

TEOTÔNIO VILELA



ALAGOAS

EDUCAÇÃO INFANTIL

VOLUME 1

RCM REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL



GOVERNO MUNICIPAL

TEOTÔNIO VILELA

MUITO MAIS DESENVOLVIMENTO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2ª EDIÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEOTÔNIO VILELA-AL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -SEMED

João José Pereira Filho
PREFEITO

Afonso Vicente de Almeida
COORD. GERAL DE GESTÃO ESCOLAR

Noêmia Maria Barroso Pereira Santos
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Vanússia Lopes Santos
**COORD. GERAL DE NORMATIZAÇÃO DO
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

Eliene de Oliveira Santos
ASSESSORIA ESPECIAL

Márcia Valquíria de Jesus Leite
**COORD. GERAL DE PROGRAMAS E
PROJETOS**

Rita de Cássia de Melo Falcão
**ASSESSORIA TÉCNICA DE GESTÃO
ESTRATÉGICA DE PESSOAS**

Givaldo Natividade Costa
DIRETORIA DE GESTÃO ADMINISTRATIVO

Maria Vilma da Silva Costa Moura
**ASSESSORIA TÉCNICA DE GESTÃO DO
ENSINO**

José Adriano da Silva Santos
**COORD. GERAL DE ORG. E MANUTENÇÃO
DO PATRIMÔNIO, MOBILIÁRIO,
EQUIPAMENTOS E TRANSPORTE**

Tereza Feitoza Costa da Silva
DIRETORIA DE ENSINO

Maria Valdilene da Silva
**DIRETORIA DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE
PESSOAS POR COMPETÊNCIAS**

Iracilda da Silva Almeida
**COORD. GERAL DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

Ana Paula Costa dos Santos
**COORD. GERAL DE POLÍTICAS E PLANOS
ESTRATÉGICOS COM FOCO EM
RESULTADOS ORGANIZACIONAIS**

Jeane Maria Jesus dos Santos
**COORD. GERAL DE DESENVOLVIMENTO DE
PROGRAMAS E PROJETOS**

Alda Maria da Silva
**COORD. GERAL DE PLANEJAMENTO
TÁTICO E OPERACIONAL DO DESEMPENHO
FUNCIONAL POR COMPETÊNCIAS**

Danielle Simone Oliveira dos Santos
**COORD. GERAL DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO**

Micheline Correia dos Santos
Pedro de Andrade Silva
REVISÃO TEXTUAL

Rosângela da Trindade Santos
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Breno Florencio da Silva
Cristóvão Francisco dos Santos
Jéssica Cícera de Almeida Santos
DIAGRAMAÇÃO

Profa. Msc. Maria Vilma da Silva Costa Moura
PROJETO DE REVISÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL

Profa. Msc. Maria Vilma da Silva Costa Moura
Profa. Esp. Tereza Feitoza costa
COORDENAÇÃO GERAL DE REVISÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL

CAPÍTULO 1

Juliana Aparecida de Jesus
Coordenadora

Aldineide Maria de Lima
Andréa Frasão da Silva
Cláudia Barbosa de Souza
Ednalva Soares da Silva
Elaine Alves de Luna
Iracilda da Silva Almeida
Jandes Correia da Silva
Maria Rosineide da Silva

CAPÍTULO 2

Maria Zenilda Costa dos Santos
Coordenadora

Ameires dos Santos Lima
Célia Lira Simão da Silva
Cícera Célia de Souza Lima
Edvânio Sebastião Barros
Elaine Cristina de Jesus Leite
Geni Eleutério dos Santos
Iracilda da Silva Almeida
João Bosco de Jesus
Maria de Fátima Barbosa Feitosa
Maria Djanete Marques
Maria Vera dos Santos Silva
Mariana Cardoso da Silva
Mônica Maria da Trindade Batista
Priscilla Souza Teodoro Mendonça
Rosilene dos Santos Mendes
Tereza Feitosa Costa da Silva
Verônica dos Santos Lima

CAPÍTULO 3

Maria Djanete Marques
Coordenadora

Adla Maria dos Santos
Carla Paulinne da Silva
Iracilda da Silva Almeida
Luciana da Silva Ramos
Luciene de Amorim Ferreira
Maria Heliane da Silva
Roquimea Ferreira da Silva
Rosa Maria dos Santos Silva
Sandra Alves de Sales
Simone Vicente da Silva
Simônica Maria Rocha da Silva
Sueli da Silva Advincula Pacheco
Tatiana Oliveira Souza
Telma Cristina Alcantara Silva
Thamires dos Santos

CAPÍTULO 4

Maria de Fátima Barbosa Feitosa
Coordenadora

Érina Micaelle dos Santos
Iracilda da Silva Almeida
Maria Claudineide dos Santos Soares
Maria Djanete Marques

CAPÍTULO 5

Iracilda da Silva Almeida
Coordenadora

Elisângela Clemente Ferreira
Josefa Rita dos Santos Silva
Maria Ercleide dos Santos Almeida
Maria Ilma da Silva Nunes
Maria José Gomes

CAPÍTULO 6

Everaldo Oliveira da Silva
Coordenador

Edna Balbino da Silva
Franck Renaldo Santos
Genilda de Souza Santos
Geová Ernesto dos Santos
Iracilda da Silva Almeida
José Erasmo da Silva Cosme
José Severiano Queiroz
Maria das Graças Gonzaga da Silva
Maria José Alves da Silva
Maria José da Silva Barros
Vanússia Lopes Santos

ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação de Teotônio Vilela – SEMED. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Teotônio Vilela Alagoas. 202p. Educação Municipal. Referencial Curricular. Ensino Fundamental. 2ª Edição. Teotônio Vilela - AL, 2020.

