



**Reorganização da Educação Infantil em tempos de pandemia Covid-19: caminhos para a ação pedagógica com as crianças**

2021



# FICHA TÉCNICA

## **Realização**

União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul - UNDIME/RS

## **Coordenação Geral**

Maristela Ferrari Ruy Guasselli - Presidente

Mara Elizete Rebelo de Lourenço - Vice-presidente

## **Título**

Reorganização da Educação Infantil em tempos de pandemia Covid-19: caminhos para a ação pedagógica com as crianças

## **Organização e Redação - Grupo de Trabalho**

Elise Testolin Abreu

Maria Joceli dos Santos Figueiredo

Neide Beatriz Rodrigues Vargas

Regina Gabriela Gomes

Renata Zamboni Orlandini

## **Leitura crítica**

Cláudia Inês Horn - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Flávia Burdzinski de Souza - Universidade Federal da Fronteira Sul | Erechim

Leticia Caroline da Silva Streit - Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo |

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Luciane Varisco Focesi - Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo |

Observatório da Cultura Infantil - OBECI

## **Revisão**

Joseane Matias

## **Projeto Gráfico e Diagramação**

Carlos Alberto de Araujo Junior

## **Fotos**

Alcione Machado Julio

## **Apoio**

Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - CEE/RS

Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul - FAMURS

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul - UNCME/RS

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS

Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul - SINEPE/RS

## **Ano**

2021

No presente documento, optou-se por utilizar o gênero masculino meramente com o intuito de não sobrecarregar graficamente o texto. Portanto, ao mencionar os professores, gestores e demais profissionais, assim como os familiares ou responsáveis pelas crianças, são consideradas todas as pessoas que vivem e trabalham na Educação Infantil.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	04
INTRODUÇÃO .....	06
1 PONTOS DE PARTIDA: BASES LEGAIS E PEDAGÓGICAS	
DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	08
2 CONTEXTOS E DESAFIOS DO ATENDIMENTO NOS MUNICÍPIOS	
DO RIO GRANDE DO SUL .....	11
3 CAMINHOS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS .....	15
3.1 Princípios da prática pedagógica .....	15
3.2 Plano de Ação Pedagógico: reorganização da oferta em tempos da pandemia .....	19
3.3 Acolhimento, vínculos e transições no percurso educativo .....	22
3.4 Campos de Experiências: arranjo curricular que acolhe as crianças .....	26
3.5 Experiências das crianças com e na natureza .....	32
3.6 Experiências das crianças com as tecnologias .....	35
3.7 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a garantia dos direitos das crianças .....	36
3.8 Avaliação na e da Educação Infantil .....	38
3.9 Formação continuada dos professores e demais profissionais .....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS CONSULTADAS E CITADAS .....	46

## APRESENTAÇÃO

A pandemia da Covid-19 modificou a realidade e impactou o atendimento educacional, impondo a paralisação das atividades regulares nas instituições de Educação Infantil de todo o Rio Grande do Sul, a partir de março de 2020.

Desde então, o atendimento ocorreu de maneiras diversas nos municípios, de acordo com as realidades regionais e locais, as orientações sanitárias e as decisões das famílias ou responsáveis pelas crianças. Com isso, mantenedoras e escolas precisaram planejar ações e estratégias adequadas ao novo contexto para cumprir com a função sociopolítica e pedagógica desta etapa educativa.

Compreendida como um direito fundamental da criança e da família e dever do Estado desde a Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), a Educação Infantil foi reiterada como direito no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e, anos depois, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Posteriormente, foi normatizada pela Resolução do CNE/CEB nº 05/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) para a educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses, em instituições de ensino.

Dadas as particularidades do desenvolvimento das crianças e as especificidades legais e pedagógicas desta etapa, faz-se urgente a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças em todo território do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da reorganização curricular e da continuidade das aprendizagens essenciais para o ano letivo de 2021 e enquanto perdurar a situação pandêmica, tendo por referência os documentos que orientam as propostas curriculares da Educação Infantil, que são a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (BRASIL, 2018).

Ciente dos desafios implicados na reorganização do atendimento da Educação Infantil em tempos de pandemia, a UNDIME/RS, com base em um instrumento diagnóstico enviado aos 497 municípios do Estado, trabalhou na elaboração de um documento com reflexões e indicações para as Secretarias Municipais de Educação e unidades escolares que ofertam a Educação Infantil em todo o território do Rio Grande do Sul. Este documento intitulado **Reorganização da Educação Infantil em tempos de pandemia Covid-19**, tem como objetivo contribuir com o trabalho de gestores, professores e demais profissionais da Educação Infantil de modo a assegurar os direitos das crianças e a continuidade de seus processos de aprendizagem.

Por fim, é importante ressaltar a participação dos profissionais de diversos municípios do Estado que contribuíram com suas realidades, experiências e saberes para a elaboração de um documento que reafirma uma proposta pedagógica comprometida com as crianças, as famílias e os profissionais que vivem e atuam na Educação Infantil. O documento foi encaminhado para as Secretarias de Educação de todos os municípios e, por sua vez, para os estabelecimentos de ensino que atendem a Educação Infantil em seu território, e pode ser acessado no site da UNDIME/RS através do endereço <http://undimers.org.br>



**Maristela Ferrari Ruy Guasselli**

Dirigente Municipal de Educação de Novo Hamburgo  
Presidente da UNDIME/RS

**Mara Elizete Rebelo de Lourenço**

Dirigente Municipal de Educação de Santiago  
Vice-presidente da UNDIME/RS

**Grupo de Trabalho Educação Infantil UNDIME/RS**

## INTRODUÇÃO

Eu fiquei longe de muitas pessoas, tipo da minha escola, da minha professora, dos meus amigos. Eu tenho muita saudade sempre, eu sempre penso na aula, eu sempre amei fazer as coisas na escola, amei o recreio, amava tudo na escola quando eu estudava lá. Mas agora, com essa pandemia, ficou tudo embaralhado. (Luísa, 6 anos. Ciranda de Ações, Rede Nacional Primeira Infância).

A fala da menina Luísa, escolhida para iniciar as reflexões deste documento, traduz a realidade e o sentimento de muitas crianças que foram e continuam sendo atingidas pela impossibilidade de conviver, interagir e brincar nos espaços escolares. O distanciamento causado pela pandemia da Covid-19 representa um desafio muito grande para todos, em especial para as crianças, e convoca a planejar e efetivar ações para a garantia de seus direitos.

A garantia do direito à Educação Infantil, nesse contexto, deve pautar-se nas concepções expressas nas normativas legais e pedagógicas da etapa, e nos coloca diante da necessidade de buscar respostas às seguintes questões: **como reorganizar o atendimento de modo que ofereça qualidade nas interações entre as crianças e entre crianças e adultos em tempos de distanciamento social? Quais os princípios que podem nos guiar na reorganização do atendimento com qualidade e respeito às crianças, famílias e profissionais que vivem essa etapa?**

Diante disso, as Secretarias Municipais de Educação dos municípios do Rio Grande do Sul foram convidadas a responder a um formulário online com questões abrangendo as realidades locais e os desafios encontrados no atendimento da Educação Infantil nesse período. Cada município envolveu, de acordo com sua realidade, as redes municipais e as escolas da iniciativa privada, com o objetivo de sensibilizar para a reflexão e a qualificação do atendimento e para a construção coletiva desse texto. As contribuições recebidas foram sistematizadas, articuladas à legislação e às concepções que normatizam e orientam a Educação Infantil, e constituem o presente documento.

O texto está organizado em três capítulos. O capítulo **1. Pontos de partida** trata das bases legais e dos fundamentos pedagógicos que sustentam a especificidade da Educação Infantil e afirma os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Brincar, Conhecer-se, Conviver, Expressar, Explorar, Participar - como os modos próprios das crianças aprenderem e se desenvolverem nesta etapa da vida. O capítulo **2. Contextos e desafios do atendimento nos municípios do Rio Grande do Sul** apresenta um breve levantamento das diversas realidades em que a oferta da Educação Infantil vem acontecendo nos municípios gaúchos, nas escolas das redes municipais e nas escolas da iniciativa privada e os pontos indicados como principais desafios pedagógicos no atendimento desta etapa em tempos de pandemia. O capítulo **3. Caminhos para a ação pedagógica com as crianças** busca articular os princípios da prática pedagógica na Educação Infantil aos Campos de Experiências, arranjo curricular definido pela BNCC (2017) e pelo RCG (2018) como a organização que acolhe os saberes das crianças e considera as diferentes experiências vividas no cotidiano como possibilidades de ricas aprendizagens e, ainda, aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento como repertórios para o planejamento das propostas desenvolvidas.

Sem pretender abarcar todas as faces da complexa realidade que vivemos, a intenção é que este documento seja um apoio para compartilhar, provocar e ampliar as discussões e reflexões e, assim, construir percursos possíveis para a Educação Infantil no contexto atual.



# 1 PONTOS DE PARTIDA: BASES LEGAIS E PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e onze meses de idade, em parceria e corresponsabilização com as famílias e a sociedade. Todas as escolas públicas e privadas de cada território do Rio Grande do Sul que trabalham com esta etapa educativa, independente do modo como ofertam (presencial, remoto ou utilizando diferentes formas concomitantes) precisam sustentar suas propostas curriculares nas especificidades e concepções definidas pela LDBEN (BRASIL, 1996), pelas DCNEI (BRASIL, 2009) e reafirmadas pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelo RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

De acordo com os documentos mencionados, **as interações e a brincadeira** são os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular dessa etapa e precisam permear todo o cotidiano da Educação Infantil e as propostas planejadas para e com as crianças, quando frequentam a escola e também no período de distanciamento. Desse modo, as propostas precisam levar esses aspectos em consideração, já que as aprendizagens são construídas por meio das relações, das brincadeiras e das interações estabelecidas com a cultura, com outras crianças e adultos. Brincar é um direito a ser garantido às crianças (UNICEF, 1959; BRASIL, 1990), é uma necessidade vital para seu desenvolvimento, pois se constitui como uma linguagem pela qual elas sentem, aprendem, expressam e constroem sentidos sobre si e sobre o mundo.

