquisa como instrumento metodológico consiste em uma dedicação na busca, questionamento e constituição do conhecimento. A linguagem é aqui entendida como um processo de interação e comunicação entre o indivíduo e o meio ou entre dois ou mais indivíduos.

Portanto, o uso da linguagem é determinado pela natureza sócio-histórico-interacionista, uma vez que quem a usa considera as pessoas envolvidas no processo de interação, atuando no mundo social em determinado momento e espaço. Assim, é na interação cultura/linguagem que a relação pensamento e palavra se concretizam num movimento vivo.

Assim as aprendizagens ocorridas pelas trocas que se estabelecem na relação com o outro pela mediação da linguagem, sendo significativas, além de favorecerem a aquisição de instrumentos e signos, podem conduzir ao desenvolvimento, à reflexão e à ação transformadora de realidade.

Para Paulo Freire (1987, p.78), o diálogo não é palavra oca, nem verbalismo, *"é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu."* É por meio do diálogo franco, da palavra verdadeira, enquanto uma exigência existencial, que os homens ganham significação enquanto homens e, ao mesmo tempo, pronunciam o mundo e o transformam.

Outro ponto importante é que diferentes conteúdos se aprendem de diferentes formas, não podemos organizar uma rotina pedagógica que desconsidere tal diferenciação.

O trabalho a ser desenvolvido nas salas da Educação de Jovens e Adultos deve-se levar em conta, os conceitos de ensino e aprendizagem que envolva:

- Uma concepção de ensino que proponha situações de conhecimento que sejam desafiadoras;
- Que tenha como ponto de partida os saberes dos alunos e possa vir a proporcionar a construção e reconstrução dos conceitos e do conhecimento, dialeticamente;
- Que possibilite a interação do grupo de aluno, através da analise e reflexão quanto as práticas sociais, dos valores e atitudes necessários, com ponto de partida para a relação sujeito/sujeito e sujeito/mundo;
- Uma concepção de aprendizagem que considera o conhecimento não como uma copia do real, mas um produto cujo processo começa com um sujeito pensante, que a partir do contato com o saber/conhecimento vai transformar as informações através da sua capacidade de relacionar, comparar, situar, identificar, compreender e, portanto, acaba por organizar e construir novos saberes e conhecimentos.

A compreensão dos fatores que interferem na organização do meio social possibilita que o indivíduo assuma uma postura critica diante desse meio, alem de permitir-lhe a

apropriação e a construção de uma linguagem mais adequada à expressão de suas ideias, como participantes do processo de transformação de si e de sua realidade.

A base do processo de formação escolar do aluno está na relação ensino/aprendizagem. Na EJA o processo educativo envolve necessariamente diferentes procedimentos didático-pedagógicos de abordagem dos conteúdos.

Exemplo:

1º) A sensibilização e problematização dos temas a ser desenvolvido, por meio de : Chuva de ideias (saber opiniões dos alunos sobre o tema), Dinâmicas; Cartazes, desenhos, ilustrações que possam promover o debate através do "espanto"; Desafios quanto à perda e ganhos em situação cotidiana de compra/venda; filmes, trechos de textos-livro, pensamento, etc.

2º) A apresentação dos conteúdos de forma clara, objetiva, respeitando o ritmo dos alunos, tornando-os significativos e esclarecedores;

3º) Os três níveis de exercícios: entendimento, compreensão e fixação;

4º) A avaliação dos trabalhos desenvolvidos quanto ao entendimento daquilo que foi desenvolvido;

5º) E a revisão, se for necessário.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando se cria, no cotidiano escolar, situações pedagógicas em que os conteúdos trabalhados apresentam-se de forma significativa para os educandos.

4.5- Avaliação da Aprendizagem

A Avaliação enquanto parte do Projeto Educativo deve atender àquilo que é específico de cada Etapa de Ensino, estabelecidos nas metas e nos objetivos a serem alcançados em cada área do conhecimento e na formação pessoal do aluno, em cumprimento ao disposto na Resolução CME nº 008/2017 e Resolução CEE/CP nº 08/2016.

Neste contexto, a avaliação assume entre as suas funções a de diagnóstico, que busca investigar os conhecimentos que o aluno traz para a sala de sala, formadora, no sentido de acompanhar as etapas de aprendizagem e do percurso pessoal, identificando dificuldades desse

processo de desenvolvimento, inclusive para reorientá-lo e a somatória das atividades desenvolvidas, ou seja, a avaliação da aprendizagem escolar orienta-se por processo diagnosticador, formador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, bem como considerar cotidianamente a presença, a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com colegas, professores e agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativa.

Quando se avalia continuamente, as conferências de aprendizagens são realizadas a todo o momento, possibilitando o acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos e evitando que grande parte da nota do aluno seja aferida em apenas um dia, com um único instrumento, a cada bimestre. A avaliação acompanha as aprendizagens e sabemos que estas ocorrem de maneira variada em cada sujeito presente na sala de aula, torna-se necessário que a cada elemento avaliado, também se tenha o elemento recuperado, para que a avaliação não recaia na punição, mas que o aluno tenha a oportunidade de rever o que foi ensinado, consequentemente, recuperar a aprendizagem.

Diante do exposto a avaliação na 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos em Trindade, deve seguir as orientações contidas no artigo 37 da Resolução CME nº 008/2017, nos seguintes incisos e respectivos parágrafos:

V– A avaliação da aprendizagem será contínua e cumulativa e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;

VI– Acompanhamento especial e individualizado e recuperação paralela, será ofertada aos alunos que demonstrarem dificuldades de desenvolvimento, sendo em horário compatível com a atividade profissional exercida pelo educando,com a atividade profissional exercida pelo educando.

§ 1º A avaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA, deve respeitar as características próprias do aluno: idade, desenvolvimento, experiência laboral, participação nas

atividades escolares, criatividade e capacidade de tomar iniciativa, de apropriar-se dos conteúdos ministrados, comunicação com colegas, professores e demais agentes educativos, sociabilidade, visando a assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento nas habilidades de ler, escrever, interpretar, comunicar, e, aquisição das competências, conhecimentos, atitudes e valores oriundos, de maneira formal e informal, da experiência e do mundo do trabalho.

§ 2º A peculiaridade e a operacionalização deste processo de avaliação escolar, deve estar definida no Projeto Político Pedagógico - PPP e no Regimento Interno da Unidade Escolar, e deve ser conhecida e aplicada por todos os educadores.

§ 3º O processo de desenvolvimento da aprendizagem de cada educando deve ser objeto de rigorosa verificação e análise permanente pelo Conselho de Classe, autônomo em suas decisões.

§ 4º O aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sem comprovante de vida escolar anterior, no ato da matrícula, será submetido à Classificação, que o posicionará na etapa compatível com seu grau de desenvolvimento e conhecimentos já adquiridos de maneira formal e informal, obedecidos os parâmetros desta Resolução.

Segundo Lukesi "A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega se confundir avaliação da aprendizagem com exames (...) A avaliação inclui traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam."

Dessa forma, a avaliação não deve ser entendida como um método punitivo, mas sim como um método formativo, possibilitando o acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos. Para que se desenvolva uma avaliação coerente se faz necessário uma diversidade de instrumentos, que realmente, façam o levantamento das aprendizagens construídas.

Levando em consideração as características específicas da modalidade da EJA e a formação básica para o exercício cidadão, o objetivo é que o aluno tenha sistematizado os saberes de forma que esses possam contribuir e ser um diferencial nas suas relações pessoais e na integração profissional.

Nem todas as técnicas avaliativas servem para todos os objetivos e, portanto, das formas avaliativas elencadas como relevantes pelos professores, as mais comuns e que atendem os objetivos cognitivos, de habilidades e de atitudes, são: Atividades específicas: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, por meio de análise das produções e da utilização de alguns instrumentos de registro, tais como: avaliações, avaliação oral, trabalhos de pesquisa, avaliação com consultas; de observações sistemáticas quanto a: resolução de problemas, aos trabalhos em grupo; a participação oral, a frequência, ao compromisso com o coletivo.

É imprescindível discutir ideias sobre construção de uma avaliação democrática, que respeite o direito dos alunos de serem informados sobre seus processos de aprendizagem e os critérios utilizados para avaliá-los e de serem orientados e ajudados em suas dificuldades. Sem informação não é possível garantir que os alunos assumam responsabilidades perante a própria aprendizagem e sintam-se estimulados a progredir. É preciso programar práticas em que os alunos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações de acordos estabelecidos com o professor nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

Nesse contexto cada unidade deverá estabelecer diferentes critérios com objetivo de atender a diversidade dos sujeitos. Portanto deve-se implementar a maior variedade possível de instrumentos. Segue alguns instrumentos avaliativos mais comuns: Prova objetiva, Prova dissertativa, Seminário e exposições, Debates, Auto avaliação. Ressalta-se que a assiduidade, participação e comportamento disciplinar são pré-requisitos do processo de ensino-aprendizagem, porém não poderão ser utilizados como critérios avaliativos. Entretanto, tais

pré-requisitos precisam ser considerados e discutidos a todo o momento, afinal, o processo avaliativo deve considerar o sujeito como um todo.

De acordo com esta proposta os critérios poderão ser definidos da seguinte forma: a Avaliação bimestral terá um peso 10,0 (dez) e os demais critérios avaliativos, terão o peso de igual valor. Para obtenção da média bimestral, os critérios avaliativos serão de cunho somatório e dividido pelo total de critérios utilizados, totalizando a média no valor máximo de 10,0 (dez) pontos.

Cada Unidade Escolar fará a definição dos seus critérios avaliativos em conformidade com a Proposta Pedagógica e seu Regimento Escolar. A promoção se dará mediante avaliação contínua e somatória, onde o discente deverá alcançar média bimestral mínima no valor de 6,0 pontos, totalizando 120 pontos semestrais.
O cálculo da média final acontecerá da seguinte forma:

$$\mathbf{MS = \frac{1^{o}\ B + 2^{o}\ B}{2} = ou > 6,0}$$

Caso a média não seja alcançada os educandos, estarão sujeitos a retenção. Outro critério necessário para que o educando obtenha aprovação é obter 75% de frequência dentro dos 100 dias letivos de cada semestre.

O Conselho de Classe, no fim de cada período letivo, analisará o desempenho global de cada aluno, conforme disposto na Resolução CME nº 008/2017, artigos 42 a 53, avaliando se ele dispõe das condições adequadas para ser promovido para o ano seguinte, de forma integral, ou para outra etapa mais elevada. A conclusão do Conselho de Classe, por qualquer uma das alternativas possíveis, tem de ser necessariamente circunstanciada, motivada e anotada, em seu inteiro teor, em ata própria.

É vedada ao Conselho de Classe a dispensa da análise do desempenho global do aluno, o processo progressivo de seu desempenho e dos resultados por ele obtidos durante todo o período letivo no conjunto dos componentes curriculares.

As reuniões do Conselho de Classe devem ser devidamente registradas, em documento próprio, por secretário designado para isso, dando-se ciência, por escrito, de seu inteiro teor a todos os participantes, no prazo de 5 (cinco) dias contados a partir de sua realização, sendo por todos assinado.

V – MODALIDADE: EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5.1- Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

De acordo com a legislação brasileira artigo 58 da LDB/1996, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis de ensino e outras modalidades, visando apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A educação inclusiva está respaldada no âmbito da rede municipal de ensino pelas Resoluções CME nº 004/2017 e Resolução CME nº 008/2017.

Conforme disposto nas Resoluções do CME nº 004/2017 , artigos 4º, 5º e 31 e Resolução CME nº 008/2017, artigos 5, 6, 15 e 63, a Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, compreende a modalidade de Educação Básica fundamenta em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudanças de concepção pedagógicas, de formação docente e de gestão educacional, transformando as estruturas educacionais que reforçam posição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial, tem por objetivo atender a alunos com necessidades educacionais especiais que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento de atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquele vinculado a uma causa orgânica especifica e aqueles relacionados às condições, disfunções, limitações ou deficiências.