PROFESSORES COLABORADORES

Agda Patrícia dos Santos	Eugênia Ferreira Santos	Maria Ivete Matias de França
Alaêne Trindade dos Santos Silva	Fabiana dos Santos Lima	Maria Jânia dos Santos
Alanna Karla Cavalcanti Silva	Fátima Maria dos Santos	Maria José de Oliveira Ramos
Albertina Maria dos Santos	Fernanda Aureliano de Souza Silva	Maria Leila dos Santos Silva
Alda Valéria dos Santos Silva	Fernanda da Silva Santos	Maria Lourdes Lopes Ferreira
Aldiêsse do Nascimento Souza	Flávia de Aguiar Santos Silva	Maria Luciana da Silva
Alexsandra dos Santos Pereira	Flaviana Sabino da Silva	Maria Luciana Rodrigues Penas
Amanda de Almeida Santos	Flaviana Trindade Albuquerque	Maria Luciana Silvestre da Silva
Amanda Gonzaga dos Santos	Flaviane Lourenço de Oliveira	Maria Luísa Santos da Silva
Ana Flávia dos Santos Oliveira	Francyslay Crystinne de Jesus Almeida	Maria Luzia de Oliveira
Ana Lúcia Menezes Q. Cavalcante Santos	Gilcleice Kelly da Silva Santos	Maria Madalena Felix da Silva
Ana Paula Delfino da Silva	Gilda Marcelino de Oliveira	Maria Nazaré Ferreira da Silva
Andréa dos Santos	Gilvaneide Candido Santos Melo	Maria Rejane dos Santos Nascimento
Andréia Henrique da Silva	Gizelda Silva dos Santos	Maria Rosângela Lúcio Nascimento
Andrine da Silva	Ione dos Santos	Maria Roselaine da Silva Figueira
Anielle Gonzaga dos Santos	Irislânia Maria dos Santos	Maria Valdice Reis da Silva
Antônia da Silva Trindade	Ivanete dos Santos Almeida	Maria Veronice da Silva
Antônio Luciano dos Santos	Ivone dos Santos Rodrigues	Mariene Celestino Lourenço
Anyslaine de Oliveira Marques	Jane Cléia Pereira da Silva	Marli dos Santos Silva
Ataíse Emanuele Souza Costa	Janine dos Santos Silva	Marli Lima da Silva Santos
Aylla Katiane Bezerra da Silva	Jeane dos Santos Silva	Mikesia Oliveira de Almeida
Beatriz Lima Silva	Jeniffer Maria da Silva Santos	Miriam dos Santos
Carleane Ferreira dos Santos	Jéssica Santos da Trindade	Mirian da Silva Mariano
Carmem Albuquerque da Silva	Joelma de Oliveira	Mônica Maria dos Santos Duarte
Cassiana Patrícia Soares da Silva	José Alex dos Santos de Lima	Naiza dos Santos Silva
Cícera Camila Rodrigues da Silva	Josefa Adriana dos Santos	Nicleide Cícera Marques Ferro Silva
Cícera Daiana da Silva Rodrigues	Josefa Hélia dos Santos	Priscilla Carolinne dos Santos Gomes
Cidcléa de Souza Santos	Josiene de Oliveira Barbosa	Renata de Souza Silva
Cilene Vilela de Lima	Judite dos Santos	Renata dos Santos
Cíntia Alcântara de Lima	Juliana Maria da Silva	Rita de Farias Ribeiro
Cíntia Moreira dos Santos	Juliana Santos Pereira	Roseane Alves da Silva
Claudete Alves da Silva	Juliene da Trindade Silva	Rosemeire de Albuquerque da Silva
Claudia Maria de Borges de Lima	Juliene Silva Santos	Rosenilda dos Santos Ferreira
Claudinete de Albuquerque Silva	Kátia de Oliveira Moreira	Rosilda da Silva
Cleonice Balbino da Silva	Katlen Maria Costa	Rosilene da Conceição C. da Silva
Cristiane de Oliveira Silva	Kreysielle Silva de Oliveira	Rosilene dos Santos
Daiane do Carmo Gonçalves	Laudicea Silva Bezerra	Rozana dos Santos Alves
Daniele Nascimento da Silva	Laudiceia Bertolino dos Santos Santana	Rubiana da Paixão Silva
Dayana da Silva	Léa Elias Correia Terto	Rubiana Lourenço Gomes
Dayane Samara da Silva Lima	Letícia Bispo dos Santos	Sandra Cristina da Silva Santos
Debora Jeniffer Maria da Silva Santos	Lígia Maria Marques Santos	Sandra Márcia Pereira da Silva
Debora Raquel dos Santos Jorge	Lívia Maria Trindade Silva	Sandra Maria dos Santos
Deyse Raiane da Silva	Luanda dos Santos Souza	Santos
Dianny Pricila dos Santos Souza	Luciene Alves de Azevedo Lima	Selma Vieira de Melo
Dielle Soares da Cruz	Lucileide da Silva Azevedo	Sherla Maria Silva dos Santos
Edjackciana Maria da Silva	Luzia Maria da Silva Santos	Shirley Santos da Silva
Edla dos Santos Lima	Maevilly Thais dos Santos	Siara Tainar Basílio dos Santos
Edleuza dos Santos	Marcineide Laurentino Pareira	Silvana dos Santos
Edna dos Santos Silva	Maria Angélica dos Santos Bispo	Silvaneide Gomes de Almeida
Edna Maria Pereira de Andrade	Maria Aparecida dos Santos	Sinthia dos Santos Pereira
Elaine Cristina da Silva Delfino	Maria Benedita dos Santos Silva Lima	Sislâine Cavalcante da Silva
Elenice Mota Miranda	Maria Célia Ferreira Andrade	Solange Maria Lima Silva
Eliane Gomes Barbosa	Maria Cícera Anselmo de Sales	Suely Celestino da Paixão
Elienai dos Santos Tavares	Maria Cicera da Silva Feitoza	Tamires Santos da Silva
Eliene dos Santos Alves	Maria Cicera Santos Marques	Tatiana Mirtes de Souza Santos
Eliene Vilela da Silva Brito	Maria Cristina da Silva	Tatiane dos Santos
Elisangela dos Santos Bezerra Marques	Maria Djane Ataíde de O. Almeida	Telma Maria da Silva
Elisangela Maria dos Santos	Maria do Amparo Elias da Silva Santos	Valdinês Oliveira da Silva
Elizabeth Messias dos Santos	Maria Edilane Gomes da Silva	Valeria Félix da Silva Alves
Emanuele Nunes da Silva	Maria Fátima Ferreira de Jesus Almeida	Valnice Reis da Silva
Emanuelle dos Santos	Maria Gicélia Duarte dos Santos	Valquiria de Oliveira
Erica Helena dos Santos Rodrigues	Maria Givanilda dos Santos	Vilmara da Silva Lima
Érica Micherlane da Trindade Santos	Maria Isabel Ferreira Santos	Virlene Maria dos Santos Silva
Erica Priscila da Silva Costa		Wellitânia Correia dos Santos
Erlânia Gomes da Silva		Wilma Ferreira das Neves

À COMUNIDADE ESCOLAR

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Teotônio Vilela - AL, tem a honra de apresentar à comunidade escolar mais uma política pública educacional consolidada: o novo Referencial Curricular Municipal - RCM.