A **criança** é o centro do planejamento curricular e da proposta pedagógica dessa etapa educativa, é sujeito histórico e de direitos, capaz de interagir com os outros e com o mundo, de sentir, observar, pensar, imaginar, questionar, desejar, transformar, criar e produzir cultura. Crianças necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, afeto, assim como da interação social, da presença efetiva e de investimento afetivo do outro para se desenvolver. A **infância** é uma categoria geracional, entendida como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de maneiras muito diversas, já que todas as crianças não estão condicionadas às mesmas experiências. As concepções de crianças e infâncias sustentam a maneira como os adultos se relacionam com elas e orientam as práticas e os modos de organizar e viver o cotidiano na Educação Infantil. Por isso, é tão importante refletir sobre como entendemos e escutamos as crianças e sobre como acreditamos que elas vivem suas infâncias. Em tempos de distanciamento, podemos dizer que a atenção e a sensibilidade dos adultos às necessidades e interesses das crianças devem ser ainda mais apuradas e ampliadas.

No cotidiano da escola de Educação Infantil, os **adultos** que convivem com as crianças são os familiares ou responsáveis, os professores e os demais profissionais, que precisam estabelecer laços de confiança e compartilhar ações de complementaridade

na relação entre escola, criança e família. Todos os profissionais da equipe escolar são educadores e participam, de acordo com a especificidade de sua função, da educação e do cuidado das crianças. Os **professores** que trabalham com crianças de zero a cinco anos e onze meses têm a responsabilidade de articular o cuidar e o educar, com conhecimento específico sobre a etapa educativa e sobre o desenvolvimento infantil, de modo a mediar e organizar ambientes, materiais e tempos que permitam a ação das crianças e a construção das aprendizagens.

**Cuidar e educar** compõem a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, em responsabilidade compartilhada com as famílias. Por mais que essa questão fundamental esteja amplamente descrita nos documentos, as ações de cuidados indissociáveis das ações educativas ainda necessitam de aprofundamento em termos de formação continuada e de planejamento por parte das instituições e mantenedoras. Cuidar e educar envolve acolher as crianças, proteger e garantir o cumprimento dos seus direitos. Cuidar não diz respeito somente a se dedicar às necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso. É também pensar no bem-estar global das crianças, o que está direcionado à atitude dos adultos em relação ao modo como o cotidiano da escola é organizado. Em tempos de distanciamento, cabe às escolas e às mantenedoras buscar conhecer os contextos familiares no sentido de identificar como as famílias estão organizadas para atender as exigências de cuidado e atenção de cada criança, se as necessidades básicas das crianças e famílias estão atendidas e se é necessário alguma orientação ou atendimento especial, em articulação com a rede de proteção e assistência, quando for o caso.

A BNCC (2017), como documento que orienta o currículo vivo da Educação Infantil, propõe que as crianças tenham garantidos os seguintes **Direitos** mediadores de desenvolvimento e de significativas e essenciais aprendizagens: Brincar, Conviver, Conhecer-se, Explorar, Expressar e Participar. Estes seis direitos consideram os modos próprios das crianças aprenderem e se desenvolverem nesta etapa da vida e precisam ser garantidos na organização e no planejamento das propostas presenciais, remotas ou que utilizam diferentes formas concomitantes. Tais direitos não se efetivam de modo isolado, mas de modo integrado, e são considerados no arranjo curricular da Educação Infantil - os **Campos de Experiências**, com os respectivos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - como repertórios para o planejamento de contextos de aprendizagem com significado. É fundamental que, ao planejar propostas para e com as crianças, os professores e a equipe escolar reflitam e se perguntem de que modo tais propostas efetivam, na prática, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. No decorrer deste documento, retomaremos os Campos de Experiências como um convite a reorganizar e refletir sobre a prática pedagógica e como indicativos para possíveis caminhos que promovam as aprendizagens essenciais das crianças.

Delineados os principais âmbitos conceituais e legais que balizam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, apresentaremos a seguir um panorama sobre as realidades dos municípios gaúchos no atendimento a esta etapa educativa em tempos de pandemia.



## 2 CONTEXTOS E DESAFIOS DO ATENDIMENTO NOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL

Neste capítulo, é apresentada a sistematização das respostas dos municípios a um levantamento realizado no mês de junho de 2021 através do formulário intitulado “Reorganização da oferta da Educação Infantil em tempos de pandemia”. Por meio deste levantamento, buscou-se conhecer as diversas realidades e os modos como os municípios vêm organizando e efetivando a oferta desta etapa atualmente. Dos 497 municípios do território gaúcho, organizados nas 27 regionais de atuação da UNDIME/RS, 380 municípios participaram do levantamento, o que possibilitou constituir um panorama inicial sobre as orientações que cada sistema ou rede educacional produziu para o atendimento da Educação Infantil.

Num primeiro momento, buscou-se saber como está acontecendo o atendimento no ano de 2021, abrangidas as redes municipais e as escolas da iniciativa privada. Dentre as redes municipais, 282 municípios retomaram o atendimento do ano letivo utilizando diferentes formas concomitantes, ou seja, ofertando atendimento presencial e remoto. Ainda, 67 municípios estão atendendo no modelo remoto exclusivo, 28 municípios estão atendendo no modelo presencial e 3 municípios responderam que o atendimento está ocorrendo em modelos variados. Dentre as escolas da iniciativa privada, em 122 municípios o atendimento está ocorrendo em modelo presencial e remoto intercalado, em 26 municípios o atendimento é no modelo presencial exclusivo, em outros 14 municípios ocorre em modelo remoto exclusivo e, em 218 municípios o atendimento ocorre em modelos variados. Percebe-se a diversidade de formas de organizar o atendimento, considerando a realidade de cada território municipal e de cada rede de ensino.

Foi perguntado se os municípios - Redes Municipais ou Sistemas Municipais de Educação - produziram algum documento orientador para a oferta da Educação Infantil durante a pandemia. Do total de 380 respostas, 260 municípios já elaboraram o documento, 28 municípios estão em fase de elaboração e 92 municípios responderam que não elaboraram um documento específico para a etapa da Educação Infantil para este período. De acordo com as respostas dos municípios quanto ao teor e formato do documento, percebe-se que a maior parte dos documentos produzidos possui um caráter orientador, reflexivo e sustentado no compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e onze meses, possibilitando a flexibilização de ações e estratégias de acordo com as particularidades de cada instituição escolar. Outros documentos caracterizam-se por serem orientadores e normativos ao mesmo tempo, definindo ações comuns e também possibilitando a flexibilização de ações e estratégias pelas instituições escolares. Há, ainda, documentos de caráter normativo e diretivo para as escolas, definidores de ações e estratégias comuns a todas as instituições escolares, assim como documentos que se caracterizam por definir uma listagem de objetivos de aprendizagem essenciais por faixa etária, para o ano letivo de 2021. Na elaboração desses documentos, a BNCC (2017) foi mencionada como a principal referência pedagógica, seguida dos

documentos curriculares das próprias redes de ensino, dos Documentos Orientadores do Território Municipal, das DCNEI (2009) e do RCG (2018).

Os 92 municípios que responderam que não elaboraram documentos municipais específicos para a Educação Infantil, realizaram ações de orientação às escolas para o atendimento neste período, a partir do conjunto de pareceres, resoluções e decretos nacionais e estaduais, de normativas dos Conselhos Municipais de Educação e de protocolos sanitários do Centro de Operações de Emergência Municipal - COEM. Com base nesses documentos, foram construídos Planos de Ação Pedagógica pelas Secretarias Municipais de Educação ou pelas mantenedoras das escolas privadas, contendo ações e estratégias para a retomada do ano letivo de 2021 e enquanto perdurar a situação pandêmica para as etapas da Educação Básica atendidas, entre elas, a Educação Infantil.

Os municípios ainda foram convidados a indicar os três principais desafios encontrados pelas redes municipais e pelas escolas privadas para a oferta da Educação Infantil neste período, considerando a necessidade da garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, elencados a seguir:

- Estabelecimento e manutenção de vínculos entre escolas, crianças e famílias.
- Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.
- Planejamento de propostas com intencionalidade educativa considerando os contextos familiares.

Esses três grandes desafios convocam a olhar com atenção e fortalecer ações e estratégias de comunicação entre a escola, as famílias e as crianças, com ênfase no **estabelecimento e manutenção de vínculos**, quando o atendimento for remoto ou de modo intercalado entre presencial e remoto. A retomada do atendimento presencial também requer o planejamento cuidadoso de ações de acolhimento que envolvam as crianças, as famílias e os profissionais que estão chegando pela primeira vez às escolas ou retornando depois de um longo período de afastamento do cotidiano escolar. O estabelecimento e a manutenção de vínculos de afeto e confiança, condições fundamentais para que as relações aconteçam e as aprendizagens ocorram nessa etapa, precisam observar os protocolos de cuidado da saúde, as realidades locais e as especificidades da Educação Infantil.

O **uso de tecnologias** para aproximar escola e famílias e mediar a comunicação e as propostas de aprendizagem foi apontado como um dos principais desafios a serem compreendidos e efetivados por um grande número de municípios. Para além do acesso aos recursos e ferramentas digitais, o desafio que se coloca é quanto às possibilidades e limites do uso de tecnologias na Educação Infantil.