I – Educação voltada para a efetiva inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para inserção no mundo do trabalho, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, nas diferentes áreas do saber.

Assim, a educação inclusiva na rede municipal de ensino terá como objetivo garantir a todas as crianças, inclusive àquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso às diversas tecnologias de informação e comunicação (TIC), por meio do planejamento de situações de aprendizagens significativas, que demandem o uso dessas tecnologias.

Pensar a educação especial na perspectiva de uma política da Educação Inclusiva inserida no sistema educacional geral, constitui-se ainda em um debate , permeado por vários desafios, dentre eles a perspectiva de atendimento à diversidade humana. Atualmente, a legislação brasileira prevê a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, conforme determina o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001 *Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.*

Desse modo, com vistas a atender o público alvo da educação especial a SMEC implementa ações sistemáticas voltadas para o processo de inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino, à partir da estimulação precoce I e II (com crianças de 0 a 3 anos e 3 a 5 anos respectivamente), por meio de um convênio firmado com o Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo, mantido pela Vila São José Bento Cotollengo.

A inclusão é uma proposta pedagógica , cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, como prevê a Constituição Federal de 1988.

Assim, de acordo com a Resolução CME nº 004/2017 artigo 4º e artigo 5º da Resolução nº 008/2017 : Art. 5º *"A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular e compreende o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo ser prevista nas Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e no Projeto Político-Pedagógico das instituições, garantidas todas as condições de acessibilidade, recursos humanos e pedagógicos para esse atendimento."*

Para tanto, a proposta que segue, traz informações relevantes para a reestruturação das condições atuais (físicas, pedagógicas e administrativas) das unidades de ensino na rede municipal de Trindade (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado- AEE, conforme Resolução CME nº 004/2017 e Resolução CME nº 008/2017.

5.2- Evolução Histórica da Educação Especial

Para situarmos e compreendermos a trajetória histórica do atendimento às pessoas com deficiências, se faz necessário compreender a evolução histórica da Educação Especial num contexto mundial. Neste sentido, Sassaki (1997) aponta quatro fases da educação especial:

- **Fase da Exclusão**

Até século XVII, as pessoas com deficiências eram totalmente excluídas da sociedade, mortas ou abandonadas e tidas como incapazes de serem educadas até do convívio familiar.

Conforme registros da história, nascer com qualquer deficiência física ou mental seria marca de uma sentença cruel; ser separado de todos da família, escondido num porão imundo e escuro até surgir uma oportunidade para causar-lhe a morte, ou ser lançados na fogueira para espantar os maus fluídos malignos causados pelos invejosos. Crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma antiga, na Idade Média, deficientes encontram abrigo nas igrejas.

- **Fase da Segregação**

Considera-se a fase de segregação o período da história dos portadores de deficiências físicas e/ou mentais entre os séculos XVII-XX.

Pessoas com deficiências físicas e mentais continuam isoladas do resto da sociedade, mas nessa época ficam isoladas nos conventos, asilos e albergues. Na Europa surge o primeiro hospital psiquiátrico. Mas a verdade é que todas essas instituições continuam sendo prisões, sem tratamentos especializados nem programas educativos.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a primeira diretriz política aparece, “todo ser humano tem direito a educação”. Surge então as novas reflexões que vão tomando forma de respeito aos seres humanos.

A partir do século XVIII começou a educar os deficientes, procurando torná-los aptos para algumas atividades, ainda assim em isolamento completo em instituições especializadas.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças nas atitudes dos grupos sociais, se concretizam em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente para outros países, inclusive o Brasil.

Uma investigação sobre estas medidas, mostra que até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social. Algumas dessas expressões ainda hoje, são utilizadas.

Sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos, abrigo, assistência, terapia e etc. Daí deve revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinado aos deficientes. Que nesse período eram atendidos em instituições especializadas como: Institutos Pestalozzi, APAES, escolas especiais, dentre outros, visando apenas o caráter assistencialista e não pedagógico.

- **Fase da Integração**:

Após vários séculos de exclusão e segregação, surge a ideia da integração social. A partir da década de 60, o movimento começa com o objetivo de integrar as pessoas portadoras de deficiências nos sistemas sociais gerais como educação, trabalho e lazer.

Todavia, a integração social, afinal de contas tem contido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Nesta fase, surgem as salas especiais na rede regular de ensino. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social). "A proposta da integração do portador de deficiência na rede regular de ensino tem o objetivo de ampliar a oferta de educação às pessoas com necessidades especiais para a construção de uma sociedade democrática que possibilita a educação para todos". (Guimarães, 1998:03)

- **Fase da Inclusão:**

Em 1990, por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontien, na Tailândia, teve início um amplo movimento mundial para concretização do direito à educação.

Em 1994, reafirmando que todas as pessoas tem direito à educação, independentemente de suas diferenças individuais, o documento "Declaração de Salamanca", resultado da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca – Espanha, representa um ponto de partida de todo um processo de transformação do sistema educacional, envolvendo também o atendimento às pessoas antes excluídas da educação, os deficientes.

Neste sentido, a escola e a sociedade mudam na maneira de pensar e agir. O sistema educacional deve se preparar para receber os diferentes; deve recompor seus limites,

reestruturar seus ambientes, redimensionar seus valores, incluindo a eliminação das barreiras atitudinais na tentativa de quebrar resistências e preconceitos.

Ressaltamos ainda que a história da Educação Especial, a legislação mostram que existe uma preocupação em oferecer educação e cuidados para as pessoas com necessidades educacionais especiais, fazendo-se necessário a busca de alternativas para que a educação formal de todas as pessoas se efetive. Para tanto é preciso que a lei seja cumprida. A Declaração de Salamanca, de 1994, que veio para incentivar a inclusão no contexto da educação, teve sua origem a partir dos pressupostos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990.

5.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As leis que norteiam a educação inclusiva garantem que as pessoas com deficiência tenham direito a participação plena e igualdade de oportunidades. Buscando esclarecer legalmente esta definição a LDB/1996 no seus artigos 58 e 59 , e no art. 3º da Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11 de setembro de 2001, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, e no Art. 8º assegura a estes, recursos e serviços educacionais especiais como apoio, complemento e suplemento curricular para o desenvolvimento de suas potencialidades na rede regular de ensino.

A implementação da inclusão das pessoas com NEE é um desafio, garantido em lei que transpõe a superação de muitos modelos pedagógicos tradicionais.

Deste modo, é possível observar que as bases legais já citadas e também do Decreto Federal nº 7611/2011, o Plano Municipal de Educação de Trindade Lei nº 1626 de 11 de junho de 2015 (PME 2015/2025) e Lei nº 13.146/2015 que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência e nas Resoluções CME nº 004/2017 e Resolução CME nº 008/2017, por si só não garantem a efetivação da escola inclusiva, mas alguns fatores são necessários como a elaboração do projeto político pedagógico capaz de apresentar a realidade da Unidade Escolar, ter as atribuições de todos os sujeitos estabelecidas e divulgadas e contar com a participação de todos: Equipe multiprofissional da SMEC, gestores, professores, funcionários, alunos, família e comunidade na construção da escola almejada.

É preciso analisar as políticas públicas, as dificuldades e a necessidade de reestruturar as unidades escolares com adequações na estrutura física, nos recursos humanos, na flexibilização e adequação do currículo e nas práticas diárias dos sujeitos aqui envolvidos.

Conforme disposto nas Resoluções CME n º 04 e 08/2017 o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser garantido, com a presença de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de outros profissionais de apoio que se fizerem necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, de alimentação, higiene e locomoção.

Neste sentido, segundo as diretrizes das Resoluções CME nº 004/2017 e Resolução CME nº 008/2017, a Educação deve ser voltada para a efetiva inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para inserção no mundo do trabalho, mediante articulação com os órgãos oficias afins, nas diferentes áreas do saber:

- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
- As famílias das crianças de que trata o caput devem comunicar à instituição educacional a(s) necessidade(s) alimentar(es) específica(s) das crianças e apresentar orientações respaldadas por médico e/ou nutricionistas sobre os cuidados necessários a essa criança.
- É condição indispensável para que se efetive o atendimento, o cuidado e a inclusão dessas crianças o diálogo permanente entre a instituição educacional e as famílias.
- Compete à SMEC oferecer os alimentos necessários às crianças que tenham intolerância alimentar, nas refeições servidas nas instituições públicas.

Portanto, a SMEC busca cumprir com o previsto no artigo 6º da Resolução CME nº 008/2017 , o qual estabelece:

Art. 6º. *Os Sistemas de Ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:*

I - currículos, métodos, técnicas, tecnologias assistivas, recursos educativos e demais meios específicos, para atender às suas necessidades;

II - garantia de avaliação contínua que leve em consideração os avanços pedagógicos; seja para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades, com a possibilidade de terminalidade específica.

III - profissionais com formação adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, e professores capacitados para o atendimento pedagógico desses educandos nas classes comuns do ensino regular;

IV - educação voltada para a efetiva inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para inserção no mundo do trabalho, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, nas diferentes áreas do saber.

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Ainda que as políticas públicas contemplem a educação especial com o direito do aluno com NEE garantindo sua inclusão educacional e que algumas escolas sejam contempladas com salas multifuncionais, faz-se necessário que haja mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de salas de aula e de formação de professores. Só então, o direito de todos à escolarização será efetivado.

É nesta perspectiva que a Prefeitura de Trindade por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura fundamenta sua política de Inclusão às normas legais (Constituição Federal, LDB, Resoluções CME nº 004/2017 e Resolução CME nº 008/2017, Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e no Plano Municipal de Educação de Trindade , assegurando medidas que garantam:

- Implementar a proposta de inclusão nas unidades escolares municipais;
- Estruturar a Equipe Multiprofissional da SMEC de apoio à inclusão, composta por: Assistente Social, Psicólogo, Fonoaudiólogo, e Psicopedagogo;
- Realizar formação continuada na área de Educação para a Diversidade a todos os profissionais de apoio, equipe gestora , professores regentes e de AEE;
- Estabelecer parcerias com: Secretaria Municipal de Saúde, Conselho Tutelar, Ministério Público, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, CREAS, CRAS, CAPS,

NAAH/S, CEBRAV, Central de Libras, Secretaria Municipal de Direitos Humanos, CESPE e outros;

- Realizar seminários municipais, encontros pedagógicos e ciclos de estudos com toda a comunidade escolar;
- Promover encontros com famílias e profissionais, para estabelecimento de uma verdadeira rede de apoio à inclusão;
- Assegurar de imediato que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar de todas as unidades escolares municipais, contemplem a inclusão, para atendimento em classes regulares, dos educandos com NEE;
- Que o professor do ensino regular possa planejar suas aulas considerando os direitos de aprendizagem/diversidade dos alunos realizando um trabalho articulado com os profissionais que atuam nessas áreas, ou seja, trata-se de uma proposta de trabalho que envolva a escola, numa rede colaborativa;
- Ampliar do número de salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma à atender todo o público alvo.

5.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

A SMEC, com vistas a ampliar o Atendimento Educacional Especializado –AEE nas salas de Recursos Mulfifuncionais em cumprimento ao Decreto Federal nº 7611/2001 , artigo 4ª da Resolução CME nº004/2017 e artigo 63 da Resolução CME nº 008/2017 propõe a oferta do AEE, devendo este constar no PPP da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

a. Matrícula do aluno no AEE: condicionado à matricula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

b. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais especificas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, cronograma de atendimento dos alunos ;

c. Professor para o exercício do AEE;

d. Articulação entre os professores do AEE e os do ensino comum ;

Desta forma, a SMEC visa cumprir com o disposto no artigo 63 da Resolução CME nº 008/2017 , o qual determina que: *"**Art. 63.** Para o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser garantida, sempre que necessária:*

> *I- a presença do profissional Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais conforme o estabelecido na legislação;*
>
> *II- a presença de profissionais para atuar como apoio nas atividades pedagógicas, de alimentação, higiene ou locomoção; e*
>
> *III – a presença de profissionais qualificados para a sala de AEE."*

- **Consideram-se público alvo do AEE:**

a. Alunos com deficiência: aqueles que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais , na comunicação ou estereotipias motoras. Inclui-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

c. Alunos com altas habilidades /superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança psicomotora, artes e criatividades.