O novo RCM se constitui como um documento orientador muito importante à construção de uma educação pública de boa qualidade a todos os municípios, contemplados pelas diferentes etapas e modalidades de ensino instituídas na rede municipal. Por isso, passou por um longo processo de estudos, reflexões, debates, seminários temáticos, consulta pública, análise crítica de especialistas, para assim atender às necessidades e peculiaridades da educação vilelense, tão sonhada por todos que a constrói.

Esta é a segunda edição do nosso RCM, construída de forma processual e democrática, com a colaboração intensa dos técnicos da SEMED, Equipes Gestoras, Professores e demais representantes da comunidade escolar, uma verdadeira maratona de envolvimento e trabalho de muitas mentes e mãos.

É um documento que toma como ponto de partida os indicadores de qualidade da educação municipal e está organizado a partir dos princípios e fundamentos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Todo esse processo de reelaboração do RCM apresentou-se como um grande desafio, pois trata-se de um documento de orientação às instituições de ensino que deve, além de incorporar as determinações legais da BNCC, também considerar a diversidade sociocultural das comunidades contempladas pelo nosso sistema municipal de ensino, as características do território de aprendizagem dos nossos estudantes, na perspectiva de lhes garantir a aprendizagem significativa.

Nesse processo de reconstrução, de muitos desafios, muitas idas e vindas, um fator foi preponderante a todos os envolvidos, o compromisso de atender com a melhor qualidade possível, as necessidades reais do nosso sistema de ensino.

Portanto, é com muita satisfação que entrego este documento à rede municipal de ensino e confirmo o meu compromisso em continuar zelando pela melhor qualidade da educação pública de Teotônio Vilela.

Profa. Noêmia Maria Barroso Pereira Santos
Secretária Municipal de Educação

Ao contrário, as cem existem

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem sempre cem

modos de escutar

de maravilhar e de amar.

Cem alegrias para cantar e

compreender

cem mundos para descobrir

cem mundos para inventar

cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(depois cem, cem, cem)

Mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir um mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a terra

a razão e o sonho

são coisas

que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:

que as cem não existem.

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.

Lóris Malaguzzi



Foto: CMEI Gov. José de Medeiros Tavares

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1. DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL.....	12
CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, MODALIDADES E DIVERSIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA INSTITUÍDAS NA REDE	19
2.1. A Etapa da Educação Infantil	20
2.2. Educação Especial e Inclusiva.....	23
2.2.1. Deficiência intelectual	26
2.2.2. Deficiência auditiva	27
2.2.3. Deficiência física	27
2.2.4. Deficiência visual	27
2.2.5. Transtorno Global do Desenvolvimento	28
2.2.6. Altas habilidades/Superdotação.....	28
2.2.7. Deficiência múltipla e surdo/cegueira.....	29
2.3. Educação do Campo	29
2.4. As Diversidades da Educação	37
2.4.1. Educação e Diversidade	37
2.4.2. Educação Quilombola.....	42
2.5. Educação Ambiental	46
CAPÍTULO 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM..	54
3.1. A Instituição de Educação Infantil e sua função social	55
3.2. A Instituição de Educação Infantil como espaço de formação integral da criança	57
3.3 . Os princípios que fundamentam o processo de desenvolvimento e aprendizagem	59
3.4 . Currículo e desenvolvimento integral da criança	62
3.5. A criança e o adulto mais experiente	66
3.6. Tempo e espaço na Educação Infantil	68
CAPÍTULO 4. A ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
4.1. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	78
4.2. Os Campos de Experiências.....	84
4.2.1. O eu, o outro e o nós	85
4.2.2. Corpo, gestos e movimentos	87
4.2.3. Traços, sons, cores e formas.....	88
4.2.4. Escuta, fala, pensamento e imaginação	89

4.2.5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	90
4.3. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil	93
4.3.1. Quadro da organização das experiências e dos objetivos de aprendizagem	97
4.5. Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	105
CAPÍTULO 5. ORIENTAÇÕES DIDÁTICO – METODOLÓGICAS	108
5.1. Modalidades Organizativas das Experiências e a Organização do Trabalho Pedagógica da Educação Infantil	111
5.1.1. Projetos didáticos interdisciplinares e integradores	114
5.1.2. Sequências Didáticas	117
5.1.3. Atividades permanentes	118
5.1.4. Situações independentes	118
5.1.5. Situações Independentes Ocasionais	118
5.1.6. Situações independentes de sistematização	119
CAPÍTULO 6. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	121
6.1. Fundamentação Teórico- Metodológica	122
6.2. Estratégias e Instrumentos de Avaliação na Educação Infantil.	124
6.3. Documentação e Registro	126
6.4. Conselho de Classe	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	134

APRESENTAÇÃO

O município de Teotônio Vilela ao longo dos anos vem discutindo o Currículo da Educação Infantil na Rede Municipal na perspectiva da garantia do direito à educação para todos e do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, o que resultou na construção do primeiro Referencial Curricular Municipal de Teotônio Vilela 2013-2016.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017, os municípios precisaram adequar seus currículos a partir de uma base nacional comum, que cuida da formação geral do sujeito através da inter-relação entre os saberes oriundos dos diferentes campos de experiências para a Educação Infantil, o que exigiu do município de Teotônio Vilela um novo movimento de reformulação do seu referencial. Esse movimento se deu de forma colaborativa, com a participação efetiva das equipes gestoras e dos professores que trabalham em instituições que atendem a essa etapa da Educação Básica, por meio de grupos de estudos com discussões e reflexões, tendo como aporte teórico os documentos que norteiam o trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

Considerando que nesta etapa da Educação Básica as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, a BNCC assegura seis direitos de aprendizagem que são: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**, organizados em cinco campos de experiência constituindo um arranjo curricular que acolhe situações e as experiências concretas do cotidiano das crianças e seus saberes entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Dentro deste contexto, a reformulação do Referencial Curricular traz em sua estrutura o contexto histórico desta etapa da Educação Básica tanto nacional quanto municipal a concepção de criança como sujeito de direitos, protagonista em seu contexto sociocultural, que interpreta e expõe suas percepções de mundo e a concepção de infância como uma fase em que a criança vivencia, constrói sua identidade pessoal, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

Também se estrutura numa perspectiva da educação integral, contemplando o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças em seus processos formativo, intelectual, afetivo, físico, social e simbólico, levando em consideração a ampliação de tempos, espaços e todos os envolvidos no processo. Neste âmbito tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e relações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Vale salientar também da importância do tempo e espaço na Educação Infantil, que devem ser pensados de modo a proporcionar experiências prazerosas e significativas para as crianças, considerando alguns elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico como, por exemplo, a rotina e o cotidiano, a organização dos espaços e ambientes, as atividades e os materiais utilizados. Nesta organização, os territórios de aprendizagem também são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, pois nos espaços de aprendizagem cada criança é vista como criativa, investigadora e protagonista no seu processo de desenvolvimento e o professor é apoiador e incentivador de suas experiências, compreendendo e entendendo como as crianças aprendem, o que lhes motiva e como se relacionam, criando condições para a aprendizagem.