A legislação vigente pauta o currículo da Educação Infantil nos saberes e experiências das crianças e nas práticas cotidianas intencionalmente articuladas no planejamento docente aos conhecimentos do patrimônio artístico, científico, cultural e tecnológico sistematizados historicamente (BRASIL, 2009). O **planejamento de situações de aprendizagem com intencionalidade educativa** constitui um aspecto central e permanente da formação continuada de professores e da oferta qualificada da

Educação Infantil, para todas as redes e escolas, em qualquer período que estejamos vivendo.

- Acompanhamento e registro dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- Acolhimento e adaptação das crianças ao contexto escolar;  
Busca ativa das crianças;
- Planejamento de propostas que contemplem a participação das crianças com deficiência;
- Formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Por fim, os municípios responderam à questão sobre o que consideram que não pode faltar em uma proposta qualificada para a Educação Infantil no contexto da pandemia. A grande maioria deixou evidenciado que a organização pedagógica deve ter como foco a integralidade do desenvolvimento das crianças, estabelecendo e preservando os vínculos e promovendo possibilidades de manter a escola presente na vida das crianças, ainda que de maneira remota. Novamente, a escuta, o acolhimento e o cuidado às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo foram destacados, assim como a consideração às particularidades regionais e locais de cada município, rede de ensino e comunidade escolar. A reorganização das propostas curriculares e a promoção das aprendizagens essenciais foram mencionadas como formas de minimizar as fragilidades encontradas e garantir os direitos de aprendizagem das crianças, que somente poderão se efetivar com o compromisso e a responsabilidade de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil, em parceria com as famílias. A atenção aos protocolos de saúde aliada a um planejamento pedagógico sustentado pela flexibilização, pela formação continuada dos profissionais e pelo respeito aos diversos contextos e realidades são preocupações comuns à maioria dos municípios.

Considerando a diversidade de contextos evidenciados nesse levantamento, assim como os desafios que a pandemia ainda impõe, ressalta-se a importância das redes municipais e mantenedoras das escolas da iniciativa privada, apoiadas nas normativas legais e pedagógicas da etapa e nos protocolos de saúde, elaborarem orientações e acompanharem a ação pedagógica na Educação Infantil comprometida com a especificidade do atendimento às crianças, em parceria entre famílias e profissionais.



# 3 CAMINHOS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS

A reorganização de propostas que garantam a continuidade das aprendizagens essenciais na Educação Infantil deve fundamentar-se nos direitos das crianças, que foram e continuam sendo atingidas pela impossibilidade de conviver, interagir e brincar coletivamente nos espaços escolares. Da mesma forma, precisa considerar que seus familiares passam por realidades e condições de vida que foram profundamente impactadas por esta situação sem precedentes. Ressalte-se que a intersecção com as áreas de Assistência Social e de Saúde, por meio das redes de apoio, proteção e assistência é uma ação fundamental e permanente para identificar e priorizar formas de atendimento às famílias e crianças, quando preciso. E, junto a isso, soma-se a necessidade de envolver os profissionais da educação - professores, funcionários, equipes gestoras das escolas, com apoio e assessoramento das suas mantenedoras - no planejamento e na reflexão das adaptações necessárias aos processos pedagógicos e às especificidades desta etapa.

Como falar com as crianças sobre a Covid-19? "Carta aos meninos e às meninas em tempo de Covid-19" propõe uma abordagem sensível sobre a pandemia e pode ser acessada através do link: [https:// bit.ly/2RG77PU](https://bit.ly/2RG77PU)

Também é possível ouvir a carta em uma versão com audiodescrição disponível em: <https://youtu.be/MYZdbkqW-yw>

A seguir, são apresentados os princípios da prática pedagógica que norteiam o atendimento da Educação Infantil, bem como pontos de reflexão para apoiar as mantenedoras e escolas no planejamento e na reorganização das ações pedagógicas para a Educação Infantil, enquanto perdurar o contexto de pandemia.

## 3.1 Princípios da prática pedagógica

Os princípios da prática pedagógica elencados a seguir encontram sustentação nos documentos legais e pedagógicos da Educação Infantil e foram mencionados pelos municípios como referências importantes para a oferta qualificada desta etapa educativa também no período da pandemia. São eles:

- Sistematização do contato e manutenção da parceria entre famílias e escola;
- Levantamento e acompanhamento do atendimento às necessidades básicas;
- Mapeamento dos recursos materiais, de espaço, tempo e pessoal disponíveis para o cuidado das crianças e desenvolvimento das propostas educacionais;
- Propostas com foco nas crianças;
- Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de modo que qualifiquem as experiências reais das crianças;

- Planejamento de propostas com intencionalidade educativa, conexão e continuidade;
- Registro, avaliação e comunicação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme normatizam as DCNEI (BRASIL, 2009), a necessária e fundamental parceria com as famílias constitui-se como uma marca identitária da Educação Infantil e deve estar assegurada na organização da proposta pedagógica e curricular das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos e onze meses. Por isso, tanto presencialmente, quanto de maneira remota ou intercalando diferentes modos de oferta, é preciso propor ações e estratégias que estabeleçam e fortaleçam o **contato e a parceria da escola com as famílias**, de maneira permanente e contínua, através de diversos meios e recursos, mediados pelo diálogo e pela escuta sensível das **necessidades básicas das famílias** que, se não estiverem sendo atendidas, precisam ser encaminhadas e articuladas com a rede de atendimento de saúde e assistência do município.

O **mapeamento dos recursos disponíveis no contexto familiar** para a participação das crianças nas propostas é outra estratégia importante a ser continuamente efetivada: conhecer a disponibilidade das famílias em termos de tempo, espaços e materiais, assim como identificar e dialogar com os familiares ou responsáveis, são ações essenciais para que a participação das crianças nas propostas feitas pela escola possam acontecer. Todo esse movimento de busca, acolhimento e proposição das atividades pedagógicas deve sempre ter o **foco nas crianças**, de modo que as propostas considerem as características do desenvolvimento de cada faixa etária, as necessidades e os direitos das crianças e possam ser realizadas por elas da maneira mais autônoma possível.

A suspensão do atendimento presencial e as atividades exclusivamente remotas por longo tempo produziram pouca interatividade das crianças com seus pares e com os professores, descaracterizando uma marca essencial da proposta curricular da Educação Infantil: as interações. A retomada recente do atendimento de maneira presencial, intercalando presencial e remoto ou, ainda, a permanência do atendimento exclusivamente remoto exigem das mantenedoras, das instituições, da gestão escolar e dos professores, o planejamento e a adoção de estratégias diversas e permanentes de interação e comunicação, muitas vezes mediadas pelo **uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. No entanto, assim como os recursos e ferramentas digitais favorecem possibilidades de contato e diálogo em tempos de distanciamento, é imprescindível que as crianças vivam propostas interativas e experiências reais de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, integrar o real, o vivido pela e com a criança com o virtual, estruturando o uso das tecnologias como uma linguagem e não somente como um recurso, com equilíbrio e mediado pelos adultos responsáveis, é uma premissa do planejamento das ações pedagógicas na Educação Infantil, já que educação remota não é sinônimo de educação somente através de telas. Da mesma forma, este planejamento precisa contemplar a disponibilidade ou não de acesso e uso dos recursos digitais nos contextos familiares.

A urgência da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,

por causa do prolongamento do tempo de distanciamento físico da escola, é uma grande preocupação de todos os responsáveis, incluindo os familiares mas, sobretudo, de gestores municipais e mantenedoras, equipes gestoras das escolas, professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil. Por isso, **o planejamento de propostas com intencionalidade educativa**, com conexão e continuidade constitui-se como um princípio fundamental da prática pedagógica, seja no atendimento presencial, remoto ou intercalando diferentes modos de oferta.

É importante ressaltar que a intencionalidade educativa está relacionada à ideia de que planejar é delinear de modo ampliado a organização do tempo, dos espaços, dos materiais e dos diferentes arranjos de grupos de crianças, criando ambientes intencionalmente preparados para que elas atuem e construam aprendizagens a partir das atividades cotidianas e das brincadeiras (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Essa maneira de compreender o planejamento favorece que se desenvolvam propostas menos fragmentadas e mais naturais, em que as experiências e vivências das crianças ao longo do dia são consideradas como possibilidades de significativas aprendizagens, ao mesmo tempo em que mostram o caminho para a continuidade (ou não) do planejamento.

Assim, as brincadeiras livres, as situações que envolvem a alimentação, o repouso e a higiene, bem como as propostas que oportunizam as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica (BRASIL, 2017) constituem práticas sociais e culturais nas quais as crianças constroem aprendizagens e precisam ser consideradas e refletidas pelos professores no planejamento. Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento definidos pela BNCC são indicadores para a intencionalidade educativa, que precisa ser efetivada a partir da observação atenta, sistemática e criativa das crianças (BRASIL, 2009) e com o planejamento de propostas que permitam que as crianças convivam, brinquem, explorem, participem, se expressem e se conheçam. A conexão e a continuidade entre as propostas feitas a cada dia ou entre as semanas permitem que as crianças vivam situações significativas de aprendizagem, superando a ideia de planejar “aulas”, sequências de atividades ou tarefas isoladas.

Planejar propostas significa, então, criar os contextos para que as aprendizagens das crianças possam acontecer, assim como registrar e interpretar as experiências, que servem como subsídios para o professor seguir planejando as próximas ações (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Por isso, **registrar, avaliar e comunicar os processos de crianças e de professores** possibilita repensar a continuidade do planejamento, bem como permite às famílias um envolvimento maior no acompanhamento das propostas, visualizando os processos de desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem no cotidiano da Educação Infantil.



## 3.2 Plano de Ação Pedagógico: reorganização da oferta em tempos da pandemia

A elaboração de um Plano de Ação Pedagógico é fundamental na reorganização da oferta da Educação Infantil, seja para o atendimento presencial, remoto ou que alterne diferentes modos de oferta. Esse documento precisa indicar as estratégias e a organização da execução da oferta educacional durante a pandemia, constituindo-se como uma exigência legal para este momento, devendo ser submetido ao Conselho Municipal de Educação de cada município ou Sistema de Educação.