5.5- Equipe Multiprofissional e suas atribuições

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura possui uma equipe multiprofissional, a qual subsidia o processo de inclusão na rede regular de ensino. Esta equipe é composta pelos seguintes profissionais e respectivas atribuições:

Psicopedagogo

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº02 de 11 de setembro de 2001), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especiais e específicas, mas significa dar aos professores e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Diante disso, a atuação do psicopedagogo na Equipe Multiprofissional na SMEC, se dará com as seguintes ênfases:

- Orientar na elaboração e execução do planejamento e adequações curriculares de cada turma de A.E.E., de professores regentes e profissionais de apoio;
- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, quanto às adaptações curriculares, recursos e materiais utilizados nas salas regulares e de AEE;
- Realizar avaliação pedagógica quando solicitada dos alunos que apresentam alguma necessidade e/ou dificuldade de aprendizagem;
- Socializar com os demais profissionais da equipe multiprofissional o resultado da avaliação pedagógica dos alunos, propondo os encaminhamentos e intervenções dos aspectos pedagógicos a serem trabalhados;
- Promover reuniões específicas entre equipe escolar, equipe multiprofissional da SMEC e familiares do aluno;
- Orientar as escolas quanto a promoção de eventos (festas, atividades esportivas, desenvolvimento de projetos) visando a integração e participação dos alunos com NEE;
- Manter o acompanhamento diferenciado dos alunos que forem encaminhados para classe especial (salas de estimulação I e II da Educação Infantil no Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo e nas salas de A.E.E.);
- planejamento e discussão das práticas pedagógicas da SMEC.

Psicólogo

O serviço de psicologia dentro da equipe multiprofissional do departamento de inclusão tem por princípio, a atuação a nível da psicologia escolar, com finalidade de promover a eficiência do processo de inclusão em todos os seus aspectos.

Em vista disso, o psicólogo escolar tem função educacional, quando se dirige à detecção/prevenção possíveis encaminhamentos e intervenções quando necessárias.

Diante disso, a atuação do psicólogo escolar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura , se dá com as seguintes ênfases:

- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, quanto às adaptações curriculares, recursos e materiais utilizados nas salas regulares e de AEE;
- avaliar e acompanhar o aluno com NEE, no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social;
- orientar os alunos em pequenos grupos nas escolas ou na SMEC, de acordo com as necessidades dos mesmos;
- promover discussões multiprofissionais, que possibilitem uma visão global do desenvolvimento do aluno para um processo de encaminhamento/intervenção;
- planejamento e discussão das práticas pedagógicas da SMEC;
- palestra sobre os temas relacionados a área de fonoaudiologia para a comunidade escolar.

Fonoaudiólogo

O serviço de fonoaudiologia, dentro do âmbito escolar, pretende desenvolver trabalho de detecção/prevenção no que se refere à área de comunicação oral e escrita, voz e audição oferecendo orientações a comunidade escolar, fazendo os devidos encaminhamentos e quando necessário, atendimento fonoaudiológico clínico emergencial até que o aluno seja atendido pelo profissional da área clínica.

Diante disso, a atuação da fonoaudióloga escolar na SMEC se dará com as seguintes ênfases:

- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, quanto às adaptações curriculares, recursos e materiais utilizados nas salas regulares e de AEE;
- palestra sobre os temas relacionados a área de fonoaudiologia para a comunidade escolar;
- avaliação dos alunos, quando solicitado, que apresentam alguma dificuldade no código gráfico, fala e/ou aprendizagem, voz e audição;
- encaminhamento clínico especializado dos alunos quando necessário;
- atendimento de casos específicos de alunos que necessitam de terapia com urgência até que seja possível o seu encaminhamento;
- auxílio na elaboração de estratégias para lidar com as especificidades dos educandos no processo de construção da linguagem oral, leitura e escrita;
- auxílio no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE;
- promover discussões multiprofissionais, que possibilitem uma visão global do desenvolvimento do aluno para um processo de encaminhamento/intervenção;
- planejamento e discussão das práticas pedagógicas da SMEC.

Serviço Social

A atuação do Serviço Social dentro da equipe multiprofissional da SMEC proporciona através do conhecimento da realidade humana as condições básicas para o desenvolvimento sócio econômico e cultural das pessoas portadoras de necessidades educativas.

O assistente social na educação contribui no sentido de subsidiar a escola e os demais profissionais no enfrentamento das questões sociais, como exemplo, evasão escolar, baixo rendimento escolar, desinteresse pelo aprendizado, problemas nas disciplinas, insubordinação a qualquer limite/regra, atitudes e comportamentos agressivos e violentos, o trabalho infantil, desemprego, subdesemprego, saúde, violência doméstica, exclusão social, habitação, baixa renda, desnutrição, drogas e pais negligentes.

Diante disso, a atuação da assistente social na SMEC, se dará com as seguintes ênfases:

- desenvolver ações que visam contribuir para o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e do adolescente na escola;
- fomentar a relação família-escola-comunidade ampliando o espaço de participação e colaboração de todos no processo educativo;
- promover reuniões, debates, mesas redondas, visitas domiciliares com o intuito de identificar situações de vulnerabilidade econômica, social e cultural fazendo as orientações e encaminhamentos necessários;
- promover discussões multiprofissionais, que possibilitem uma visão global do desenvolvimento do aluno para um processo de encaminhamento/intervenção;
- estabelecimento de parcerias com diferentes órgãos/instituições para a aquisição de recursos como equipamentos, meios auxiliares, benefícios eventuais, etc.;
- proporcionar articulação entre educação e as demais políticas sociais e organizações do terceiro setor, estabelecendo parcerias, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos;
- orientação à família ou à pessoa com deficiência quanto ao benefício da prestação continuada.

5.6- Profissionais de Apoio a Inclusão Modulados na Escola

- **Professor do AEE**

As unidades escolares que receberam e já implantaram a sala de recursos funcionais, deverão modular um professor para realizar o atendimento educacional especializado (AEE) conforme o artigo 63 da Resolução CME nº 008/2017 . Portanto , para efetivar o AEE o professor desta sala deverá possuir conhecimentos específicos, de acordo com o art. 12 da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, ter formação inicial com habilitação para docência e uma formação especifica para a e Educação Especial, devendo seu trabalho integrar ao PPP da escola compondo uma proposta de trabalho com foco na educação inclusiva. Com as atribuições de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. (BRASIL,2008).

Importante destacar que o trabalho do professor no AEE se constitui com um apoio pedagógico que complementa e / ou suplementa a escolarização dos alunos, sendo que as atividades nele desenvolvidas devem se diferenciar daquelas desenvolvidas na sala comum, não se caracterizando como um espaço para reforço escolar e para realização das tarefas de casa. Esse atendimento não substitui a escolarização; o aluno deverá estar matriculado e cursando o ensino regular e no turno inverso, matriculado e frequentando o AEE.

Professor de Apoio/Profissional de Apoio

A SMEC visando o acesso, permanência com qualidade e a terminalidade da educação básica aos alunos com NEE matriculados na rede regular de ensino, busca prever e prover na organização das salas comum a atuação do professor de apoio, conforme previsto na Resolução Nº 07, de 2006 do CEE do Estado de Goiás no item VIII:

§ 1º O professor de apoio das escolas em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo alunos com NEE que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares;

§ 2º O professor de apoio das escolas inclusivas deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula a qual está lotado, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas séries de sua atuação.

A partir da vigência desta Proposta às atribuições do profissional de apoio junto ao professor regente, à escola e aos alunos, fica explicito que o trabalho deve ser realizado juntamente com o professor regente de forma integrada, não somente para atender os educandos com NEE, mas proporcionando atendimento aos discentes onde o professor de apoio precisa:

- atuar de forma integrada com o professor regente, devendo participar, ativamente, do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no ano de sua atuação;
- cumprir sua carga horária de forma integrada com o professor regente;
- atuar em todas as atividades desenvolvidas na escola;
- Registrar todo o processo de aprendizagem dos alunos acompanhados por meio de relatórios descritivos, portfólios, que apontem o desenvolvimento desses alunos.

Neste sentido, a SMEC mantém um profissional de apoio modulado por sala/turma que possuem alunos com NEE com laudo que demandam de apoio específico às atividades escolares.

5.7- O Processo de Avaliação da Aprendizagem Numa Perspectiva Inclusiva

O processo de Avaliação da Aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE, deve seguir os pressupostos e concepções de avaliação contidos nesta proposta pedagógica, ou seja, assumir um caráter diagnóstico e formativo, cumprindo com as exigências dos artigos 24 ,58 e 59 da LDB/1996 e nas Resoluções CME nº 004/2017 e nº 008/2017. O processo de avaliação deve acompanhar o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos ao longo do ano letivo, por meio de registros descritivos a serem documentados na pasta do aluno. O objetivo é mobilizar e trabalhar com conteúdos (conceituais/atitudinais e procedimentais) e outros meios que possam ser úteis para se chegar a realizar tarefas e alcançar os resultados pretendidos pelo aluno de acordo com suas necessidades e potencialidades, Apreciando e documentando os seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social.

Desse modo, muda-se o caráter da avaliação que, usualmente, se pratica nas escolas e que tem fins meramente classificatórios e somativo, passando a ser formativa, apontando e registrando dados para compreensão do processo de aprendizagem de cada aluno e consequentemente o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Neste sentido, a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família.

Para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, possíveis retrocessos, dificuldades e progressos.

A avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem

respeito à aprendizagem e/ou à participação dos alunos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global.

Vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, de modo dinâmico, os caminhos da aprendizagem, como: os registros e anotações diárias do professor, os chamados portfólios e demais arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe, em que vão sendo colecionadas as impressões sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem. As provas também constituem opções de avaliação desejáveis, desde que haja o objetivo de analisar qualitativamente, junto aos alunos e os seus pais, os sucessos e as dificuldades escolares.

A análise qualitativa das informações reunidas durante o processo avaliativo servirão como subsídios para a tomada de decisões, no caso dos alunos para: o sucesso de sua aprendizagem acadêmica, o desenvolvimento de suas habilidades e competências e, no caso da escola para: o aprimoramento de seu projeto político-pedagógico com ênfase para a formação continuada de todos os envolvidos neste processo.

É importante também que os alunos se auto avaliem e nesse sentido o professor precisa criar instrumentos que os exercitem/auxiliem a adquirir o hábito de refletir sobre as ações que realizam na escola e como estão vivenciando a experiência de aprender. A auto avaliação deve levar o aluno a perceber o que conseguiu acrescentar ao que já sabia e conhecer as suas dificuldades no sentido de assimilar novos dados e o que é preciso superar para ultrapassá-las. Em geral a avaliação parte do professor em direção ao aluno e raramente é proposto ao próprio aluno que reflita seu próprio desenvolvimento.

Portanto, cabe a escola adotar medidas sistemáticas do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE, a serem previstas no PPP e Regimento Escolar, de forma a contemplar os aspectos descritos nesta proposta, envolvendo toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão, em especial os professores regentes, profissionais de apoio e do AEE e se necessário apoio e orientações da equipe multiprofissional da SMEC.