O referencial aqui proposto está estruturado na organização das experiências na Educação Infantil, onde os direitos de aprendizagem são contemplados em campos de experiências e cada campo apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada faixa etária. Esta organização curricular tem como perspectiva o desenvolvimento integral da criança, considerando as suas especificidades etárias e individuais, priorizando o educar, o cuidar e o brincar, onde as práticas pedagógicas acontecem com intencionalidade, levando em consideração que bebês e crianças aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas.

Nesse percurso, a avaliação nesta etapa da Educação Básica surge como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, considerando as concepções de criança, infância, Educação Infantil, currículo e planejamento defendidos por este referencial e se organizando a partir da escuta e da observação,

tendo a documentação e o registro como elementos fundamentais do processo avaliativo.

Partindo desses pressupostos, o Referencial Curricular de Teotônio Vilela tem a finalidade de contribuir para que as instituições que atendem à Educação Infantil organizem o trabalho pedagógico fundamentadas no respeito aos direitos fundamentais das crianças, com um currículo estruturado numa perspectiva de educação integral, onde a criança seja vista como um sujeito histórico e de direitos e que nas relações com o outro constrói sua identidade.

A partir do exposto, o objetivo deste documento é servir de referência para os gestores, professores e demais profissionais que atuam nessa etapa da educação para que construam um currículo de forma responsável e reflexiva, sendo planejadores e avaliadores dos ambientes de aprendizagem e do cotidiano da instituição, numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança.



Fonte: CMEI Acadêmico José Benedito Linhares



CAPÍTULO 1

DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

A Educação Infantil no Brasil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente com a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, incisos I e IV, veio a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças ganhando abertura na política educacional do país.

Ao longo dos anos as formas de ver as crianças foram se modificando, emergindo uma nova concepção de criança, capaz de criar e de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos, um ser socio-histórico, produtor de cultura e nela inserida. Na busca de se compreender como essa criança se desenvolve, estudos vêm se ampliando nos últimos anos com enfoques diversificados em várias áreas do conhecimento.

A organização da Educação Infantil no município de Teotônio Vilela fundamenta-se nos marcos legais da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso IV, que traz o dever do Estado com a educação efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 em seu artigo 29 define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orienta a organização e o atendimento as crianças de 0 a 5 anos, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990.

Sobre as condições da oferta, a Lei nº 12.796/2013 prevê atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral com carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96.

No campo das políticas públicas, é importante que os municípios atendam ao que preconiza a legislação para essa etapa da Educação Básica. A esse respeito, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE visa universalizar até 2016 a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50 % das crianças de até 3 anos até o final de vigência do plano.

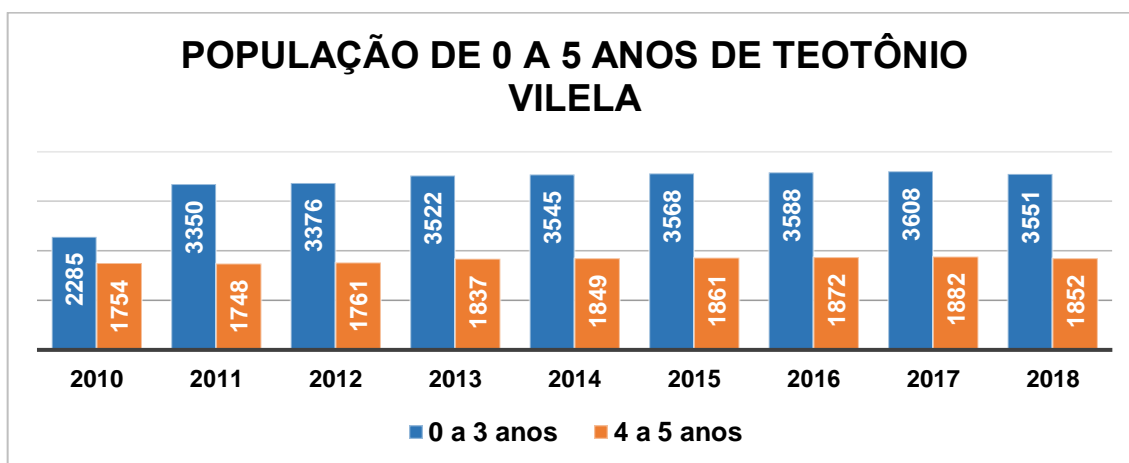
Com esse respaldo legal o município inaugurou em 12 de dezembro de 2005 o Primeiro Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Zirlene Soares, hoje CMEI Luzinete Soares da Silva, em 11 de dezembro de 2007 inaugurou o Centro Municipal

de Educação Infantil Acadêmico José Benedito Linhares. Tornou-se ainda responsável pelo funcionamento em sua totalidade da primeira creche criada no município, a Creche Yêda Gomes de Barros, hoje denominada Maria Helena Alvim Orestes, uma instituição filantrópica, fundada em 1981 pela Usina Reunida Seresta e que atendia apenas aos filhos dos trabalhadores da referida empresa.

Em 2011, Teotônio Vilela faz adesão ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, sendo contemplado com o Centro Municipal de Educação Infantil Governador José de Medeiros Tavares, iniciando o atendimento com crianças em 2012. Em 2013 construiu o Centro Municipal de Educação Infantil Professor Lourival Nunes da Costa, hoje denominado CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa e em 2015 construiu o Centro Municipal de Educação Infantil Carolina Coelho de Medeiros Pacheco.

Em 2019, o município inaugurou no distrito Gulandim, o Centro Municipal de Educação Infantil Francisco Severiano da Trindade, o primeiro CMEI na área rural.