O Plano de Ação Pedagógico é elaborado pelas escolas, em consonância com as orientações e diretrizes das respectivas mantenedoras e a partir da realidade da comunidade escolar, das especificidades da educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses e da legislação vigente que pauta a concepção de currículo da Educação Infantil.

Alguns pontos minimamente necessários para compor o Plano de Ação Pedagógico são os que se referem:

- ao mapeamento da realidade familiar de cada criança com o objetivo de contextualização da comunidade escolar;
- à parceria e interlocução com os diferentes serviços de apoio do município; às estratégias de estabelecimento e manutenção de vínculos com as crianças e famílias;
- ao levantamento e definição de meios e recursos de informação e comunicação com as famílias para a realização das propostas remotas;
- aos mecanismos de participação da comunidade escolar para a gestão democrática;
- à organização de um calendário e de uma sistemática para as propostas remotas;
- ao foco da formação continuada dos professores e demais profissionais;
- ao planejamento e reflexão das propostas com objetivo de qualificar as experiências educativas;
- aos processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e da oferta realizada;
- ao registro e à sistematização das ações administrativas e pedagógicas realizadas durante o ano letivo.

Os Cadernos Orientadores elaborados pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/RS, em parceria com UNDIME/RS e FAMURS, orientam os Sistemas e os Conselhos Municipais de Educação quanto à elaboração do Plano de Ação Pedagógico. Disponíveis em: <https://www.uncmers.com.br/>

A Resolução CNE/CP nº 2/2020, que institui diretrizes nacionais orientadoras e estabelece normas educacionais excepcionais para o período de calamidade causado pela pandemia pode ser acessada em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>

Com a retomada gradual do atendimento presencial ou intercalado entre presencial e remoto, é necessário replanejar o contexto escolar, que se constitui na organização dos espaços, dos materiais, dos tempos e dos grupos de crianças, respeitados os protocolos de saúde, as características e necessidades de cada faixa etária e as realidades familiares. As adequações decorrentes da necessidade de higienização e revezamento para o uso de materiais e espaços e dos grupos de crianças são essenciais, no entanto, tais adequações precisam continuar permitindo relações acolhedoras, de bem-estar e de experiências significativas pelas crianças. Pensar em estratégias de acolhimento e inserção das famílias e crianças ao contexto escolar, com ações para estabelecer e intensificar os vínculos entre escola e famílias, orientar quanto aos cuidados de saúde, acolher dúvidas e apresentar como se dará o atendimento no modo presencial ou intercalado entre presencial e remoto são aspectos importantes da organização do atendimento e devem constar no Plano de Ação Pedagógico de cada instituição.

Os materiais "Como voltar às atividades na educação infantil" e "Retorno às atividades presenciais na educação infantil", da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em parceria com a UNDIME, trazem informações e apontam caminhos para a retomada das atividades presenciais, com cuidados e acolhimento a crianças, famílias e profissionais. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/como-retornar-atividades-educacao-infantil-pandemia-covid-19-recomendacoes-municipios/>

<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/guias/volta-aulas-planejamento-seguranca-pandemia/>

O modo de organizar o planejamento e a reflexão das propostas para e com as crianças também compõem o Plano de Ação Pedagógico. É papel do professor planejar situações de aprendizagem, atuando como organizador, mediador e elaborador de ambientes, materiais e situações em que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens. Assim, o planejamento do professor se materializa na organização da sala referência e demais espaços da escola intencionalmente repensados e readequados para possibilitar a interação, a brincadeira e a exploração pelas crianças, com base nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e nos Campos de Experiências, abordados ao longo desse documento. Destaca-se que o planejamento do professor é um processo reflexivo, compartilhado e apoiado pela equipe escolar, subsidiado pelos variados registros, com o objetivo de promover a continuidade das aprendizagens e o aprimoramento das propostas.



### 3.3 Acolhimento, vínculos e transições no percurso educativo

O acolhimento é entendido como um princípio orientador e um método de trabalho pedagógico na Educação Infantil (STACCIOLI, 2013; RIO GRANDE DO SUL, 2018) e envolve as crianças, as famílias e todos os profissionais da escola, com apoio e assessoramento das mantenedoras. Uma escola acolhedora busca escutar as crianças e toda a comunidade escolar e compreende o acolhimento como uma marca contínua e presente em todos os espaços e relações, visando aproximar os dois contextos de desenvolvimento das crianças: família e escola.

No contexto da pandemia, desde o início de 2020 e enquanto a situação persistir, é essencial que esse princípio se destaque na vida cotidiana da escola, por meio de ações e estratégias que acolham profissionais, crianças e famílias, oportunizem o estabelecimento e a manutenção de vínculos e a garantia do direito de acesso e frequência com qualidade das crianças à Educação Infantil. É fundamental que tais ações sejam construídas e adaptadas para esse momento com a participação e o envolvimento dos profissionais e em parceria com as famílias, para que se sintam parte e se corresponsabilizem pelo processo.

No atendimento remoto, o diálogo permanente com as famílias ou responsáveis é ponto de partida para compreender a realidade vivida e balizar o planejamento e a organização das propostas. Através de diferentes estratégias e meios virtuais e presenciais, de maneira contínua, a escola pode se aproximar e estreitar laços e vínculos com as crianças e famílias, como em reuniões individuais ou em pequenos grupos; entrevistas com familiares; visitas previamente agendadas aos espaços da escola; orientações sobre os protocolos de saúde; orientações quanto à organização e participação nas propostas remotas; comunicação e devolutiva das propostas através de meios virtuais ou presenciais. É muito importante registrar as estratégias de acolhimento e como está acontecendo o envolvimento com as famílias e crianças que estão em atendimento remoto, pois são ações de efetivo trabalho pedagógico na Educação Infantil e que validarão o período letivo.

Com a retomada do atendimento presencial ou de modo intercalado entre presencial e remoto, a chegada das crianças à escola, as mudanças de grupo, de espaço, de professor referência ou até mesmo as mudanças entre os diferentes momentos da jornada, são transições importantes vividas pelas crianças e necessitam do olhar

Escutar as crianças, dando visibilidade a seus pensamentos, sentimentos e expressões está no cerne de uma prática pedagógica comprometida com as crianças e as infâncias. Conheça a Ação Escuta das Crianças, da Rede Nacional da Primeira Infância, disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/escuta-das-criancas-ciranda-de-acoes-2/>

O Portal Lunetas traz reportagens, notícias, opiniões e entrevistas com sugestões sobre como conversar com as crianças, famílias e educadores em tempos de pandemia e de educação remota. Disponível em: <https://lunetas.com.br/especial-coronavirus/>

O documento "Busca ativa escolar em crises e emergências", publicado pela UNICEF, CONGEMAS, CONASEMS e UNDIME, é um guia de apoio aos governos estaduais e municipais para a garantia do direito à educação de cada criança em situações como a pandemia causada pela Covid-19. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/criseemergencias/>

sensível e atento dos profissionais às suas necessidades, emoções e manifestações. Na passagem do atendimento remoto para o presencial ou outra forma que a escola esteja adotando, é importante organizar um novo encontro virtual ou presencial com os responsáveis pelas crianças para apresentar como será o desenvolvimento das propostas nesta modalidade, organizar a visita da criança e seu responsável à escola e combinar o início do processo de adaptação. Tais momentos devem ser previamente agendados, a fim de garantir o tempo necessário para a entrada, a visita, a adaptação e a higienização dos espaços entre os diferentes agrupamentos de crianças.

Um dos elementos facilitadores do processo de acolhimento e adaptação é a organização flexível dos espaços e dos tempos da jornada, ou seja, do ambiente educativo, compreendido numa dimensão que abrange tanto os espaços físicos quanto as relações que nele se estabelecem (RIO GRANDE DO SUL, 2018). O desafio de acolher a todos, especialmente após a interrupção do atendimento, de um período de isolamento e com protocolos a seguir, exige ações que aproximem cuidado e sensibilidade, além da organização de horários, períodos, espaços e grupos, com maior flexibilidade e diferenciados de acordo com a realidade de cada contexto e com as necessidades das crianças.

Prever ações que contemplem os processos transitórios e de acolhimento no cotidiano faz parte da proposta pedagógica da escola da infância, principalmente na realidade que estamos vivendo. Além das transições entre a casa e a escola e das transições no interior da escola, é preciso planejar e criar estratégias para o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As estratégias adequadas a este momento devem envolver as crianças, as famílias e os profissionais que atuam nas duas etapas, buscando formas de garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com respeito às especificidades da faixa etária e de cada etapa educativa (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017; RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Neste momento de excepcionalidade, elencamos alguns pontos para o planejamento de ações de acolhimento, estabelecimento de vínculos e transições das crianças, famílias e escola:

### **Pontos para refletir sobre o Acolhimento, vínculo e transições**

- As ações de acolhimento e de vínculo são planejadas com a participação de todos os profissionais e envolvem toda a comunidade escolar (crianças, famílias ou responsáveis, equipe gestora, professores e demais profissionais)? As ações são continuadas e registradas como trabalho pedagógico?
- Há meios de comunicação e de encontro com as famílias ou responsáveis, virtuais ou presenciais, em pequenos grupos ou individuais, para dialogar, acolher as possíveis demandas e dúvidas e apresentar a proposta pedagógica da escola?
- Como acontece a valorização das manifestações e o reconhecimento das experiências reais das crianças, que viabilizam a construção de

aprendizagem e de vínculos significativos, seja no atendimento remoto, presencial ou alternando diferentes modos de oferta?