5.8 GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES

A atual legislação educacional, como a Constituição Federal de 1988 , a LDB/1996, PNE-2014/2024 , PME 2015/2025 e Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Trindade (Resoluções nº 01/2016 , Resolução nº 004/2017 e Resolução nº 008/2017) apontam para uma consolidação do processo de gestão democrática que *"baseia-se na relação orgânica entre direção e participação dos membros da equipe.Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende de forma coletiva de tomada de decisões"* .(LIBÂNEO, 2012, p.447) ."

Assim , a SMEC para efetivar a gestão democrática no âmbito da rede municipal de ensino busca ações em prol de cumprir com o disposto na Resolução CME nº 008 de 20 de setembro de 2017, a qual determina no artigo 66 que:

> ***Art. 66.*** *As instituições públicas municipais que oferecem o Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Trindade terão por princípio a gestão democrática, com a participação das comunidades escolar e local, conforme previsto no art. 14 da LDB.*
>
> ***§ 1º*** *Os profissionais da educação participarão da elaboração, do acompanhamento e execução do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Interno da instituição em que atuam.*
>
> ***§ 2º*** *As comunidades escolar e local participarão da gestão da escola por meio de Conselhos Escolares ou equivalentes.*
>
> ***§ 3º*** *A escolha do (a) diretor (a) ocorrerá por meio de processo eletivo, direto e secreto, realizado pela comunidade escolar, por meio resolução baixada pelo Conselho Municipal de Educação.*

Dessa forma, pensar um processo de gestão democrática implica pensar em um meio de realização, das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais, que desenvolvidos juntos visam promover ações sistematizadas que buscam a qualidade social da educação. Contudo, faz se necessário a participação ativa de todos os atores envolvidos, incluindo a comunidade escolar nos processos decisórios da escola e na elaboração da sua proposta pedagógica de forma coletiva e participativa. Nesta perspectiva no contexto brasileiro, a luta

pela democratização da educação pública de qualidade se intensificou a partir da promulgação da Constituição Federal/1988, que prevê no artigo 206: (....) VI - gestão democrática do ensino público e no artigo 14 da LDB/1996.

Em Trindade a gestão democrática no ensino público municipal é assegurada por meio do disposto na Resolução CME nº 008 de 20 de setembro de 2017 e na Resolução CME nº 001/2016 de 01 de novembro de 2016, a qual normatizou o último processo de seleção de diretores da rede municipal realizado em 2016, sendo que a gestão democrática deve se reger-se dos seguintes princípios:

I – Autonomia Pedagógica e Administrativa da unidade escolar;

II – Autonomia da unidade escolar na aplicação dos recursos financeiros que lhe sejam legalmente destinados;

III – Transparência dos atos pedagógicos, administrativos e financeiros;

IV – Formação crítica para o exercício pleno da cidadania;

V – Valorização dos profissionais da educação;

VI – Valorização da unidade escolar enquanto espaço privilegiado do processo educacional;

VII – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como corresponsabilidade da comunidade escolar;

VIII – Livre organização dos segmentos que compõem a comunidade escolar;

IX – Efetiva participação da comunidade nos órgãos colegiados e nos processos decisórios da Unidade Escolar.

A Gestão democrática deve buscar ações de convívio que respeitem o aluno, o agente administrativo educacional e o docente, como pessoa humana através das seguintes formas:

a) – nas relações cotidianas;

b) – no respeito à diversidade e às minorias;

c) - nas ações de inclusão social e educacional;

d) – no diálogo permanente com a comunidade

A equipe Gestora compõe-se de Diretor(a), Secretário (a), Coordenador(a) Pedagógico(a). Assim, considera-se a comunidade escolar é constituída pelos membros da direção, corpo docente, técnico-pedagógico, administrativo e os alunos regularmente matriculados na Unidade, bem como seus pais ou responsáveis.

Para que se possa assegurar a gestão democrática no âmbito da rede municipal de ensino , a equipe gestora deverá :

I – Concentrar esforços para a melhoria dos processos de gerenciamento da escola, como estratégia, para obter a melhoria do desempenho acadêmico e o sucesso dos alunos;

II – Incentivar a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e da autonomia da escola, que contemplam práticas participativas e colegiadas de gestão;

III – Apoiar uma política de formação que privilegie o aprender do grupo, a auto capacitação, o fazer coletivo e que promova o intercâmbio, a formação de
redes e outras práticas baseadas na experiência de grupo;

IV – Realizar a auto avaliação periódica da Unidade Escolar para promover sua melhoria e conseqüentemente o bom nome na comunidade.

V – Trabalhar no sentido de que a Unidade Escolar possa manter mecanismos que visem a assistir ao aluno no trabalho escolar, bem como assegurar-lhe
ambiente e condições favoráveis ao bom desempenho de suas atividades.

Com intuito de fortalecer os mecanismos de gestão democrática , a SMEC incentiva a atuação dos Conselhos Escolares como órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito da escola. Cabe aos conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola.

O Conselho Escolar tem como função contribuir cada vez mais para que a escola cumpra sua função de educar, construir a democracia e a cidadania participativas, realizar um processo de aprendizagem significativa.

Nesta perspectiva, o Conselho Escolar é uma instância importante para que a escola contribua na construção da democracia e da cidadania. O Conselho Escolar também tem a tarefa primordial de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e acompanhar sua execução e o processo de avaliação institucional interna das escolas.

5.9 - Proposta de Avaliação Institucional Interna das Unidades Escolares

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura em cumprimento ao art.27 § 3 º da Resolução nº 004/2017 que prevê “No Processo de Avaliação Institucional ,deve-se garantir a participação

,o acompanhamento e a escuta de todos os profissionais da instituição, das famílias e das crianças" e ao Art. 28 da Resolução CME n º 008/2017, o qual determina que: "A Avaliação institucional interna, com periodicidade anual deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico e detalhada no plano de gestão, considerando se as orientações vigentes da rede, com vistas a melhoria do trabalho desenvolvido.", propõe a implantação e implementação da avaliação institucional interna às unidades escolares da rede municipal de ensino de Trindade .

Diante do estabelecido nestes artigos, a SMEC institui em sua Proposta Pedagógica orientações sobre a Avaliação Institucional interna das unidades escolares da rede municipal de ensino a ser realizada anualmente, a qual deverá estar prevista no Projeto Político Pedagógico-PPP de cada unidade escolar, a partir de 2018 e já ser realizada neste ano de 2018.

Assim, para fundamentar esse processo de avaliação institucional Lück (2009) propõe uma série de competências para a efetivação do acompanhamento, que denomina de monitoramento de processos educacionais e deve ser aliado à avaliação institucional. Neste sentido, entende que a *"gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos".* (LÜCK, 2009, p.23).

Ao realizar o processo de avaliação institucional, deve-se superar a visão fragmentada do todo e adotar uma concepção sistêmica da realidade (LÜCK, 2012). Avaliar a unidade escolar em sua totalidade facilitará a obtenção de uma percepção mais fiel de si mesma, bem como a condução dos processos de avaliação institucional, ao contrário da percepção das partes de forma isolada do todo.

A avaliação institucional deverá proporcionar a unidade escolar a análise e revisão das práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas ao longo do ano, intervindo de forma a transformar as ações para obtenção de melhores resultados. A inserção da prática da avaliação institucional na unidade escolar permite que a unidade escolar avalie todas suas dimensões, incluindo a pedagógica, administrativa, jurídica e financeira.

A partir da referência de avaliação institucional e a criação de indicadores exposta no Plano Nacional de Educação-PNE 2014/2024, Lei 13.005/2014- nota-se que existe a preocupação com a inserção da prática da avaliação institucional na educação básica.

Assim sendo, o Plano Municipal de Educação de Trindade –PME 2015/2025, aprovado por meio da Lei Nº 1626/2015, prevê na estratégia 7.3 que:

> Constituir, em colaboração entre o Estado e os Municípios, um conjunto de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

Portanto, em cumprimento ao disposto na legislação vigente a nível nacional e municipal a rede municipal de ensino de Trindade implanta o processo de avaliação institucional interno das unidades escolares, incluindo os Centros Municipais de Educação Infantil e escolas, pois

> a avaliação institucional, enquanto forma específica de avaliação do trabalho das escolas no seu todo (nas dimensões de provimento, financiamento, organização, gestão, recursos materiais e humanos, projecto educativo, oportunidades de melhoria, constrangimentos, motivações, práticas docentes e discentes, envolvimento de pais e outros parceiros da comunidade, comportamentos, programações, objectivos e resultados académicos, cívicos e educativos…), pode ser um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório. (AFONSO,2010, p. 358-359).

Diante do exposto, a avaliação institucional deve envolver/avaliar todas as dimensões da escola, envolvendo a comunidade escolar, sendo um instrumento de gestão democrática em prol do desenvolvimento da autonomia e da emancipação. A autonomia permite que escola assuma sua própria gestão com liberdade para encontrar a melhor forma de se relacionar e envolver a comunidade escolar e todos seus servidores.

De acordo com Lück (2012, p. 74), a avaliação institucional deve respeitar todos os envolvidos no processo de modo que a *"avaliação deve ser conduzida de modo imparcial, com isenção de ânimo, livre de opiniões previamente estabelecidas, ideias preconcebidas, receios e medos"*. Os participantes devem ter a certeza de que as informações coletadas servirão exclusivamente para melhorar a tomada de decisão. Sobre a questão, é bom destacar o *Sigilo e a Ética* como um dos princípios defendidos por Lück (2012) na avaliação da escola.

Para Lück (2009, p.27) as dimensões que devem ser observadas num momento de avaliação institucional, são as dimensões de implementação, assim definida pela pesquisadora como aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a amplia e melhorar o seu alcance educacional (Lück, 2009). Sendo elas:

- Gestão democrática e participativa;
- Gestão de pessoas;

- Gestão pedagógica;
- Gestão administrativa;
- Gestões da cultura escolar;
- Gestão do cotidiano escolar.

Neste sentido, de acordo com Lück (2009), a SMEC propõe que a avaliação institucional interna das unidades escolares, abranja todas as áreas da escola, e que estas áreas devem estar interligas e articuladas, pois não basta saber os resultados da avaliação institucional, é importante interpretá-los e identificar as possíveis causas para que a escola, em seu processo decisório, saiba utilizá-los visando à transformação da realidade.

Assim, para Libâneo (2008) é preciso que a gestão escolar assuma este compromisso com intuito de reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas.

A avaliação institucional da unidade escolar terá como objetivo geral:

- Rever e aperfeiçoar o Projeto Político - Pedagógico - PPP e o Plano de Ação, promovendo a melhoria da qualidade, pertinência e relevância das atividades desenvolvidas na área pedagógica e na administrativa em prol da aprendizagem dos alunos.

Para maior alcance do processo de avaliação institucional, esta terá os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver o interesse da unidade escolar em se auto avaliar como meio de conhecer melhor e garantir a qualidade da gestão, bem como, de prestar contas à sociedade;
- Acompanhar/Monitorar como as atividades/projetos/ações pedagógicas e administrativas estão sendo desenvolvidas;
- Acompanhar a execução do Projeto Político-Pedagógico, contribuindo para a reformulação das ações previstas no PPP e no Plano de Ação;
- Analisar os resultados da unidade escolar no que concerne à aprendizagem e propor as intervenções necessárias .

Portanto, com vistas a alcançar os objetivos propostos a SMEC, recomenda como metodologia de avaliação institucional a adoção de procedimentos quantitativos e qualitativos, podendo ser utilizados questionários abertos e fechados, os quais deverão ser analisados e

interpretados, e emitido um parecer final conclusivo deste processo de avaliação institucional,com periodicidade anual.

Etapas do Processo de Avaliação Institucional a serem desenvolvidas:

1- **Sensibilização:**
   - Realizar reuniões, objetivando sensibilizar professores, alunos, funcionários , membros da comunidade escolar e o Conselho Escolar, explicando a importância da avaliação institucional e como esta irá ocorrer.