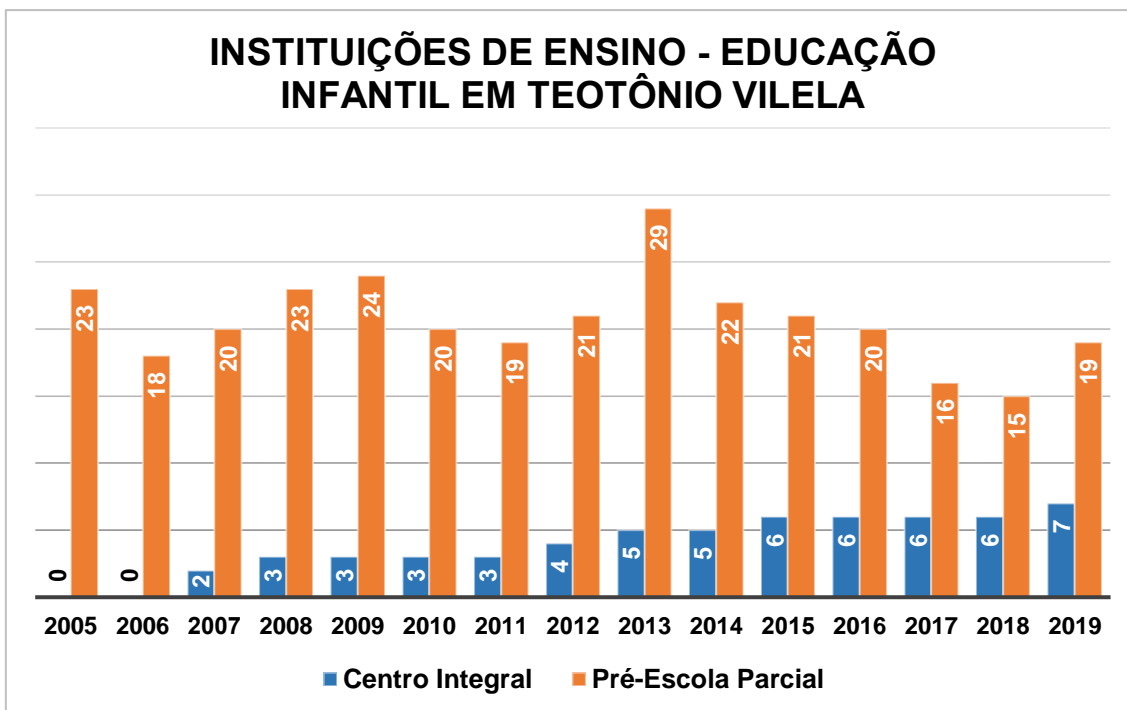
Todas as iniciativas de ampliação da oferta estão baseadas na necessidade da demanda existente. O gráfico a seguir demonstra a estimativa da população de crianças de 0 a 5 anos de 2010 a 2018 no município de Teotônio Vilela e como esses números vem crescendo.



Fonte: <https://observatoriocrianca.org.br>

Visando atender a demanda desta população, o município vem ampliando o número de instituições que atendem a esta faixa etária conforme gráfico abaixo, especialmente no atendimento em tempo integral por entender que o desenvolvimento integral da criança também passa pelo tempo que se destina a ela. Observa-se

também que, até 2006 não existiam instituições funcionando em tempo integral no

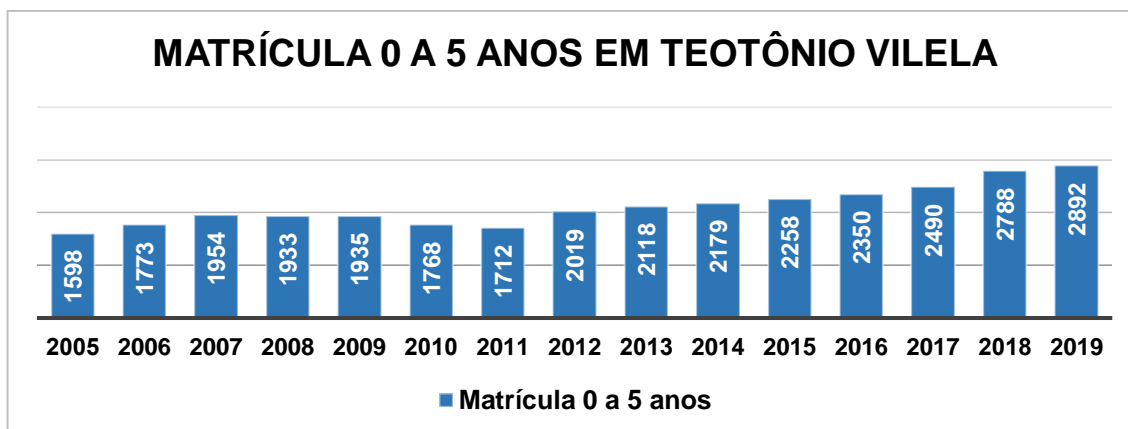


município e a população de 0 a 3 anos era a mais desassistida.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Nota-se que houve aumento no número de instituições de tempo integral, o que resultou na redução do número de instituições funcionando em tempo parcial. A probabilidade é que esse número reduza ainda mais à medida que novos CMEIs forem surgindo.

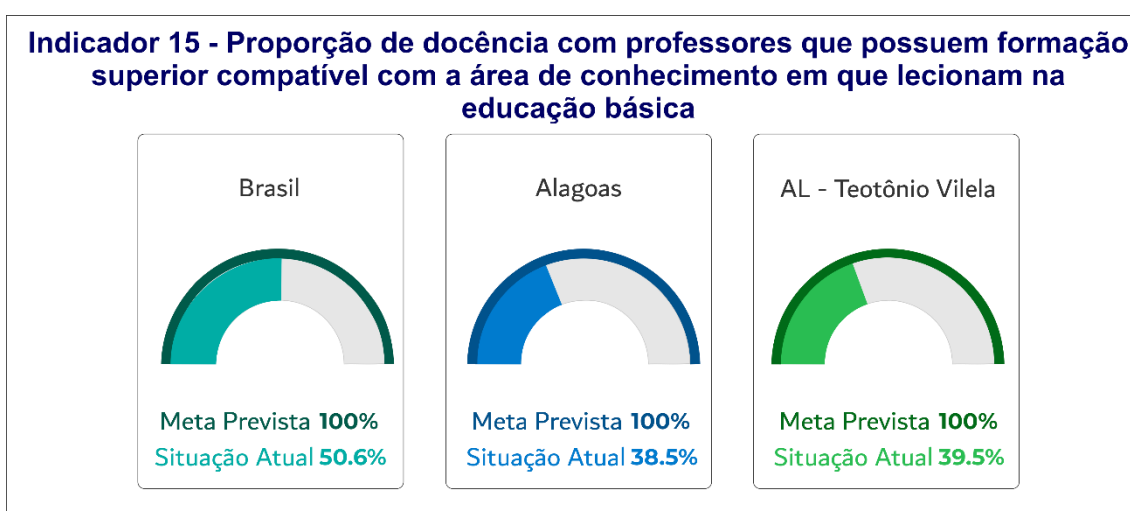
Com o aumento no número de instituições, o número de matrículas nessa faixa etária também aumenta consideravelmente, conforme gráfico abaixo:



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

A ampliação da matrícula, o número de instituições aumentando, tudo isso são indícios de investimento na Educação Infantil do município. Nesse contexto, é importante analisar também o perfil dos professores, sua formação inicial, bem como as políticas de formação continuada implantadas na rede municipal.