- Existem momentos organizados para a escuta das crianças em relação a seus sentimentos e expectativas diante dos processos transitórios?
- A organização flexível dos espaços e dos tempos escolares considera as necessidades e as individualidades das crianças, assim como a otimização do atendimento, respeitados os protocolos de saúde e o plano de contingência?
- Como as propostas remotas possibilitam o estabelecimento e a manutenção de vínculos com as crianças e famílias? Há uma certa rotina para auxiliar as famílias ou responsáveis a se organizarem antecipadamente no sentido de apoiar a participação das crianças nas propostas?
- O planejamento, a execução, o acompanhamento e o registro de estratégias de busca ativa são realizados sistematicamente?
- Busca-se a parceria e a articulação com as redes ou serviços intersetoriais de proteção e garantia de direitos das crianças e famílias, quando necessário?
- As ações de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolvem a participação das crianças, famílias e profissionais das duas etapas educativas?



### 3.4 Campos de Experiências: arranjo curricular que acolhe as crianças

Na reorganização das propostas curriculares para este período de pandemia, ressalta-se a diversidade de realidades vividas pelos municípios e pelas comunidades escolares, assim como a necessidade de considerar as características, a identidade institucional, as escolhas coletivas e as particularidades pedagógicas das creches e pré-escolas que compõem as redes municipais e privadas, como preconizam as DCNEI (2009), a BNCC (2017) e o RCG (2018).

Portanto, este documento compreende que não é possível estabelecer uma única forma de reorganizar as experiências de aprendizagem para todos os municípios do Estado, mas que é da competência das mantenedoras orientarem e apoiarem as escolas na reorganização do planejamento curricular da Educação Infantil, asseguradas as concepções, princípios e fundamentos que constituem as diretrizes curriculares da etapa.

Para dar continuidade às experiências de aprendizagem das crianças e planejar propostas que se aproximem das vivências possíveis nos contextos familiares assim como nos contextos escolares que estão retomando o atendimento presencial ou alternando diferentes modos de oferta, os Campos de Experiências são apresentados como o arranjo curricular próprio da Educação Infantil. São eles:

- O eu, o outro e o nós (EO)
- Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF)
- Traços, sons, cores e formas (TS)
- Corpo, gestos e movimentos (CG)
- Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (ET)

O site Entretecendo é um projeto de relacionamento à distância, com propostas de atividades para o dia a dia das crianças e famílias se tornar mais interativo em tempos de distanciamento social. Disponível em:  
<https://www.entretecedocomceduc.com/>

A publicação "Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil" expõe e sugere maneiras de organizar as atividades pedagógicas considerando o conceito de campos de experiências proposto pela BNCC. Disponível em:

<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/direitos-aprendizagens-educacao-infantil/>

A organização de um currículo por Campos de Experiências consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. É uma perspectiva que acolhe o modo como as crianças articulam seus saberes e experiências com o patrimônio social, histórico, científico, natural e cultural, a partir de um arranjo do contexto educativo, organizado pelo professor, de modo que a criança tenha experiências para atribuir sentidos sobre si, o outro e o mundo.

A publicação "Campos de Experiências na escola da infância" pode ser acessada através de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135352>

Para inspirar o planejamento de propostas que possibilitem o encontro das crianças com as diferentes linguagens, dicas interessantes podem ser encontradas nos sites: [euleioparaumacrianca.com.br](http://euleioparaumacrianca.com.br), [aprendizagemcriativa.org](http://aprendizagemcriativa.org), [territoriobrincar.com.br](http://territoriobrincar.com.br), [massacuca.com](http://massacuca.com)

Todos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Brincar, Conhecer-se, Conviver, Expressar, Explorar, Participar (BRASIL, 2017), estão contemplados nos Campos de Experiências e cada Campo contém Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento específicos para os diferentes grupos etários:

- Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
- Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

É importante destacar que essa organização por grupos etários não deve ser tomada de forma rígida nem serve para categorizar as crianças a partir de um padrão de desenvolvimento, uma vez que elas se desenvolvem e aprendem de modos singulares e únicos, que são observados e acompanhados pelos professores e considerados no planejamento das propostas.

A figura a seguir evidencia a inter-relação entre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada grupo etário:



Fonte: Movimento pela Base

A estrutura de Campos de Experiências está ligada a um currículo centrado na experiência e não no conhecimento. Diferencia-se, assim, da divisão por disciplinas ou áreas, não seguindo uma ordem de prioridade ou de linearidade. Compreende que a construção das aprendizagens ocorre de maneira relacional, por meio de experiências com as diferentes linguagens, brincadeiras e interações que são vivenciadas concretamente pelas crianças na vida cotidiana, tanto nos ambientes familiares como nos ambientes escolares.

No planejamento do contexto educativo, os Campos de Experiências são pensados de maneira integrada, sendo que objetivos de diferentes Campos de Experiências podem estar presentes em uma mesma proposta e se repetirem em vários momentos, mais de uma vez. Ao planejar as propostas, é importante partir da observação e da escuta dos interesses e necessidades das crianças, relacionando com as ementas dos Campos de Experiências contidas na BNCC (2017) e no RCG (2018), identificando e elegendo os pontos da ementa de cada Campo que mais se evidenciam nessas propostas.

Tomar os Campos de Experiências como repertório para o planejamento significa que as atividades não se dividem em “aulas”, assim como não há a expectativa de contemplar um Campo de Experiências por dia da semana ou, ainda, objetivos determinados previamente para cada mês, bimestre ou semestre do ano letivo. Nesse momento de flexibilização e reorganização curricular, também não há a obrigação de que a carga horária seja preenchida com trabalhos escolares ou em atividades que mantenham as crianças ocupadas na realização de tarefas sem sentido para elas. É preciso entender que todas as experiências e vivências das crianças ao longo do dia são consideradas como possibilidades significativas de aprendizagem, já que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (BRASIL, 2009).

Assim, o diálogo e o vínculo constantes com os familiares ou responsáveis são condições ainda mais necessárias nesse momento, pois irão contribuir para que o professor acompanhe e participe, mesmo à distância, do desenvolvimento e do cuidado das crianças. Já no atendimento presencial, é preciso atentar para os cuidados sanitários, sem descuidar da atenção à necessidade essencial de acolhimento e estabelecimento de vínculo, à brincadeira e às interações, que são os eixos estruturantes do currículo dessa etapa.

Em cada Campo de Experiências, há Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por grupo etário. Essa organização reconhece as especificidades da aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças e referem-se aos seus direitos de aprendizagem, que precisam ser efetivados ao longo da permanência na Educação Infantil. Isso significa que os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos para cada grupo etário não sugerem uma ordem previamente estabelecida nem uma hierarquia de importância ao serem contemplados no planejamento. Seu propósito também não é o de avaliar ou comparar as crianças entre elas ou em relação à listagem de objetivos como metas a serem alcançadas. Portanto, servem como guias para auxiliar o professor na reflexão dos contextos e propostas oferecidas, para contrastar suas intenções às ações das crianças e ao modo como está garantindo os seus direitos, expressos na BNCC (2017).

Ao realizar a leitura dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para planejar

as propostas, é importante que o professor os compreenda como subsídios para o seu planejamento, ou seja, para a organização dos espaços, a definição dos tempos, a seleção e a oferta de materiais, as diversas formas de agrupar as crianças - individualmente, em pequenos ou grandes grupos, sempre considerando as crianças e suas necessidades, as realidades das famílias e as orientações sanitárias essenciais neste momento. Organizar previamente e refletir sistematicamente sobre essas categorias - espaços, materiais, tempos e grupos - constitui o planejamento do professor na etapa da Educação Infantil (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e visa qualificar as relações e as intervenções pedagógicas, seja presencialmente ou no período de distanciamento físico da escola.

Partindo das crianças e de seus interesses, o arranjo curricular por Campos de Experiências propõe o planejamento de ações contextualizadas e significativas que colaborem com seu desenvolvimento e aprendizagem. É fundamental que em cada rede e instituição escolar, os professores e as equipes gestoras reflitam e definam, conjuntamente, sobre a organização do currículo e do planejamento, buscando possibilidades compartilhadas com os familiares ou responsáveis para continuar garantindo o direito das crianças às aprendizagens essenciais na Educação Infantil.

### **Pontos para refletir sobre o planejamento das propostas para e com as crianças**

- Quais estratégias são utilizadas pelos professores para conhecer as realidades das crianças e famílias, tanto das que permanecem no atendimento remoto quanto das que estão sendo atendidas presencialmente, considerando-as como pontos de partida para o planejamento e a reflexão das propostas feitas com e para as crianças?
- Como o planejamento possibilita o desenvolvimento de propostas com continuidade, buscando entrelaçar os interesses e saberes das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009), superando a ideia de planejar uma sequência de atividades?
- Os registros das intenções pedagógicas das propostas são realizados visando a comprovação e validação do período letivo?
- As propostas planejadas evidenciam a intenção de garantir às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, conviver, conhecer-se, participar, explorar e expressar) por meio de experiências concretas e centradas nas ações das crianças e nas relações com outras crianças, adultos, materiais e espaços diversos?
- O planejamento das propostas prevê uma organização semanal que garanta que as crianças participem de brincadeiras e vivências considerando as múltiplas possibilidades de cada campo de experiências, de acordo com o grupo etário?