2- **Diagnóstico:**
   - Deve ser o ponto de inicial e de referência para o processo de avaliação institucional. Os dados obtidos pela UE, como os resultados da aprendizagem, curva de aproveitamento, resultados da ADA, grau de satisfação, clima escolar, relações interpessoais deverão ser considerados neste processo.

3- **Avaliação Interna:**
   - Consiste em um momento de reflexão e debate interno da escola sobre suas diversas dimensões já citadas anteriormente, em um processo de auto avaliação. A perspectiva é que, considerando um conjunto de indicadores e inferências, a unidade escolar possa analisar os vários dados coletados por meio dos questionários aplicados aos diferentes segmentos da unidade escolar , os quais serão analisados e discutidos , gerando relatórios que reflitam como a unidade escolar percebe a si mesma. Nesta etapa, a participação de professores, alunos e funcionários é fundamental.

4- **Resultados alcançados:**
   - Após o desenvolvimento das etapas citadas anteriormente, deve se concluir o processo de avaliação institucional com um parecer conclusivo, o qual apresenta os pontos de maior fragilidade e/ou dificuldades que a unidade escolar apresentou, os pontos do PPP e do Plano de Ação que deverão ser reformulados, os pontos fortes/positivos que se destacam/evidenciam e os encaminhamentos/intervenção/proposições necessárias;
   - Este parecer conclusivo deverá ser enviado a SMEC, até dia 20 de janeiro do ano subsequente ao processo de avaliação institucional interna da escola.

Portanto, faz-se necessário a implementação de uma política efetiva de avaliação institucional interna nas unidades escolares da rede, por meio do monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com participação e acompanhamento do Conselho Escolar de cada unidade escolar.

VI- FORMAÇÃO CONTINUADA, PROJETOS E PROGRAMAS

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, entende ser de suma importância a formação continuada das equipes gestoras e corpo docente, pois já não se admite um educador que se estacione na formação inicial. A formação continuada é uma exigência da profissão docente. Caminhar para esta prática é o grande desafio dos educadores. O professor deve ser um aprendiz constante. Diante do exposto, se justifica o discurso permanente da educação continuada, assegurada por meio legislação educacional, particularmente na Lei n º 9394/96, a qual ressalta esses delineamentos e direcionou, inclusive com responsabilidade para o Estado, a Educação Continuada. No Art. 67, inciso II, a Lei reforça o "aperfeiçoamento profissional continuado". Ainda neste artigo, no inciso V, fica estabelecido: "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho".

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996, coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação *"atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando".*

Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. Formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço" e "o aproveitamento da formação e experiências anteriores", adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em "outras atividades", que não do ensino.

A SMEC promoverá a formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil, 1º ao 9º ano do ensino fundamental , aos coordenadores e gestores de forma assegurar e cumprir com as normativas do Conselho Municipal de Educação , Resoluções CME nº

04/2017 artigos 25 e 39 , e Resolução CME nº 006/2017 artigo 65 e com a Lei Nº 1626 de 11 de junho de 2015, a qual institui o Plano Municipal de Educação de Trindade –PME 2015/2025, em especifico a meta 16 a qual prevê:

> Meta 16: formar, em nível de pos graduação,70% (setenta por cento) os professores da educação infantil e fundamental, até o ultimo ano de vigência desse PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

Neste sentido, a SMEC proporcionará projetos de formação continuada com vistas a cumprir a estratégia 16.2 do PME a qual determina:

> 16.2) criar e consolidar politicas de formação de professores e professoras da educação infantil e fundamental, definindo diretriz municipal, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

Assim tanto a LDB/1996, quanto as normativas do CME e o PME de Trindade propõem que a formação continuada aconteça e seja proporcionada pelos sistemas de ensino de acordo com suas possibilidades e necessidades. Os avanços de ordem legal se reforçam nos Parâmetros Curriculares que destacam: "A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores" (PCN, Volume 1, p. 13)

De acordo com o estabelecido no artigo 65 da Resolução CME nº008/2017 , a formação continuada deve propiciar :

> ***Art. .65.*** *A Formação Continuada dos profissionais docentes e não docentes deve integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência dos educandos.*
>
> ***§ 1º*** *A formação continuada dos profissionais do magistério será atendida por atividades formativas e cursos de aperfeiçoamento, preferencialmente, dentro das horas atividades.*
>
> ***§ 2º*** *A formação em nível de Pós-Graduação, Lato ou Strictu Sensu, é um direito do profissional, com regulamentação conforme legislação vigente.*
>
> ***§ 3º*** *A formação continuada dos profissionais docentes e não docentes será feita por meio de cursos promovidos por instituições educacionais reconhecidas e pela Escola de Formação a ser criada pela Secretaria de Municipal de Educação.*

Conforme afirma Stoner (1999 apud ZANAGA, 1989), entende-se por educação continuada: "atividades formais e informais de aprendizagem através das quais os indivíduos elevam seus conhecimentos, atitudes e competências.".

Portanto, confome disposto nas Resoluções CME nº 004/2017 e n º 008/2017 a formação continuada dos profissionais docentes e não docentes deve integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência dos educandos :

- *A formação continuada dos profissionais do magistério será atendida por atividades formativas e cursos de aperfeiçoamento, preferencialmente, dentro das horas atividades.*
- *A formação em nível de Pós-Graduação, Lato ou Stricto Sensu, é um direito do profissional, com regulamentação conforme legislação vigente.*
- *A formação continuada dos profissionais docentes e não docentes será feita por meio de cursos promovidos por instituições educacionais reconhecidas e pela Escola de Formação a ser criada pela Secretaria Municipal de Educação.*

Na Educação Infantil , conforme a Resolução CME nº 004/2017 , a Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverá definir e implementar uma política de formação continuada de modo a garantir a todos os profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como as mantenedoras das instituições privadas, devem promover e facilitar o acesso dos profissionais da Educação Infantil em cursos de aperfeiçoamento, que atendam aos objetivos da Educação Infantil.

- *A participação na formação continuada deve ser orientada principalmente pelas necessidades oriundas da concepção e execução do Projeto Político Pedagógico, podendo ocorrer na própria instituição ou fora dela.*

É necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional. Ele deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, já que é através do processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente. Dessa forma, ele será capaz de se adaptar as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula.

A prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de

aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. Agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem.

É através de um processo formativo contínuo capaz de mobilizar os saberes da teoria da educação que os docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria atividade.

A formação continuada do professor, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico.

A problematização cotidiana em uma sala de aula implica levar o professor a tomar contato com os conhecimentos acumulados de forma que a Rede Municipal de Educação e Cultura promoverá:

*Formação continuada para a equipe gestora das UEs (diretores, secretários, coordenadores pedagógicos)

*Formação continuada atendendo as especificidades de cada etapa/modalidade sendo estruturada da seguinte forma:

- ✓ Educação Infantil: creche e pré-escola (professores e monitores)
- ✓ Ensino Fundamental: 1º ao 3º ano (professores regentes e de apoio)
- ✓ Ensino Fundamental: 4º ao 5º ano (professores regentes e de apoio)
- ✓ Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (professores regentes e de apoio)
- ✓ Educação de Jovens e Adultos - EJA (professores regentes)

Dessa forma, a SMEC realizará encontros formativos no horário de trabalho coletivo já previstos no calendário enviando temas/ material de apoio os quais deverão ser

complementados/planejados considerando as necessidades e especificidades de cada UE. Outra proposta a ser iniciada neste ano é a formação de grupos de estudos mensais com apoio da equipe técnica da SMEC, dos próprios professores da rede, parceiros externos e assessoria pedagógica.

A formação continuada aqui proposta toma como ponto de partida os problemas enfrentados pelos professores na tentativa de assegurar o domínio efetivo do saber escolar pelos alunos. Parte, portanto, das próprias dificuldades de aprendizagem da criança, considerando-as como desafio cuja superação possibilita o crescimento do professor na medida em que revela suas próprias dificuldades, seja em relação ao conteúdo escolar, seja em relação aos procedimentos de ensino. Como explica Vieira:

> O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. (...) A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. (VIEIRA,1982, pp. 21-22)

Nessa reflexão sobre as dificuldades dos alunos, os professores podem perceber suas próprias dificuldades em relação a determinados tópicos ou componentes curriculares do ensino básico. Perceber e admitir essas dificuldades são um passo importantíssimo para elaborar uma nova postura perante os alunos e sua prática.

No que se refere à literatura, o estudo sobre a Formação Continuada de Professores, envolve um número considerável de autores, destacamos aqui o pensamento do grande educador brasileiro Paulo Freire que afirma:

> "A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Para Paulo Freire a ideia de formação permanente é resultado do conceito da "condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento". De acordo com o

educador, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, por meio do movimento permanente de ser mais.

A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é idealizada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada são concebidas de forma interarticulada, em que a primeira é relativa ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que se encontram no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade busca desenvolver ações sistemáticas ,que visem a melhoria na qualidade de ensino, de forma a atender às expectativas da sociedade trindadense. Havendo uma preocupação constante com a formação continuada dos servidores administrativos e professores, com uma Proposta Pedagógica bem elaborada para que as formações contribuam efetivamente para a melhoria do ensino oferecido no município.

A Prefeitura Municipal de Trindade, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, vem realizando a adesões junto ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), a SEDUCE (Secretaria de Estado da Educação, de Cultura e Esporte), e outros parceiros com programas e projetos que viabilizam e garantem formação continuada de qualidade aos servidores dessa secretaria e alunos da rede. Podemos citar como exemplo dessa parceria o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), Formação para Professores de 5º ano, Educação Inclusiva, Merenda Escolar, dentre outros.

Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pelo MEC, em 2013 junto às secretarias estaduais, distrital e municipais de educação. É um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação

para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena e preciso ter clareza do que ensinar e como ensinar. Para isso não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código lingüístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. Com esse objetivo são oferecidos curso aos professores, de capacitação no decorrer do ano letivo. É um curso que atende professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental com formação em Letramento e Alfabetização e Letramento em Matemática, proporcionando um trabalho em sala de aula com maior qualidade para efetivar e garantir que todas as crianças com idade entre 6 e 8 anos estejam alfabetizadas.

A SMEC desenvolveu ao longo desse período todas as atividades formativas relacionadas a esse Programa compondo uma equipe de professores orientadores, com técnicos da própria secretaria, os quais participavam da formação oferecida pela coordenação estadual.Após a formação inicial cada orientador de estudos deve promover os encontros mensais com os professores alfabetizadores da rede.

A principal inovação no programa PNAIC a partir de 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica.

A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados:

a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação;

b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e

c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

Educação Inclusiva

A atual Legislação Brasileira, como a LDB Nº 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11 de setembro de 2001, Resolução CNE/CEB Nº 04/2009,a qual institui as Diretrizes

Operacionais para o atendimento educacional especializado, Decreto Federal Nº 7611/2011 e Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e as normativas do Conselho Municipal de Educação de Trindade, garantem o acesso e a permanência de toda e qualquer criança em idade escolar à rede regular de ensino, iniciando o atendimento na Educação Infantil. Entretanto, para receber com qualidade essas crianças faz-se necessário um preparo dos profissionais que estão com elas nas Unidades Escolares. Por esse motivo, como forma de garantir momentos de estudos e formação continuada de tais profissionais.

Assim, a Equipe Multiprofissional da SMEC propõe a realização de encontros formativos para os professores regentes, professores de AEE e profissionais de apoio a inclusão. Os temas tratados nesses momentos de estudo e formação contemplarão aspectos relacionados a diversidade dentre eles: o atendimento as crianças em situação de vulnerabilidade social, minorias étinicas, sociais, religiosas, de gêneros, em itinerância, com dificuldades/distúrbios de aprendizagem, transtornos mentais e de personalidade, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, deficiências (física, auditiva, visual, intelectual e múltiplas).