De acordo com o que preconiza o Plano Nacional de Educação - PNE, o perfil dos profissionais que atuam na rede municipal apresenta um quadro de crescente aperfeiçoamento, observando a meta 15, que trata da proporção de docência com professores que possuem formação superior compatível à área de conhecimento que lecionam na Educação Básica.

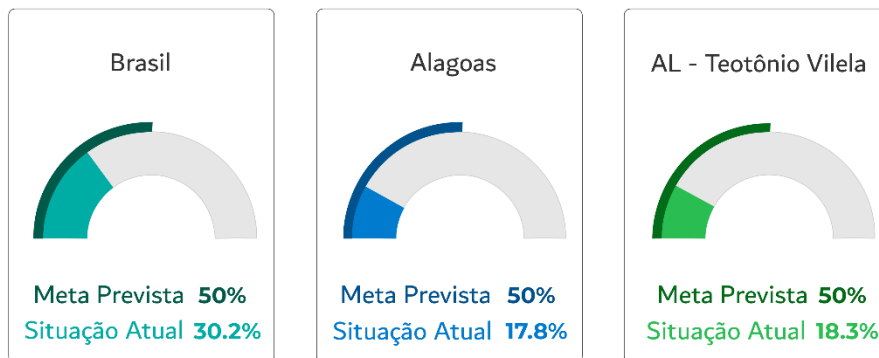


Fonte: simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

De acordo com os dados apresentados, pode-se observar que, embora o município de Teotônio Vilela ainda não tenha cumprido oficialmente a meta 15, encontrando-se em situação ainda aquém à atual do país, em relação ao estado de Alagoas, já se encontra num patamar superior, tendo cerca de 1% de acréscimo no percentual de professores com nível superior compatível a área de conhecimento que lecionam na Educação Básica.

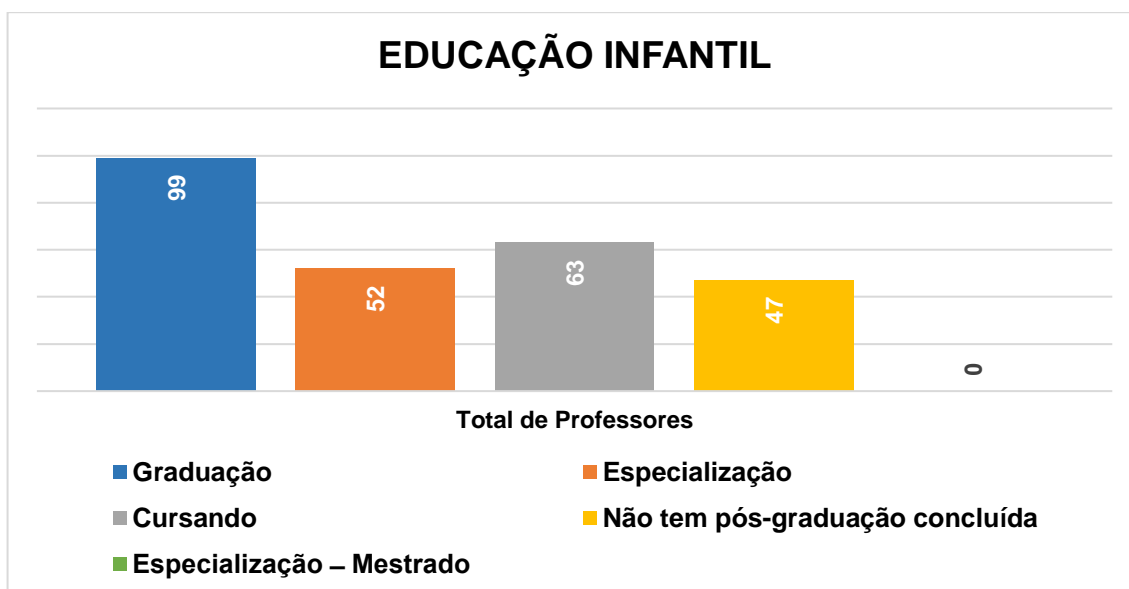
Em se tratando da formação continuada desses profissionais, observa-se ainda que, de acordo com o acompanhamento do Plano Nacional de Educação – PNE, em sua meta 16, que trata do percentual de professores da Educação Básica com Pós-Graduação *lato senso* ou *stricto senso* cresce na mesma proporção considerando a suas necessidades e demandas.

Indicador 16A - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu



Fonte: simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

Este fato se confirma com a consolidação das informações atuais do Educacenso Escolar de 2019 representado no gráfico abaixo, demonstrando que todos os professores lotados nessa etapa da Educação Básica possuem a formação compatível com a área que atua, como também avança no quantitativo de professores, no que diz respeito à formação continuada.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Sendo assim, conforme os dados de formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil da rede apresentados, fica evidente que a gestão pública municipal prioriza a qualificação de seus profissionais entendendo que esse é fator de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança nessa fase.

Ainda tomando como base a necessidade da criança de ser bem assistida e reconhecendo a importância do trabalho intersectorial, o município de Teotônio Vilela vem na busca de aperfeiçoar o atendimento para a primeira infância e tem melhorado suas políticas, a exemplo da adesão do Selo Unicef Município Aprovado em 2006 e hoje, na 5ª edição o município já é certificado em duas edições: 2009-2012 e 2013-2016. O Selo Unicef é um título de reconhecimento que o Unicef concede aos municípios que tem melhorado seus indicadores voltados para a criança e adolescentes nos serviços de qualidade nas áreas de saúde, educação, assistência social, proteção e esporte. Também construiu de maneira coletiva seu Plano Municipal de Educação – PNE, em consonância com os planos Nacional e Estadual de Educação, instituiu em 2013 a Rede Municipal pela Primeira Infância com representação de diversos segmentos da sociedade com intuito de fomentar a elaboração, o aprimoramento e a integração das políticas públicas para a primeira infância. Foi por meio do movimento de articulação da Rede que, iniciou o processo de elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância, sendo aprovado pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – CMDCA com a resolução nº 002 de 04 de abril de 2016 que trata do Plano Municipal da Primeira Infância - PMPI, um plano decenal que propõe ações voltadas para as crianças de até (6) seis anos de idade, aprovado pela Câmara Municipal pela Lei nº 961/2016, de 06 de julho de 2016.