- As propostas possibilitam que as crianças se expressem e realizem registros por meio da exploração e manuseio de diferentes materiais e instrumentos para marcar, desenhar, pintar, escrever (lápis, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, carvão, tinta, cola, aquarela, pincéis, entre outros)?
- São oportunizados momentos de brincadeira livre em espaços internos e externos, diariamente, com materiais e tempo que possibilitem a exploração e a criação de enredos de brincadeiras pelas crianças?
- A leitura, contação e exploração de histórias, diferentes gêneros textuais e canções compõem o planejamento semanal das propostas? As famílias são orientadas e instigadas a conversarem com seus filhos e a explorarem momentos com histórias lidas e contadas?
- Os momentos que envolvem a alimentação, repouso e higiene são considerados como vivências importantes de aprendizagem e contemplam a participação e a autonomia das crianças em situações cotidianas de cuidado pessoal e bem-estar?
- As famílias ou responsáveis são informadas e convidadas com antecedência sobre as propostas planejadas para cada semana, de modo a auxiliar na organização e participação das crianças, quando o atendimento ocorrer de modo remoto? E que estratégias são utilizadas para que as famílias visualizem e acompanhem os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?



## ■ 3.5 Experiências das crianças com e na natureza

Estar e brincar com e na natureza propicia que as crianças experimentem, por meio de brincadeiras e vivências corporais, situações em que podem movimentar-se e conhecer as possibilidades de seu próprio corpo, interagir com outras crianças e adultos, explorar diferentes materiais e objetos, encontrar desafios e acionar modos de resolver problemas, além de desenvolver autonomia ao escolher e gerenciar riscos. O contato com a natureza gera bem-estar, é importante para o desenvolvimento da criatividade, da autoconfiança e favorece o desenvolvimento neuropsicomotor. Brincar em áreas externas como pátios, quintais, praças, jardins, terrenos, campinhos, entre outros espaços abertos, e viver experiências que permitem a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (BRASIL, 2009) é um direito das crianças que precisa ser possibilitado na escola, nos contextos familiares e nos espaços da cidade. A escola é lugar de encontro com a natureza, de espaço e tempo para viver a infância, de desemparedar e ampliar espaços de brincadeira, aprendizagem e bem-estar.

Em tempos de distanciamento físico e de isolamento social, estar em ambientes coletivos e externos tem sido mais difícil para famílias e crianças. Cada vez mais, especialmente durante a pandemia, as crianças estão sendo privadas do convívio em espaços abertos, confinadas em ambientes fechados, além de fazerem uso de eletrônicos por um tempo excessivo ou de permanecerem em outras situações de passividade e sedentarismo. Contudo, estar em ambientes ao ar livre e brincar em espaços mais amplos, arejados e que possibilitam o contato com e na natureza são promotores de saúde física, mental, emocional e social. Brincar do lado de fora favorece que as crianças estabeleçam relações vitais, de vínculo familiar e de cuidado consigo mesmas, com outras pessoas e com a natureza.

Por isso, é fundamental priorizar momentos e experiências ao ar livre nos espaços disponíveis nas casas, assim como em espaços e equipamentos públicos, para oportunizar que as crianças, acompanhadas de seus familiares ou responsáveis, possam viver momentos de brincadeiras e passeios ao ar livre. No planejamento de propostas para o atendimento remoto, é essencial que sejam contempladas brincadeiras em espaços e com materiais de acordo com a realidade dos contextos familiares. Na escola, é necessário que haja um planejamento que busque equilibrar as atividades que acontecem nos espaços internos e externos e que garanta o uso dos espaços externos com segurança, em pequenos grupos de crianças acompanhadas pelo professor responsável, pelo maior tempo possível, todos os dias.

Vale ressaltar que entende-se por natureza aquela que pode ser encontrada em uma ampla diversidade de ambientes, especialmente aqueles a céu aberto, compostos por elementos naturais como pedras, terra, água, plantas, árvores, pássaros, insetos, além

A publicação "Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza", do Instituto Alana/ Criança e Natureza reconhece o brincar com e na natureza como direito e condição para o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças, tanto nos espaços escolares quanto nos espaços externos, nos territórios e comunidades. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf)

O documentário "O começo da vida 2: lá fora", aborda a conexão íntima entre crianças e natureza e convida a imaginar como é o "lá fora" que queremos construir para garantir que as crianças vivam suas infâncias de uma maneira livre, saudável e rica em natureza. Disponível nas plataformas Videocamp e Netflix.

de todas as formas de vida e espaço (céu, horizonte, estrelas, lua, sol, nuvens). Inclui a natureza próxima, que pode ser acessada em casa, na escola ou no bairro: em pátios, ruas, canteiros, jardins, praças, hortas, conforme apontam estudos da Sociedade Brasileira de Pediatria e do Instituto Alana/ Programa Criança e Natureza.

Brincar na areia, subir em árvores, construir cabanas, fazer comidinhas com terra e folhas, semear e acompanhar o crescimento de uma planta, sentir o aroma das flores, degustar uma fruta, contemplar o céu, visitar a praça pública ou simplesmente correr e caminhar pela calçada enquanto observa a natureza ao redor são maneiras possíveis de aproximar as crianças da brincadeira e da natureza, do movimento e das experiências sensoriais, na presença de adultos atentos e companheiros de exploração, descobertas e aprendizagens.

O manual de orientação "Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes", da Sociedade Brasileira de Pediatria em parceria com o Instituto Alana/ Criança e Natureza, trata da importância do convívio junto ao ambiente natural para a saúde e bem-estar das crianças, com orientações para pediatras, famílias e educadores. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen1.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf)

Dicas interessantes podem ser encontradas nos sites: <https://www.sercriancaenatural.com/> <https://criancaenatureza.org.br/> <https://lunetas.com.br/5-ideias-criativas-para-usar-elementos-da-natureza-nas-brincadeiras/>

## Pontos para refletir sobre as experiências com e na natureza

- A escola possui espaços externos enriquecidos com elementos naturais (entre eles: árvores, grama, terra, areia, pedras, jardim, horta) ou busca parcerias para que as crianças frequentem esses espaços na comunidade?
- As crianças frequentam diariamente os espaços externos da escola, pelo maior tempo possível, reunidos em seus grupos fixos ou em espaços organizados para brincar livremente?
- A organização dos espaços e dos materiais promove a brincadeira, as interações, o movimento, os desafios, com segurança e autonomia, pelas crianças, com a observação atenta do professor responsável?
- Os brinquedos e materiais encontram-se acessíveis para escolha das crianças e são oferecidos em quantidade e variedade, com segurança e adequados a cada faixa etária?
- Existe uma diversidade de materialidades (materiais naturais, artificiais, estruturados e de largo alcance) para compor os espaços internos e externos da escola?

- Os materiais são higienizados conforme orientações sanitárias e organizados para o uso de grupos específicos de crianças?
- As propostas contemplam a brincadeira e as experiências com e na natureza no contexto familiar, para as crianças que permanecem no atendimento remoto?
- Na comunicação das propostas às famílias, a escola orienta e sugere possibilidades de contato com a natureza, a partir dos espaços e materiais disponíveis no contexto das casas e dos espaços públicos da comunidade?



## ■ 3.6 Experiências das crianças com as tecnologias

Experiências com as tecnologias fazem parte da cultura e do cotidiano das crianças e compõem a proposta curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017; RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Em especial neste momento de distanciamento físico da escola, de retomada do atendimento presencial ou que alterne diferentes modos de oferta, é fundamental compreender que as propostas não devem acontecer somente por meio dos recursos tecnológicos e virtuais, mas é muito importante que sejam mantidas múltiplas formas de interação e comunicação com as crianças, integradas à utilização das tecnologias.

As propostas que envolvem as tecnologias precisam ser articuladas às demais experiências vividas pelas crianças, convidando-as a pesquisar, brincar, construir, criar, imaginar, se comunicar, promovendo a interação das crianças entre elas e com os adultos, com as diferentes linguagens e objetos, bem como o entendimento de seu uso social. Salienta-se que o uso das tecnologias não pode se sobrepor às vivências corporais, às experiências do dia a dia, ao contato com a natureza, às brincadeiras, aos materiais e às situações diversas que fazem parte da vida cotidiana das crianças.

A inserção das tecnologias na prática pedagógica, entendida para além do domínio das ferramentas, precisa considerar possibilidades de acesso e uso com e pelas crianças, com cuidado e equilíbrio de acordo com cada etapa de desenvolvimento. O contato com imagens, vídeos e sons, os encontros através de vídeo chamadas ou mensagens de áudio, os grupos de comunicação e transmissão por meio de diferentes plataformas, entre outros, são possibilidades para manter os vínculos e a comunicação da escola com as crianças e as famílias, assim como são oportunidades para as crianças interagirem, registrarem e expressarem seus interesses, pensamentos e aprendizagens durante as propostas remotas, assim como no retorno ao atendimento presencial ou alternando diferentes modos de oferta.

A Sociedade Brasileira de Pediatria elaborou o "Manual de Orientação #MenosTelas#MaisSaúde" sobre a saúde de crianças na era digital, com informações e recomendações quanto ao uso de mídias e tecnologias com equilíbrio e de maneira saudável para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos. O material está disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf)

As experiências com os recursos tecnológicos e midiáticos e o uso de diferentes dispositivos (computadores, câmeras fotográficas, tablets, smartphones, gravadores, projetores, entre outros) precisam articular-se a propostas que integrem o real e o virtual, como possibilidade de exploração e compartilhamento de informações e para a criação de contextos de brincadeira e investigação em que a mediação do professor e dos familiares ou responsáveis é imprescindível, contemplando os recursos disponíveis nos contextos familiares.

### Pontos para refletir sobre o uso das tecnologias

- As propostas com e para as crianças fazem uso das tecnologias como uma linguagem, para além de um recurso?