A equipe multiprofissional vem firmando parcerias viabilizando os encaminhamentos necessários dos alunos da rede aos atendimentos específicos:

- Atendimento Educacional Especializado - AEE (no contra turno);
- Rede Básica de Saúde (encaminhamentos médico para diferentes especialidades);
- Serviço de Assistência Social;
- Conselho Tutelar;
- CRAS - Centro de Referência de Assistência Social;
- CREAS - Centro de Referência Especializada de Assistência Social;
- Centro de Libras;
- CEBRAV – Centro Brasileiro de Apoio ao Deficiente Visual;
- NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação;
- CÉU DAS ARTES – oficinas de informática, banda, aulas de instrumentos musicais, dança e letramento (que auxilia a criança no aprendizado, na leitura e escrita);

- CESPE – Centro Social Pai Eterno.

Programa Nacional de Alimentação Escolar - Merenda Escolar

A SMEC, vem se empenhando para realização de ações que têm gerado melhorias na qualidade da merenda escolar, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, vem sendo assegurado aos educandos uma alimentação rica, sadia e nutritiva, com acompanhamento nutricional.

Podemos destacar um grande avanço a aquisição de gêneros oriundos da Agricultura Familiar que beneficia, além dos alunos, com mais oferta de frutas e verduras, os produtores locais.

A adequação do cardápio às necessidades nutricionais das crianças é uma preocupação constante, assim como o fornecimento regular de gêneros alimentícios. Há orientação, ainda, quanto ao correto armazenamento, preparo e distribuição dos alimentos para os alunos nas unidades escolares.

Foi iniciado o trabalho de educação nutricional e avaliação nutricional em algumas unidades escolares e até o final do ano letivo alunos de outras unidades também serão atendidos nesse sentido.

Com o intuito de manter a qualidade nesse atendimento, o departamento da Merenda Escolar da SMEC – Trindade oferece momentos de formação aos servidores dessa área. Assim ,cada unidade escolar deve descrever em seu PPP como é organizada a preparação da Merenda Escolar em sua escola.

Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE

Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica.

Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

Atualmente o FNDE realiza o repasse dos recursos financeiros do PDDE às unidades executuras (Conselho Escolar) em duas parcelas semestralmente.

Conforme Resolução CD/FNDE Nº 8, de 16 de dezembro de 2016, artigo 7º os saldos remanescentes nas contas bancarias das ações do PDDE denominadas PDDE a Título emergencial, Projeto de Adequação de Prédios Escolares (PAPE), Projeto de Melhoria da Escola (PME), Funcionamento das Escolas no fim de Semana (FEFS), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), PDDE Integral, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade poderão ser utilizados nas finalidade de que trata o art. 4º da Resolução CD-FNDE Nº 10, de 18 de abril de 2013, observando as categorias econômicas de custeio e capital. Assim ,cada unidade escolar deve descrever em seu PPP como é trabalhado e planejado esses recursos.

Educação de Jovens e Adultos - EJA

A modalidade de ensino EJA – 1ª Etapa (Educação de Jovens e Adultos) passou a ser atendida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura a partir do 2º semestre de 2013, com o objetivo de atender os alunos concluintes do Brasil Alfabetizado, e também alunos com idade avançada, conforme demanda, em alguns setores principalmente periféricos de nosso município.

Atualmente, estamos com 180 alunos matriculados nesta modalidade de ensino, a faixa etária de nossos alunos varia de 15 a 70 anos, a maioria destes alunos estão afastados da sala de aula há mais de 20 anos.

Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado está normatizado atualmente por meio da Resolução Nº 9, de 16 de dezembro de 2016, a qual prevê:

CONSIDERANDO:

A Constituição Federal, que garante o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias;

A META 9 do Plano Nacional de Educação – PNE, que objetiva elevar a taxa e alfabetização da população com 15 anos ou mais, para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetizado absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

A necessidade de universalizar a alfabetização entre jovens, adultos e idosos e de promover a educação inclusiva, com valorização das diferenças e da diversidade, com prioridade á as populações do campo e quilombolas e ás pessoas privadas de liberdades;

A importância de oferecer aos jovens, adultos e idosos não alfabetizados atendimento educacional que considere a diversidade regional, cultural, de ocupação, de gênero, étnico-racial, gerencional, física, sensorial e intelectual;

A indispensável articulação entre politicas sociais dos governos federal, estadual e municipal para garantir a transversalidade e intersetorialidade ao atendimento educacional desse publico;

Art. 3º São agentes do Programa Brasil Alfabetizado:

I. a SECADI/MEC, formuladora e indutora de politicas educacionais voltadas á alfabetização e educação de Jovens e Adultos;

II. o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia responsável por financiar politicas e programas educacionais do Ministério da Educação, responsável pela transferência dos recursos financeiros do PBA;

III. os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao PBA, responsáveis pela execução das ações estabelecidas nesta Resolução, destinadas á consecação das metas pactuadas, contribuindo para atingir os objetivos do Programa; e

IV. a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), órgão colegiado de caráter consultivo, responsável por assessorar a formulação e a implementação das politicas nacionais e por acompanhar as ações do Programa.

Progama Novo Mais Educação – Escola Básica em Tempo Integral

O Programa Novo Mais Educação tem a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem, com o estímulo à ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública. É uma estratégia indutora da educação em tempo integral no Brasil, instituída pela Portaria Interministerial n° 17/2007 e regulamentado pela Resolução n° 5, de 25 de outubro de 2016 que norteam todos os princípios da Educação Integral, no âmbito do Programa Novo Mais Educação.

Assim , em cumprimento ao disposto na Resolução CME nº 008/2017 artigo 17 a SMEC propõe que o Programa Novo Mais Educação seja um indutor da educação integral e seja desenvolvido conforme disposto no artigo 17 :

> ***Art. 17.*** *A progressiva ampliação do período de permanência diária do educando na instituição, prevista em lei, deve ser assegurada por meio de programas e/ou projetos específicos, conforme o atendimento oferecido, respeitando-se os critérios do Sistema de Ensino.*

§ 1º *Os programas e/ou projetos para o atendimento de que trata o caput desse artigo, em âmbito federal, devem ser encaminhados pela SMEC, por meio de ofício, ao Conselho Municipal de Educação, para conhecimento e acompanhamento, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados a partir da data de sua implementação;*

§ 2º *O período de permanência diária do educando na instituição por meio do atendimento em tempo integral deve ser compreendido como a ampliação de tempos e espaços que lhe oportunizem ações educativas previstas nas Propostas Político-Pedagógica da SME e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.*

§ 3º *Os órgãos executivo e normativo da Rede Municipal de Ensino devem garantir as condições físicas, administrativas, pedagógicas e os recursos financeiros indispensáveis ao atendimento em tempo integral, conforme os critérios estabelecidos nesta Resolução.*

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

O Programa Novo Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

No âmbito federal, o Programa Novo Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Novo Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direito na Escola – PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, instituído pela Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009.

Diante do exposto , cada unidade escolar deverá incluir no seu PPP como este Programa será desenvolvido, as oficinas realizadas e a interlocução das oficinas propostas com o currículo básico e as funções/atribuições do coordenador deste Programa.

Projeto Agrinho

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SENAR Goiás, juntamente com a Federação de Agricultura e Pecuária de Goiás, FAEG, implantaram em 2008 o Programa Agrinho em Goiás, acreditando ser este um importante instrumento de formação das crianças e adolescentes como cidadãos participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres.

A proposta do Programa Agrinho é fornecer aos alunos do ensino fundamental, da educação infantil e do ensino especial informações relacionadas a temas diversos como ética, cidadania, meio ambiente, saúde, responsabilidade social, entre outros, de modo a corroborar para o desenvolvimento de um conceito de ensino diferente, abordando os conteúdos propostos de forma transversal às disciplinas obrigatórias, atendendo às necessidades de cada comunidade no exercício e vivência de valores.

O objetivo principal do Programa Agrinho é estimular as crianças ao saber e atuar como cidadão por meio da inserção, nos currículos escolares, de temas de relevância social e promover mudanças de hábitos e atitudes em relação às questões socioambientais. Nos nove anos (desde 2008) em que o Programa Agrinho vem se destacando no Estado de Goiás como um importante instrumento de reflexão e de efetivas ações, mais de 200 municípios já participaram do programa, capacitando mais de 20 mil professores, em mais de 3.000 escolas públicas.

A cada ano a proposta do tema muda o foco das discussões e das ações em sala de aula, embora tenha sempre como eixo norteador em todos os anos a questão do meio ambiente. Já foram contemplados diferentes temas, tais como: ética e cidadania, alimentação saudável, empreendedorismo, responsabilidade social.

Projeto Meio Ambiente

Como resposta a solicitação do Ministério Público de Trindade e atendendo a legislação vigente , será trabalhado em toda a Rede Municipal de Educação projetos sobre o Meio Ambiente, com o objetivo de melhorar o nível de consciência ambiental de nossos alunos. Para a execução desse Projeto, a SMEC conta com a parceria da Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Esta desenvolve diversos projetos que visam ampliar e reforçar a consciência ambiental da população de nossa cidade. Uma das medidas é trabalhar nas Unidades Escolares direto com os alunos. Estes participam ativamente de projetos desenvolvidos, além de utilizarem o tema desses projetos e realizar atividades interdisciplinares de acordo com o

Currículo correspondente a cada ano escolar.Assim ,cada unidade escolar deverá prever em seu PPP as ações e projetos desenvolvidos com esta temática.

Programa de Erradicação as Drogas - PROERD

É um trabalho de caráter preventivo, sem fins lucrativos, religiosos ou políticos, desenvolvido no Brasil pelas Polícias Militares. Atualmente o PROERD é desenvolvido em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Em Trindade trabalha-se com as turmas de 5º ano, durante um semestre.

O PROERD oferece uma variedade de atividades interativas e construtivas, que levam em consideração as experiências do cotidiano dos participantes e, sobretudo, exploram suas potencialidades. As aulas objetivam o desenvolvimento da autoestima, controle das tensões, civilidade, além de ensinar técnicas de autocontrole e resistência às pressões dos companheiros e às formas de oferecimento de drogas por pessoas estranhas ao convívio das crianças e dos jovens.

O projeto atende à Lei Municipal nº 1608, de 15 de maio de 2015, que institui o realização de palestras sobre as consequências do uso de entorpecentes nas Unidades Escolares. No seu artigo 2º fica instituída a realização de qualquer forma de explanação sobre o tema.

Policial e Bombeiro Mirim

As instituições Polícia Militar e Corpo de Bombeiros trabalham com alunos da Rede Municipal de Educação, numa parceria com a Secretaria de Assistência Social e CRAS. A própria família se inscreve no projeto e aguarda análise da Polícia Militar. São atendidos, prioritariamente, crianças com maior grau de vulnerabilidade, crianças oriundas de famílias com antecedentes criminais ou uso de entorpecentes, crianças que não tem acompanhamento familiar e passam parte do dia sozinhas ou até mesmo nas ruas.

São oferecidas oficinas pedagógicas, iniciação esportiva, artes marciais, atendimento psicológico às crianças e familiares, além de atividades sócio-culturais. O atendimento acontece sempre no contraturno de estudo das crianças.

Projetos em parceria com a Secretaria de Saúde

A Secretaria Municipal de Saúde também desenvolve projetos que atendem aos alunos do município em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura . Em alguns casos, na própria Unidade Escolar. Assim, é possível atingir um número maior de pessoas e públicos específicos. São trabalhados temas que visam levar os alunos à conscientização quanto a importância de se manter a saúde, sobretudo através de atitudes preventivas. Profissionais levam até às unidades material explicativo e momentos de formação com professores e alunos, como forma de complementar as atividades previstas no Currículo. Esses projetos atendem a Lei Municipal nº 1493, de 29 de maio de 2013, que institui o PSE (Programa Saúde na Escola) com trabalhos preventivos junto aos alunos. As ações desenvolvidas do Programa Saúde na Escola deverão estar inseridas no PPP de cada unidade escolar.