Em 2018 fez adesão ao Programa Primeira Infância – PPI, um programa de iniciativa do Governo Estadual com metas próprias para a primeira infância no Estado de Alagoas nas áreas de saúde, educação e assistência social, com a compreensão de que o trabalho intersectorial é fundamental para o fortalecimento das políticas públicas.

Todas as iniciativas convergem para o desenvolvimento integral da criança e sua implantação são reflexos de uma política maior de atenção e proteção à infância instituída no município de Teotônio Vilela. Aqui tratamos do avanço nas políticas de educação para crianças de até 5 anos, por entendermos que a infância é a fase mais importante da vida de um ser humano e, portanto, toda a atenção dedicada a essa etapa se refletirá para toda a vida.

CAPÍTULO 2

**CARACTERIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL, MODALIDADES
E DIVERSIDADES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA INSTITUÍDAS**

2.1. A Etapa da Educação Infantil

A década de 70 no Brasil foi marcada pelos movimentos sociais em favor da educação de crianças de 0 a 6 anos e deu início ao *status* de relevância dessa faixa etária no campo das políticas e dos referenciais educacionais, ainda que, focando na criança em idade pré-escolar e não na creche ou na pré-escola como instituição, o que revelou uma carência no atendimento e fez com que se ampliassem os investimentos para a oferta da educação como um direito das crianças e apontasse a necessidade da criação de políticas para as crianças pequenas.

Mas foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, em resposta a esses movimentos e em defesa dos direitos dessas crianças. A Constituição Federal representou avanço no que diz respeito à educação como um direito, pois, antes era vista com caráter assistencialista e com o passar do tempo configurou-se como direito instituído.

Na década de 90 ampliaram-se os estudos sobre a creche e os referenciais teóricos deram sustentação à essa idade tão peculiar da criança e os avanços no campo legal continuaram acontecendo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos.

Na intenção de orientar a organização curricular dessa demanda instituída por lei, o Ministério da Educação publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, uma coletânea que se constituiu em um conjunto de referenciais e orientações pedagógicas para contribuir com práticas educativas de qualidade na formação da cidadania das crianças.

Passando pela trajetória dessa etapa da Educação Básica, localizamos ainda a publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 14) que trouxeram a concepção de criança como sujeito social e histórico e de pedagogia que reconhece que a criança não é um adulto em miniatura, mas “um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê”. O documento reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista em seu contexto

sociocultural e, portanto, torna-se fundamental aliar essa concepção à qualidade dos serviços educacionais ofertados.

Como política pública para assegurar as condições de oferta e funcionamento, em 2001 surge o Plano Nacional de Educação – PNE com metas e estratégias para implementação dessa etapa da Educação Básica em todo o território nacional.

Em 2007 é aprovado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, destinando recursos para todas as etapas da Educação Básica, possibilitando a definição de uma política de financiamento para a Educação Infantil, visto que, até àquele momento essa etapa não tinha recursos próprios, pois o que existia era o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF.

Embora já reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que determinou a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos.

Ainda em 2009 são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI com a resolução de nº 05 de 17 de dezembro, corroborando com a ideia de criança trazida pelos Parâmetros de Qualidade como sujeito histórico e de direitos.

As DCNEI orientam a organização da oferta e do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade e trazem a ideia de um referencial curricular de qualidade. A ideia de qualidade pode ser entendida de diversas formas, porém, no sentido das DCNEI a qualidade defendida parte do pressuposto de que a criança é a peça central para pensar o currículo e as propostas pedagógicas.

Assim, as propostas pedagógicas devem ser orientadas pelos princípios éticos, políticos e estético se pela adoção do planejamento coletivo, inclusive com a participação das crianças.

De acordo com as DCNEI o trabalho pedagógico nesta etapa da educação deve ainda ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que possibilitam às crianças construir conhecimentos por meio da relação com outras crianças ou com os adultos.

Ainda sobre os avanços no campo legal, surge em 2013 a Lei nº 12.796 que estabelece a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas para a Educação Infantil, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

Traz ainda regulamentação para o atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

Diante do exposto, esta etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme está explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Esse atendimento integral das várias dimensões do desenvolvimento infantil exige a indissociabilidade do educar e do cuidar surgem nas DCNEI no atendimento às crianças com práticas mediadoras de aprendizagens e intencionalidade pedagógica.

Em 2017 o Conselho Nacional de Educação aprova a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para garantir que os direitos das crianças sejam assegurados no cotidiano das instituições que atendem a crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, a Base propõe arranjos curriculares que atendam a esses direitos, superando visões fragmentadas do conhecimento e procurando acolher as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência.

A concepção da criança surge também como sujeito de direito, protagonista em seu contexto sociocultural, que interpreta e expõe suas percepções de mundo, a concepção de infância como uma fase em que a criança vivencia, constrói sua identidade pessoal, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e a ideia de Educação Infantil como momento muito particular desse desenvolvimento em que se articulam todas essas experiências e não como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Nessa direção, a BNCC organiza essa etapa da Educação Básica dentro deste contexto e propõe seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos, considerando: as formas pelas quais bebês e crianças aprendem e constroem significações sobre si, os outros e o mundo social e natural; as exigências fundamentais da vida contemporânea e a inserção da Educação Infantil no sistema educacional. Esses direitos são: **Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.**

Os direitos de aprendizagem estão estruturados dentro dos campos de experiências: **O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos,**

quantidades, relações e transformações, constituindo um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas do cotidiano da criança e seus saberes, articulando-os aos conhecimentos do patrimônio cultural.



Fonte: CMEI Gov. José de Medeiros Tavares

2.2. Educação Especial e Inclusiva

A história marca a educação como espaço de alguns grupos privilegiados da sociedade e não como um direito de todos, o que legitimava a exclusão diante do quadro que se apresentava e da ausência de políticas públicas que garantissem a todos o direito de aprender. Com o processo de democratização da educação, as políticas de reparação e as lutas sociais, a instituição de educação passou a ser vista como espaço de todos, de todas as classes, o lugar de todos, de pessoas com deficiência ou não. A universalização da educação foi um grande passo na garantia da matrícula para todos e um salto para desmontar essa instituição educativa que segregava, seja no aspecto físico, intelectual, cultural e socioeconômico, e tudo sob os olhares de uma sociedade inteira.

A educação especial surgiu como modalidade da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 garantindo o atendimento às pessoas com deficiência em instituições públicas ou privadas como uma forma de superar essa organização excludente da educação. Direito esse, garantido também nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (2008, p.16):

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), também garantiu o acesso à educação como um direito de todos, fazendo referência à Constituição Federal ao trazer um pouco dessa trajetória de quebra de estereótipos na educação a partir dos preceitos legais:

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino no art. 208. (2008, p.7)

Essa é a forma de ver a educação como um direito e a instituição de educação como lugar de todos. Nesse contexto, a educação inclusiva se caracteriza pela organização da educação especial dentro da instituição educativa transformada em um espaço para todos e fundamentada pelo princípio de que todos têm o direito a aprender.