- Prioriza-se propostas com brincadeiras e materiais reais, vivências corporais e acesso a outras linguagens, compreendendo que a educação remota não significa nem se restringe ao contato através de telas?
- O tempo de uso de recursos tecnológicos pelas crianças é respeitado, de acordo com sua faixa etária?
- Os professores e demais profissionais conhecem as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria quanto ao uso excessivo da tecnologia para as crianças? Essas recomendações são apresentadas e discutidas com as famílias ou responsáveis pelas crianças?
- Como os adultos responsáveis estão acompanhando e mediando o tempo e o uso dos recursos e das tecnologias digitais com e pelas crianças?
- No planejamento das propostas são considerados os recursos disponíveis em termos de acesso, dispositivos e familiaridade com o uso de tecnologias pelos adultos responsáveis em cada contexto familiar?
- Como é garantida a participação nas propostas pelas crianças e famílias que não dispõem de acesso às tecnologias?
- As vídeo chamadas, áudios, vídeos, entre outros, permitem a interação entre as crianças e a integração com propostas de brincadeira, movimento e experiências com as diferentes linguagens?

## ■ 3.7 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a garantia dos direitos das crianças

A Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva afirma o direito de todas as crianças à educação, garantindo-lhes uma experiência educativa coletiva e universal, mas que também considere a cultura familiar, a singularidade e a individualidade de cada criança (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; RIO GRANDE DO SUL, 2018).

É na etapa da Educação Infantil que a inclusão escolar se inicia, pois é na escola que as crianças interagem umas com as outras, ampliam sua experiência de mundo e as possibilidades de se desenvolver em respeito e solidariedade com diferentes pessoas e culturas. O convívio e as relações sociais que se estabelecem no contexto coletivo da escola oportunizam experiências ricas de aprendizagem com a diversidade e a diferença, por meio de vivências que fazem parte da proposta pedagógica de um modo orgânico e estão presentes nas brincadeiras livres e no repertório de jogos e brincadeiras aprendidos entre as crianças e vivenciados na companhia dos professores; na diversidade de materiais e brinquedos

Os volumes 1 e 2 da publicação "Brincar" trazem reflexões e dicas para garantir o direito ao brincar de todas as crianças. Disponível em:  
<https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Apostila-Projeto-Brincar-Materiais-Inclusivos-17-MB.pdf>

<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/apostila-brincar-propostas-praticas-brincadeiras-inclusivas-educacao-infantil/>

disponibilizados às crianças; nas histórias, objetos, músicas, imagens, expressões e festividades da comunidade escolar e de culturas diversas; nas relações de respeito e diálogo estabelecidas entre os adultos da família e da escola; na atenção às necessidades individuais que cada criança manifesta em algum determinado momento de sua vida na escola.

No contexto da pandemia, por causa do distanciamento social, a garantia desse direito torna-se ainda mais complexa e necessária. Para Garcez e Ikeda (2021, p.17), a base do direito humano à Educação Inclusiva é "não deixar ninguém para trás". Entretanto, ao mesmo tempo que o distanciamento social potencializa as desigualdades, provoca a busca de alternativas que garantam, especificamente na Educação Infantil, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de todas as crianças (BRASIL, 2009).

Brincar para Todos é um material destinado a educadores e pais com orientações para a utilização de brinquedos e brincadeiras como meio para a inclusão escolar e social de crianças com ou sem deficiência visual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>

Na escola, todas as crianças precisam ser incluídas e respeitadas em suas singularidades. No entanto, destaca-se o compromisso legal, político e pedagógico das escolas realizarem processos de inclusão das crianças com deficiência, em risco social ou vítimas de violência. Para tanto, é fundamental que se busque a articulação da ação pedagógica entre os diferentes profissionais da escola com as respectivas mantenedoras e com as redes de apoio e atendimento de cada território. O objetivo é orientar as famílias ou responsáveis, garantir os cuidados, o bem-estar e a segurança das crianças, a partir dos seus direitos.

O Parecer CNE/CP nº 16/2020 (BRASIL, 2020) define as orientações para que os sistemas, em suas dimensões administrativas, técnicas e pedagógicas, realizem o planejamento e as ações relativas ao atendimento de crianças e estudantes da Educação Especial na Educação Básica, com relação à dinâmica do atendimento não presencial e do retorno ao atendimento presencial, neste período em que os cuidados sanitários e com a saúde são especialmente necessários.

O Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165251-ppc016-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-ppc016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192)

Assim, é preciso considerar o acolhimento inclusivo, a disponibilização de profissionais qualificados para atendimento especializado quando for o caso, a garantia de acesso às propostas, às tecnologias assistivas e aos materiais adaptados, que devem mobilizar o conjunto de profissionais que atendem a criança com deficiência, no sentido de buscar ações e intervenções pedagógicas adequadas. Nesse sentido, é imprescindível que as mantenedoras e as escolas invistam em estratégias formativas para os profissionais que atuam na Educação Infantil, contemplando as especificidades da Educação Inclusiva.

Mais do que nunca, o olhar atento e sensível às particularidades e necessidades das crianças, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, o diálogo com as

famílias ou responsáveis e a articulação intersetorial com os serviços das redes de apoio e atendimento se fazem necessários para minimizar os efeitos que a pandemia impõe e garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças na Educação Infantil.

### Pontos para refletir sobre a Educação Inclusiva

- Como a escola vem estabelecendo estratégias de atendimento às crianças com deficiência?
- Está sendo possível acompanhar, avaliar e comunicar os percursos de aprendizagem destas crianças?
- As famílias ou responsáveis estão sendo orientadas a manterem os atendimentos especializados que as crianças possuem e/ou estão sendo encaminhadas a outros atendimentos, quando necessário?
- O planejamento do professor e as propostas realizadas estão contemplando as singularidades destas crianças sem perder de vista o contexto da turma?
- A formação continuada dos professores e demais profissionais da escola aborda o estudo, a reflexão e o planejamento de estratégias e ações que garantam a atenção às necessidades individuais que cada criança manifesta em algum determinado momento de sua permanência na escola?

## 3.8 Avaliação na e da Educação Infantil

A avaliação **na** Educação Infantil trata **da** avaliação das crianças e deve ocorrer de modo articulado à avaliação da Educação Infantil, de acordo com as DCNEI (2009). Significa dizer que não é possível avaliar individualmente os processos de aprendizagem das crianças sem também avaliar o contexto, o que foi ofertado como proposta. A BNCC (2017) e o RCG (2018) preconizam que a avaliação não visa o resultado final, mas todo o processo educativo e tem como foco desse processo as próprias crianças. A avaliação é, portanto, uma ação de reflexão do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças em relação a elas mesmas, sem comparações ou classificações e sem visar a promoção ou seleção.

A avaliação se efetiva a partir da **observação**, do **registro** e da **reflexão** para compreender os percursos de aprendizagem de cada criança e, assim, ter elementos e apoiar a continuidade destes processos. A partir dessa concepção, a avaliação possibilita o relançamento das propostas para e com as crianças e qualifica a ação pedagógica.

A **observação** das brincadeiras, interações, expressões, escolhas e os modos como as crianças se relacionam com seus pares e com as propostas feitas é uma ferramenta essencial e uma ação que envolve a sensibilidade, o conhecimento e a atenção do

professor.

Ao **registrar** os modos próprios das crianças construírem conhecimentos e expressarem seus interesses e necessidades, por meio de múltiplos registros, o professor têm a possibilidade de construir a memória dos processos vividos, refletir e replanejar as propostas, além de tornar visíveis as aprendizagens ocorridas ao longo do processo. Por isso, é importante utilizar uma variedade de formas de registro, como registros escritos; relatórios; fichas ou blocos de anotações; fotografias; vídeos; desenhos e outras criações das crianças; portfólios individuais e coletivos; pareceres descritivos, entre outros, que expressam a observação reflexiva e criativa das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano escolar.

Uma possibilidade de registrar e tornar visíveis as aprendizagens que ocorrem no atendimento remoto é convidar e envolver as famílias para gravar áudios e vídeos curtos das ações e brincadeiras das crianças, fotografar cenas do cotidiano e da participação das crianças nas propostas, escrever falas e expressões ditas por elas, entre outras formas e recursos. Esses registros, ao serem compartilhados com o professor, permitem acompanhar e documentar as aprendizagens que estão acontecendo em casa e planejar a continuidade das propostas. Vale ressaltar que os registros com fins pedagógicos contendo imagens ou vozes de crianças e adultos somente podem ser utilizados e publicados mediante o consentimento e autorização expressa e por escrito dos familiares ou responsáveis.

Ao revisitar e **refletir** sobre os múltiplos registros produzidos ao longo do processo, o professor tem a possibilidade de organizar esses elementos e voltar a olhar para o que aconteceu, com a intenção de compreender e atribuir significado às ações das crianças e replanejar as propostas.

A avaliação também deve considerar a participação das famílias e tem a finalidade de comunicar os percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, permitindo assim que os familiares ou responsáveis conheçam e acompanhem as propostas feitas pela escola e as aprendizagens construídas pelas crianças, individualmente e em grupo.

É fundamental destacar que o processo avaliativo é uma responsabilidade coletiva e compartilhada de toda a equipe escolar, ou seja, dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, apoiados e assessorados pelas mantenedoras, com estratégias e momentos organizados e planejados para que a avaliação aconteça ao longo de todo o processo educativo.