Projetos em parceria com a Agência Municipal de Esporte e Lazer –AMEL

A Agência Municipal de Esporte e Lazer realiza um trabalho em parceria com a SMEC. Durante todo o ano serão elaborados e executados projetos com a participação ativa dos alunos da Rede Municipal de Educação.

As atividades esportivas dentro das Unidades Escolares são amparadas, também, pela Lei Municipal nº 1491, de 29 de maio de 2013, que institui que todas as escolas de Ensino Fundamental ofereçam atividades esportivas, incluindo dança, xadrez, capoeira e outras, bem como estruturação adequada para um melhor atendimento aos alunos. As aulas e oficinas, de acordo com as Diretrizes Nacionais e orientação da SMEC, com análise de todos os departamentos, serão trabalhadas sob orientação do professor regente de cada turma. As ações desenvolvidas desta parceria deverão estar inseridas no PPP de cada unidade escolar.

Projetos em parceria com a Superintendência Municipal de Trânsito

Trânsito e educação são palavras que andam juntas. Por esse motivo, com o intuito de levar conceitos básicos de educação de trânsito e respeito ao próximo, há a disponibilização de

material informativo e educativo às Unidades Escolares do município, numa parceria entre Superintendência Municipal de Trânsito e Secretaria Municipal de Educação e Cultura . Segundo o Currículo, trânsito é um conteúdo que deve ser trabalhado em vários anos escolares do Ensino Fundamental. O apoio da SMT auxilia no planejamento e aplicação de tais aulas dentro e fora da sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa e dinâmica.

A parceria vem ao encontro da Lei Municipal nº 1574, de 21 de novembro de 2014, que institui a prática de palestras sobre Educação no Trânsito, como tema transversal. Esse trabalho pode ser realizado pelos próprios professores ou por profissionais diretamente ligados ao objetivo do projeto. As ações desenvolvidas desta parceria deverão estar inseridas no PPP de cada unidade escolar.

AÇÕES DE PREVENÇÃO , ORIENTAÇÃO AO USO DA INTERNET, JOGOS VIRTUAIS E AO JOGO BALEIA AZUL

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SMEC, considera de suma importância a Recomendação nº 001/2017 da 4ª Promotoria de Justiça de Trindade, a qual tem por intuito orientar e esclarecer as unidades escolares sobre o Jogo Baleia Azul. Assim sendo, a SMEC prevê nesta Proposta Pedagógica ações de cunho preventivo, orientando as escolas a desenvolverem ações de prevenção a qualquer forma de violência e combate ao Bullying, ações estas que deverão constar nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP das unidades escolares da rede municipal.

Diante do exposto, considerando a necessidade de esclarecer, orientar e informar as respectivas unidades escolares da rede municipal de Trindade o teor da Recomendação nº001/2017 da 4ª Promotoria de Justiça de Trindade, a SMEC propõe as seguintes ações a serem incorporadas nos PPPs das unidades escolares da rede municipal de ensino de Trindade:

- Estudo da Recomendação nº 001/2017 e do material do CD referentes ao Jogo Baleia no âmbito das unidades escolares;

- Os gestores devem socializar e repassar esse material a todo corpo docente e demais servidores, para que possam ser informados e orientados sobre a importância de detectar algum fato associado ao uso deste jogo por parte do corpo discente;
- Cada unidade escolar deverá planejar ações específicas por meio de projetos interdisciplinares, os quais possam abordar em primeira instância a questão do próprio uso da internet e redes sociais pelas crianças e adolescentes;
- Esses projetos deverão constar medidas de caráter preventivo e educativo, sobre os riscos que a internet e redes sociais podem acarretar, como Pedofilia, violência e o Jogo Baleia Azul;
- Cada unidade escolar deverá desenvolver anualmente palestras com os pais, esclarecendo-os quanto aos riscos do jogo Baleia Azul, bem como os outros riscos que a internet, redes sociais e demais jogos que possam suscitar e fomentar comportamentos violentos;
- Utilizar a Cartilha referente ao Projeto "João Cidadão'', para que possa subsidiar o trabalho dos professores com o tema direitos e deveres do cidadão e fomentar ações referentes ao trabalho com o Estatuto da Criança e do Adolescente no âmbito das salas de aula;
- Para o desenvolvimento desta ação (palestra informativa aos pais) a SMEC e/ou diretores poderão buscar apoio e parcerias externas no âmbito da administração municipal, como a Secretaria de Direitos Humanos, o Centro de Referência da Assistência Social- CRAS, com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Conselho Tutelar, e outros órgãos e/ou entidades que possam contribuir com profissionais habilitados para a realização destas palestras;
- Todas essas ações deverão contribuir no sentido de ajudar as escolas e os pais e/ou responsáveis a identificarem sinais físicos e comportamentais das crianças ou adolescentes que estejam participando do jogo, como mudança radical de humor, rotina e vestimenta, ou mesmo com o aparecimento de marcas no corpo, como cicatrizes, cortes e tatuagens, orientando –os sobre como identificar sinais sobre a atuação do jogo Baleia Azul e tomar as devidas providências.

CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Ele abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional:

- Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio);
- Educação especial – modalidade substitutiva;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da Matrícula Inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a Situação do Aluno, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo.

O Censo Escolar é regulamentado por instrumentos normativos, que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados.

O Censo Escolar é uma ferramenta indispensável para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas.

A compreensão da situação educacional ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros, que servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), que podem ser acompanhadas no Observatório do PNE. Todos esses indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar.

Além disso, as matrículas e dados escolares coletados servem de base para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo Inep.

Todos esses indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar. Mais informações, acesse Indicadores Educacionais.

O Censo Escolar é realizado anualmente. O período de coleta é definido por meio de Portaria, e, nos últimos anos, o início da coleta tem sido a última quarta-feira do mês de maio, nomeada como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07. Essa data de referência foi escolhida para se adequar ao calendário escolar de um país com a grandeza e a diversidade do Brasil.

O Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de quatro cadastros de dados: Escola, Turma, Aluno e Profissional Escolar.

O Educacenso é um sistema de fácil operação e com funcionalidades que permitem avaliar em tempo real a consistência das informações prestadas. Além disso, o sistema permite a disponibilização de relatórios com informações consolidadas da escola que possibilitam a verificação e análise dos dados declarados.

As escolas e redes de ensino (estaduais ou municipais) que possuem sistemas próprios de coleta podem migrar os dados para o Educacenso, como o caso de Trindade, com a utilização do SIGE.

O Censo é realizado de forma descentralizada, por meio de uma colaboração entre a União, os estados e os municípios. De acordo com a Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007, as atribuições dos diferentes atores no processo, basicamente, são:

a) Ao Inep cabe definir e disponibilizar para os demais atores o cronograma anual de atividades, os instrumentos e os meios necessários à execução do Censo; estabelecer mecanismos de controle de qualidade da informação; organizar e enviar para publicação os resultados; além de avaliar e acompanhar todas as etapas do processo censitário, a fim de garantir o alcance de seus objetivos e o aperfeiçoamento constante;

b) Aos gestores dos sistemas estaduais e municipais de educação cabe treinar os agentes que coordenarão o processo censitário nas respectivas escolas vinculadas; acompanhar e controlar toda a execução do processo censitário no seu território; zelar pelo cumprimento dos

prazos e normas estabelecidas, bem como responsabilizar-se solidariamente pela veracidade dos dados declarados nos seus respectivos sistemas de ensino;

c) Aos diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino público e privado cabe responder ao Censo Escolar da Educação Básica, no sistema Educacenso, responsabilizando-se pela veracidade das informações declaradas.

No que se refere às responsabilidades das escolas relativas aos procedimentos de preenchimento do Censo Escolar, é importante enfatizar que os dados declarados pelas unidades escolares devem ter como base os registros administrativos e acadêmicos de cada escola (ficha de matrícula, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, diário do professor, regimento escolar, projeto político-pedagógico, documentos de modulação de professores e de enturmação, etc.). Essa exigência é fundamental para a garantia da fidedignidade dos dados.

Os dados do Censo Escolar podem ser acessados por meio do próprio sistema Educacenso, pelo Consulta Matrícula, pelo Data Escola Brasil, pelas Sinopses Estatísticas, pelos Microdados ou pelo Inepdata. Por meio dos microdados, disponibilizados em mídia eletrônica, os usuários têm acesso a todo o acervo de dados coletados, com exceção dos dados individuais dos alunos e profissionais escolares e dos dados de endereço das escolas. Dessa forma, é possível ter acesso aos dados primários e reproduzir todos os indicadores calculados pelo lnep, configurando-se, assim, em uma forma abrangente e transparente de disseminação.

Assim, a SMEC desenvolve ações específicas de acompanhamento e orientações as unidades escolares no desenvolvimento das etapas do Censo Escolar, o qual é realizado via SIGE, ou seja os dados inseridos no SIGE migram para o sistema Educacenso.

ESTÁGIO PROBATÓRIO

O novo processo de avaliação do servidor público municipal em estágio probatório, significa um avanço para administração pública . Foi aperfeiçoado para agilizar e modernizar o serviço prestado, na avaliação do servidor.

Nessa nova reelaboração do manual online, foi atualizado a forma de avaliar com os mais modernos critérios , sem deixar de lado o rigor qualitativo do mesmo. Esse novo manual é autoexplicativo , tem o objetivo de direcionar, monitorar os servidores em avaliação ,

contribuindo para a real adequação dos servidores aprovados em concurso público , para o cargo de provimento efetivo.

Nas ações previstas, foi criado mecanismos colaborando para a capacitação do servidor. Os procedimentos de avaliação do estágio probatório detalhadamente no novo manual, oportuniza o servidor avaliado, uma transparência, agilidade,confiança e uma melhoria na qualidade de avaliar.

A nova versão do estágio probatório online , veio contribuir com o aprimoramento do trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que dará um suporte técnico mais avançado e operacionando o trabalho que está avançando a estrutura funcional da SMEC .

Conforme as orientações, deverá ser constituida as comissões de acompanhamento - CADEP , nas Unidades de Ensino, além da SMEC , que terá a atribuição de registrar os resultados parciais que serão semestrais e conclusivos no decorrer de um período de 3 anos, até finalizar o período de estágio probatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia (Orgs.). **Dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente**. Brasília: SEB/ MEC, 2010a.

ALVES, Rubem. **Gestação do futuro**. Campinas: Editora Papirus, 1986.

ARIÈS, Philippe. **O Tempo da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília – DF. 1988.

_____. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90.** Brasília – DF. 1990.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.** Brasília – DF. 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, **v**. **01, 02 e 03**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação e do Desporto – Conselho Nacional de Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para Educação Infantil.** Diário Oficial da União – Brasília, 1998.

_____, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução Nº 02, de 11 de Setembro de 2001**.CNE/CEB,2001.

_____, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** CNE/CEB,2009.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: MEC/SEB, 2001. 126p.

_____, Presidência da República, **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação- FUNDEB,** Brasília,2007

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**– Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB Nº 7, de 04 de abril de 2010**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** – Brasília: MEC, CNE/CEB, 2010.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 04, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** – Brasília: MEC, CNE/CEB, 2010.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB Nº 11, de 7 de julho de 2010**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** – Brasília: MEC, CNE/CEB, 2010.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** – Brasília: MEC, CNE/CEB, 2010.

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

_____, **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Presidência da República, Brasília,2009

_____, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasil ,2015.

_____Presidência da República. Casa Civil. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências,** Brasil ,2011.

_____, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11 645, de 10 de março de 2008.** Brasil ,2008.

_____, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12 796 , de 04 de abril de 2013.** Brasil ,2013.

_____, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Institui o Plano Nacional de Educação –PNE 2014/2024.** Brasil ,2014.

_____, Ministério da Educação**.** Instituto Nacional de Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira-INEP. **Portaria, nº 304, de 21 de junho de 2013**, Brasília, 2013.

_____, Ministério da Educação**.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução nº 05, de 25 de outubro de 2016**.Brasília, 2016.

_____, Ministério da Educação**.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução nº 08, de 16 de dezembro de 2016**.Brasília, 2016.

_____, Ministério da Educação**.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013**.Brasília, 2013.

CANDAU, V. Mª F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s). Questões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DELORS, Jacques (coord.). **Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez. p. 89-102

DELGADO, Jaqueline; STEINLE, Marlizete; BATISTA, Cleide; LUGLE, Andréia; **Instrumentação do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil** – Editora Unopar, 2008.

DE LA TALLE, Yves; Oliveira, Marta k. de Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon – **Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

DIDONET, Vital, **A Desinvenção da Infância**, In; Revista Pátio – Educação Infantil; Nov/dez 2009.

FARIA, Vitoria Líbia Barreto de. Currículo **na educação infantil diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica/Vitoria Faria Fatima Salles,** -ed, [rev. e ampl.] São Paulo: Ática,2012.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. ***Alfabetização em processo***. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (18ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. A **importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. SP: Cortez Ed., 1982.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1979.

FILHO, Altino, **O cotidiano no Processo de Construção da Pedagogia da Infância**. In; Revista Pátio - Educação Infantil. Nov/Dez.2009.

_____, **A creche como espaço de meditação e interação**. In; Revista Pátio-Educação Infantil.fev. /2008.

FILHO, Gabriel, **Está nascendo uma Pedagogia da Infância**; In; Revista Pátio - Educação Infantil. Nov./Dez.2009.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP Nº 05, de 11 de junho de 2010**, Secretaria de Estado da Casa Civil, Goiânia, Goiás ,2010.

_____, Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 285, de 09 de dezembro de 2005.** Secretaria da Casa Civil, Goiânia, Goiás ,2005.

_____, Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 02, de 02 de fevereiro de 2007.** Goiânia, Goiás ,2007.

_____, Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 11, de 09 de dezembro de 2011.** Secretaria da Casa Civil, Goiânia, Goiás ,2011.

_____, Gabinete Civil de Goiás. **Lei Complementar nº 026, de 28 de dezembro de 1998.Estabelece diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás**. Secretaria da Casa Civil, Goiânia ,1998.

_____, Gabinete Civil de Goiás. **Lei nº 16.732 de 06 de outubro de 2009.** Goiânia, Goiás ,2009.

_____, Secretaria de Estado da Educação – Coordenação de Educação a Distância. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2010/2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um melhor sensível e reflexivo sobre a criança**/Jussara Hoffmann-Porto Alegre: Mediação, 2012. (Edição atualizada e ampliada). 152p.

_____, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré- Escola a Universidade.** O ato de avaliar a aprendizagem, disponível em www.alemdasletras.org.br/.bibioteca/avaliacao/ O ato de avaliar a aprendizagem Luckesi.pdf. Acesso em 28/11/2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF ,Livros, 2008.

LOPES, Karina Rizek. MENDES, Roseana Pereira. FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Livro de Estudo, Coleção PROINFANTIL**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria Educação a Distância/MEC. Brasília- DF: 2005

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos.) **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições** - 18ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2ªed. Petrópolis, Vozes, 2007.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Rio de janeiro: Vozes, 2012.

MOURA, Tânia Maria de Melo (org.) Educação de Jovens e Adultos; currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte:** Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Cleide. **Uma Experiência de Avaliação Institucional na Educação Básica: Limites e Possibilidades**.Est. Aval. Educ. São Paulo.V.27, nº65.p.408-438, maio-ago,2016.

PEREIRA, Mary S. C. **A descoberta da criança: introdução à educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **O possível e o necessário. Evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, v. 2, 1986.

TECA, Alencar de Brito. **Música na educação infantil/**Teca Alencar de Brito; [fotos Michele Mifano - São Paulo: Petrópolis, 2003.

KRAMER, Sônia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil.** In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Heloisa. **Como programar as aulas das turmas multisseriadas**. In*:* Nova Escola. Ed. 239, janeiro/fevereiro. 2011.

REANE, Eliane. (et al). **Matemática no dia a dia da Educação infantil: rodas. Cantos brincadeiras e histórias**/ São Paulo, Saraiva,2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes Multisseriadas: desafios e possibilidades. In: Educação e Linguagem**. Ano 11. Nº 18. Jul.- dez. 2008. P. 222-237.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão : Construindo uma Sociedade para Todos** , WVA, 1997.

SATIRO, Angélica. **Brincar de pensar: com crianças de 3 e 4 anos**/ Angélica Sátiro; [tradução Romina Amorebieta, Luciano Ismael Barrionuevo, GuilhermoSegú] São Paulo: Ática 2012-166p.SMOLKA, A.L.B. (org.) **Pensamento e Linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Cadernos cedes nº 24 São Paulo: Cortez e Parpirus,1991.

SOARES, Magda**. Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 1996

TRINDADE, Conselho Municipal de Educação-CME. **Resolução CME nº 01/2016.** Trindade, Goiás, 2016.

_____, Conselho Municipal de Educação-CME. **Resolução CME nº 03, de 01 de fevereiro de 2017**. Trindade, Goiás, 2017.

_____, Conselho Municipal de Educação- CME, **Resoluçãao CME nº 004 de 12 de abril de 2017,** Trindade, Goiás, 2017.

_____, Conselho Municipal de Educação- CME-**Resolução nº 005/2017 .** Trindade, Goiás, 2017.

_____, Conselho Municipal de Educação- CME -**Resolução nº 008 de 20 de setembro de 2017 .** Trindade, Goiás, 2017.

_____, Camâra Municipal .**Lei n º 1626 de 11 de junho de 2015**, **Plano Municipal de Educação-PME-2015/2025.** Trindade, Goiás, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem** 2ª edição São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente** 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989

ZAGONEL, Bernadete – **Brincado com Música Sala de Aula**; Saraiva jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento, Bernadete Zagonel. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed.1999.

ZANAGA, Mariângela Pisoni. Educação contínua: atitudes e experiências dos bibliotecários do sistema de bibliotecas da Unicamp. *Transinsformação,* **Campinas, v.1, n.3, p.55-74, set./dez.1989.**

Sites Consultados:

- *Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108, Volume 4, julho a dezembro de 2006*
- www.seer.furg.br/redsis/article/download/1219/515, *acessado em 26/08/15*
- Portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf.
- educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml, acessado em 08/02/17;

- http://docslide.com.br/documents/educacao-piaget-vygotsky-e-wallon-o-tripe-teorico-da-educacao.html
- www. Fnde.gov.br – portal FNDE
- www.openlink.br.inter.net/santacasa/educ1.
- www.uff.br/feuff/departamentos/docs_edu_infantil/

ANEXOS (Arquivos Digitais)

Anexo 1 – Currículo Referência

Anexo 2- Direitos de Aprendizagem/PNAIC

Anexo 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)

Anexo 4 - Instrumentos de Acompanhamento (Educação Infantil e Ensino Fundamental) Anexo 5 – Matrizes de Referência das Avaliações Externas
Anexo 6 – Matrizes Curriculares
Anexo 7 – Pautas Diários
Anexo 8 – Sugestão/Propostas de Relatórios de Inclusão
Anexo 9 – Referêncial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998)

ANEXO O – QUANTIDADE DE PROFESSORES DOS CMEIS

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS CMEIs

/OR:	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	QUANTIDADE DE PRFESSORES
1	CMEI ABADIA JOSÉ DOS SANTOS	18
2	CMEI ADELICE ILÁRIO	12
3	CMEI ALCINA MARIA	22
4	CMEI AUGUSTA MARIA	10
5	CMEI DIVINA RODRIGUES	10
6	CMEI Mª DA CONCEIÇÃO	13
7	CMEI MARIA PEDRO	10
8	CMEI WILMA SOARES	10
10	CMEI WILMA SOARES - EXTENSÃO	4
11	CMEI MODELO	14
12	CMEI VALERIA PERILLO	10
13	CMEI TIA EURÍDICE	06
14	CMEI JARDIM SCALA	08
15	CMEI THAÍSE FREIRE	20
16	CMEI DAGMAR REIS BARROS	16
17	ESC. MUN. CIRANDINHA	
18	ESC. MUN. MARIA DOLORES	
19	ESC. MUN. DONA CATU	
20	ESC. MUN. MARIA APARECIDA MARQUES - SEDE	
21	ESC. MUN. MARIA APARECIDA MARQUES - EXTENSÃO	
22	ESC. MUN JOÃO DE DEUS	
23	ESC. MUN. DR. ALCIDES	

ANEXO P – QUANTIDADE DE PROFESSORES DOS CMEIS

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE

SME
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO DOS AVANÇOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO/SOCIAL, MOTOR, LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

NOME DA CRIANÇA

Nos aspectos cognitivos pudemos observar que a [redacted] apresentou desenvolvimento satisfatório participando das atividades ao ar livre e dentro da instituição as quais percebemos que ela se interessou pelas brincadeiras de roda e que envolvem músicas. Embora tenha se ausentado por algumas semanas por motivos particulares informados pela família, conseguiu acompanhar o restante da turma nas atividades do livro e nas brincadeiras lúdicas que realizamos no decorrer das últimas aulas. Nas atividades do livro a Andressa está apresentando facilidade na realização das mesmas. Ainda não consegue encontrar as páginas apenas pelo número, precisa ver a imagem e procura pela mesma. Já escreve o nome de vários colegas olhando no crachá e identificou algumas palavras pequenas através de quebra-cabeças com imagens.

Seu relacionamento com os demais no grupo encontra-se tranquilo, as vezes entra em conflito por alguns brinquedos, porém já consegue resolvê-los sozinha ou quando necessário busca a intervenção da professora. Quanto aos numerais ela já consegue escrever todos até o 20 (quantidade que estamos trabalhando a fundo), porem as vezes confunde ao quantificá-los. Conseguiu lidar com os sentimentos de perder e ganhar através do jogo da memória feito coletivamente e demonstrou atenção ao participar da brincadeira e tentar encontrar os pares corretos.

Compreendeu a diferenciação entre os animais domésticos e selvagens através das histórias contadas e ouviu um pouco mais sobre amizade seja com pessoas ou com animais de estimação. Participou da magica das cores, identificando cada uma e algumas possíveis misturas que cores que formam outras cores.

Nos aspectos motores participou de circuitos motores com bambolês, cordas e bolas, onde demonstrou agilidade, pontaria e atenção, porém precisa melhorar quanto a identificação e diferenciação entre direita e esquerda. Ao realizar atividades de conto e reconto a Andressa o faz, mas com incentivo da professora para se desenvolver melhor. Continua organizada com seus pertences e com vocabulário em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Apresenta habilidades artísticas e destreza ao pintar, recortar, colar e utilizar tintas e pinceis.

Possui hábitos de higiene e uma alimentação satisfatória. Através do projeto de alimentação saudável percebemos que a criança não só conhece frutas e verduras quanto se alimenta com as mesmas, fato esse que observamos durante o almoço, onde ela sempre come de tudo o que lhe é oferecido como sempre pede repetição.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

Avenida Goiânia nº 69, Maysa I – Trindade/GO – Tel.: 3506-7078
E-mail: 52091961@trindade.go.gov.br

2º BIMESTRE	

_____

Professor(a)

_____ _____

Coordenadora **Secretária**

_____

DIRETORA

Trindade, 26 de junho de 2018.

Avenida Goiânia nº 69, Maysa I – Trindade/GO – Tel.: 3506-7078
E-mail: 52091961@trindade.go.gov.br