Para avaliar neste período de propostas remotas, presenciais ou que alternam diferentes modos de oferta, é imprescindível considerar os diversos contextos e realidades familiares e refletir sobre como estão sendo organizadas e encaminhadas as propostas feitas pela escola. O distanciamento físico tem causado pouca interatividade e convívio entre as crianças e os professores, situação que desafia os professores e as instituições a refletirem sobre como acompanhar e registrar esse tempo de muitas aprendizagens, sejam elas vividas na escola ou nos contextos familiares. O papel da escola, neste momento, é buscar o diálogo e a comunicação com as famílias ou responsáveis, por diferentes meios, para encontrar caminhos possíveis para continuar acompanhando e participando dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

## **Pontos para refletir sobre a Avaliação *na* e *da* Educação Infantil**

- Como está sendo realizada e registrada a leitura da realidade das crianças e famílias, para apoiar a organização e a avaliação da ação pedagógica?
- Como estão sendo sistematizados os registros das propostas, considerando a necessidade de comprovação e validação do período letivo?
- Os registros e a documentação produzida consideram os processos vividos por crianças e professores?
- Os registros produzidos são revisitados pelos professores, com apoio da equipe gestora, para possibilitar a reflexão e o replanejamento das propostas? Há momentos instituídos na escola que promovem a avaliação reflexiva e contínua?
- A avaliação deixa evidente a intenção educativa e considera o que foi ofertado como proposta, contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Que estratégias a equipe escolar utiliza para que isso aconteça?
- Os registros feitos pelos professores consideram as brincadeiras, as vivências, os interesses de cada criança e da turma para acompanhar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento?
- Como está sendo sistematizado o acompanhamento e o registro dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que estão em atendimento remoto?
- Quais estratégias são usadas para envolver e comunicar às famílias os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao longo de todo o período letivo?
- São realizadas devolutivas para as famílias dos registros enviados por elas (por exemplo, através da elaboração de vídeos, mini-histórias, álbuns, portfólios, relatórios, entre outros) ao longo período letivo?



### ■ 3.9 Formação continuada dos professores e demais profissionais

A formação continuada constitui um pilar de fortalecimento da função sócio-político-pedagógica da Educação Infantil e da identidade e valorização dos profissionais que atuam nessa etapa. Todos os profissionais que fazem parte da escola são educadores que, ao realizarem suas funções específicas, cuidam e educam através das ações cotidianas que compõem o currículo e os conteúdos educacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A formação continuada no contexto da escola deve assegurar tempos e espaços que promovam a apropriação e construção de conhecimentos, a reflexão sobre a ação no cotidiano e o comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional, visando promover a qualificação do processo educativo (BRASIL, 2019). Assim, configura-se como um processo dialógico e colaborativo que envolve a escola como um todo, isto é, equipes gestoras, professores, auxiliares, profissionais de apoio administrativo, funcionários, entre outros, que são trabalhadores da educação e estão implicados no projeto educativo da escola.

O distanciamento do ambiente escolar e do convívio cotidiano trouxe novas exigências às redes de ensino e às escolas que precisam, excepcionalmente, redimensionar a ação pedagógica para estabelecer e manter os vínculos com as crianças e famílias e possibilitar a continuidade educativa da etapa. Nesse contexto, a formação continuada dos profissionais da educação e, de modo especial, a formação continuada dos professores, constitui-se como uma estratégia imprescindível para a reorganização das propostas durante a pandemia.

O foco da formação continuada neste momento deve ser a **reflexão sobre a intencionalidade educativa**, o que significa criar oportunidades para que os professores possam compreender e explicar os motivos das escolhas que fazem ao planejar as propostas. A organização do trabalho com intencionalidade educativa envolve a forma de projetar e mediar as relações com os demais profissionais da equipe escolar, com as famílias e com as crianças, o planejamento, o espaço, o tempo, as rotinas e as brincadeiras, até as estratégias pedagógicas que permitem que os professores acompanhem as diversas aprendizagens vividas pelas crianças para dar continuidade ao planejamento. É essencial prever e garantir momentos sistemáticos de encontro entre equipes gestoras e professores, apoiados e assessorados pelas mantenedoras, com pautas que contemplem o planejamento, a reflexão e a reorganização das práticas e propostas para cada modo de atendimento: remoto, presencial ou alternando diferentes modos de oferta.

Assim, a continuidade das aprendizagens essenciais na Educação Infantil sustenta-se na formação continuada dos professores e demais profissionais, tendo como ponto de partida a escuta das crianças e a garantia de seus direitos, a atenção às realidades familiares e a articulação aos princípios e concepções contidos nos documentos legais e pedagógicos da etapa.

O presente documento retoma e apresenta aspectos importantes que sinalizam temas a serem abordados na formação reflexiva dos professores e demais profissionais da Educação Infantil, entendendo que planejar as adaptações necessárias aos processos pedagógicos em tempos de pandemia convoca a construir perguntas para a prática,

compreendê-las e reconstruir, junto com as crianças e com a comunidade escolar, outras respostas possíveis, ainda que provisórias.

### **Pontos para refletir sobre a formação continuada dos profissionais**

- A formação continuada oportuniza momentos de escuta e diálogo entre os profissionais da escola, sobre sentimentos e dúvidas despertados pelo distanciamento e pela perspectiva do retorno ao ambiente escolar?
- Os profissionais da escola conhecem o plano de contingência para o período da pandemia? Há momentos para treinamento e incorporação dos protocolos de saúde pelos profissionais e pela comunidade escolar?
- Como os saberes da equipe responsável pela limpeza e higiene podem ser valorizados e contribuir com a qualificação das ações de todos os profissionais da escola neste período de intensificação de cuidados?
- Como e com que periodicidade são organizados os espaços e momentos para reuniões, estudos, planejamento e avaliação das propostas às crianças e famílias e demais temas que emergem do cotidiano?
- Os professores se reúnem sistematicamente para narrar o que as turmas e as crianças estão investigando, de modo a promover a continuidade do processo educativo?
- A equipe gestora lidera os encontros de formação na escola, com apoio e orientação da mantenedora, com propostas de reflexão e qualificação a partir do próprio contexto?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992).

A elaboração deste documento partiu da contextualização das diferentes realidades e da diversidade de propostas e de modos de reorganizar a oferta da Educação Infantil durante o período pandêmico, nas redes municipais e nas escolas da iniciativa privada, nos municípios que compõem o território gaúcho.

Como referência, buscou sustentação nos documentos normativos e pedagógicos que fundamentam essa etapa educativa, tendo como centro do processo as crianças e seus direitos de brincar, se desenvolver e aprender em relação com adultos - professores e demais profissionais da educação, em parceria com as famílias.

Ao finalizar este documento, destaca-se a necessidade de que em cada rede de ensino e em cada instituição educativa, o acolhimento mútuo e a comunicação entre profissionais e famílias possa acontecer, assim como a reflexão permanente sobre as intenções educativas e as propostas que estão sendo feitas para e com as crianças. Esses processos reflexivos e formativos encontram sentido e promovem a qualificação das práticas pedagógicas quando são vividos coletivamente pelos profissionais que atuam nos contextos das escolas, sustentados pela escuta sensível e atenta das necessidades e interesses das crianças, compartilhados com as famílias, assessorados e acompanhados pelas respectivas mantenedoras.

Neste momento, o grande desafio é ofertar uma Educação Infantil que integre, na prática, os cuidados, a saúde e a proteção às experiências e múltiplas aprendizagens a que as crianças têm direito. Está sendo diferente do que foi planejado, do que foi esperado, o que também nos coloca a oportunidade de fazer de outras maneiras. A situação nos convoca a reinventar e o convite é buscar caminhos e possibilidades, juntos.



## ■ REFERÊNCIAS CONSULTADAS E CITADAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: DF, 1990.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394**. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9394/1996. Brasília: DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempo** / [organização: Débora Teixeira de Mello, Aruna Noal Correa, Viviane Ache Cancian]. - Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil** / [organização: Viviane Ache Cancian, Simone Freitas da Silva Gallina, Noeli Weschenfelder]. - Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Brasília: DF, 2017.
- BRASIL. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** / [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira] - São Paulo: Fundação Santillana, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Ministério da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília: MEC, UNDIME, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: DF, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 16, de 9 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CAMPOS, Maria Malta et all. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. São Paulo, 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FOCHI, Paulo (org). **O Brincar Heurístico na Creche**: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Organização de Paulo Fochi. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORMAN, George. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL - FMCSV. **Como voltar às atividades na Educação Infantil**. Recomendações aos municípios no planejamento para a retomada no contexto da pandemia de Covid-19. São Paulo, 2020.

GARCEZ, Liliâne. IKEDA, Gabriela. **Educação Inclusiva de Bolso** - O desafio de não deixar ninguém para trás. 1ª ed. São Paulo: Arco 43, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEDUC/UNDIME, 2018.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Sociedade Brasileira de Pediatria [Internet]. **Manual de Orientação Menos telas, mais saúde**. Rio de Janeiro: SBP, dezembro de 2019.

Sociedade Brasileira de Pediatria. Instituto Alana, Criança e Natureza. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza [Internet]. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

UNCME-RS; UNDIME-RS; FAMURS. **Atividades presenciais e não-presenciais: linhas gerais da legislação em vigor**. Caderno Orientador 1. Abril, 2020.

UNCME-RS; UNDIME-RS; FAMURS. **Recomendações e orientações aos Sistemas Municipais de Ensino**: durante e pós-pandemia da Covid-19. Caderno Orientador 2. Junho, 2020.

UNCME-RS. **Recomendações legais aos Sistemas Municipais de Ensino**: Educação diante da Covid-19. Caderno Orientador 3. Setembro, 2020.

UNCME-RS. **Conceitos e desafios para os CMes**: potencialidades e pontos estratégicos a serem efetivados. Caderno Orientador 4. Abril, 2021.

UNDIME; CONGEMAS; CONASEMS; UNICEF. **Guia Busca Ativa Escolar em Crises e Emergências**. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/criseseemergencias/>

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>

VECCHI, Vea; BONILAURO, Simona; MENINNO, Isabela; TEDESCHI, Madalena. **Mostra Sconfinamenti: atravessando fronteiras** — Encontros com sujeitos vivos e paisagens digitais. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2020.



## Realização



Secretaria Executiva  
Endereço: Rua Marcílio Dias, 574 - Menino Deus  
CEP 90130-000 - Porto Alegre (RS)  
Telefone: (51) 3232 2093  
undime.rs@gmail.com OU undime-rs@undimers.org.br  
www.undimers.org.br

## Apoio



CONSELHO ESTADUAL  
DE EDUCAÇÃO/RS



GOVERNO DO ESTADO  
RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