A esse respeito, a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p. 06) afirma que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim, a educação especial representa o direito de todos à educação e gira em torno do princípio da igualdade de oportunidades, porém, considerando a equidade, atendendo às diferenças de cada criança. Para isso, é preciso garantir um princípio básico que é o direito à matrícula e à permanência.

A Educação Especial e Inclusiva deve direcionar suas ações para o atendimento às especificidades das crianças no processo educacional regular, atuando de forma mais ampla dentro das instituições que atendem a crianças de até 5 anos, orientando na formação continuada dos profissionais, na identificação de recursos, nos serviços e no desenvolvimento de aprendizados colaborativos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar que as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16) afirmam:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse sentido, para atender as especificidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação, o currículo deve ser um conjunto sistematizado de atividades nas quais se articulam os saberes e as experiências que as crianças já trazem e a partir desses saberes, priorizar o trabalho voltado para a eliminação das barreiras de aprendizagens, garantindo as condições para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido a organização da Educação Inclusiva, deve levar em consideração as especificidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação, de acordo com as Diretrizes Nacionais, Política Nacional, bem como a Resolução do CME nº 28 de 20 de dezembro de 2012 que fixa normas para oferta da Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica do Sistema Municipal de Teotônio Vilela - AL.

De acordo com a Política Nacional, as Diretrizes Nacionais e a legislação vigente, a finalidade da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é de assegurar a inclusão escolar a todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso à educação regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ainda destacando o direito à educação Especial e Inclusiva para todos e trazendo o compromisso do poder público com a oferta, a Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146/2015, afirma no seu Art. 28 que é incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar alguns aspectos que envolvem essa oferta, especialmente: sistema educacional inclusivo, aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional, oferta de educação bilíngue, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, entre outros.

Dessa forma, para o desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva a instituição que atende a Educação Infantil precisa considerar que todos têm capacidade de aprender, só precisam de oportunidade para desenvolver-se, fazendo-se necessário que a instituição conheça as especificidades de cada tipo de deficiência.

2.2.1. Deficiência intelectual

A criança com deficiência intelectual, como qualquer outra, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, pois o nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com esta deficiência em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de progredirem na instituição de educação.

A instituição deve oferecer situações que envolvam ações para que a própria criança tenha participação ativa na sua realização. Trabalhar a ampliação da capacidade de abstração não significa apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmo, como também

a valorização sobre os objetos de conhecimento para a vida pessoal e social, onde a ação é o primeiro passo para a construção do conhecimento. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que a criança tem a respeito da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da Língua Portuguesa.

2.2.2. Deficiência auditiva

As instituições de educação devem desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças com surdez em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, por um intérprete e a Língua Portuguesa, pelo professor regente. Faz-se necessário um período adicional de horas diárias, no horário oposto, de estudo indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em Sala de Recursos ou no Centro de Apoio de Inclusão Escolar – CAIE, onde o trabalho é desenvolvido através de um professor de Libras, oferecendo o estudo bilíngue.

2.2.3. Deficiência física

Na deficiência física encontram-se diversos tipos e graus de comprometimentos que requerem um diagnóstico sobre as necessidades específicas de cada pessoa. Para que a criança com deficiência física possa interagir com o ambiente que frequenta, é necessário criar as condições de acessibilidade, seja na sua locomoção, comunicação, conforto, aprendizagem e segurança.

Através do Atendimento Educacional Especializado – AEE realizar-se-á uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades.

2.2.4. Deficiência visual

O trabalho realizado com crianças com baixa visão e cegueira deve ser baseado no princípio de estimular não só o potencial de visão (para crianças com baixa visão), mas também dos sentidos remanescentes, superação de dificuldades e conflitos emocionais.

As atividades devem ser realizadas proporcionando prazer e motivação, o que leva a desenvolver a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação para as crianças com deficiência visual.

2.2.5. Transtorno Global do Desenvolvimento

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas e caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

As diferenças individuais estão presentes, portanto, as estratégias utilizadas devem ser desenvolvidas levando-se em consideração aquilo que é peculiar em cada criança, suas preferências, seus interesses, seu potencial, suas experiências e suas competências.

2.2.6. Altas habilidades/Superdotação

De acordo com o MEC/SEESP-2008, as crianças com altas habilidades/superdotação são aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A instituição educativa com turmas comuns e o AEE devem oportunizar às crianças com altas habilidades/superdotação a manifestação da criatividade e originalidade, novas maneiras para cooperar com a elaboração de trabalhos na(s) área(s) de interesse e atividades usadas para transformar os ambientes, tornando-os mais adequados ao aprendizado, fazendo intervenções para uma educação de qualidade, não só as crianças com altas habilidades/superdotação, mas a todas as crianças na qual a ênfase das oportunidades educativas colabora para o processo de construção do conhecimento e para a valorização das diversas formas do pensar.

2.2.7. Deficiência múltipla e surdo/cegueira

A deficiência múltipla deve ser levada em consideração que pode apresentar-se mediante a associação de diversas categorias, dentre outras, citamos algumas: - física e psíquica; sensorial e física; física, psíquica e sensorial. As crianças com deficiência múltipla apresentam algumas especialidades distintas que as diferenciam uma das outras, como: dificuldade na abstração dos hábitos diários, nos gestos ou na comunicação; dificuldades no reconhecimento de pessoas do seu cotidiano; movimentos corporais estereotipados, entre outros.

Faz-se necessário repensar a organização espacial da instituição e das salas de referência, o que implica na mobilidade das crianças com surdocegueira. Os espaços da instituição devem ser devidamente sinalizados em diferentes linguagens, onde as crianças com surdocegueira devem ser incentivadas a circular neles. As salas não devem ser organizadas com carteiras em fila, pois as crianças não se confrontam e nem mesmo se enxergam frente a frente, e isto dificulta no clima da busca, descoberta e construção do conhecimento.

Adaptações curriculares são modificações que se realizam nas atividades e procedimentos de avaliação para atender às diferenças individuais das crianças. Pode-se realizar adaptações significativas do currículo regular, para atender as condições específicas necessárias de cada uma, de modo a obter maior participação das crianças nas atividades curriculares comuns e possibilitar o alcance dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

Assim, o currículo da educação especial e inclusiva da Educação Infantil no município de Teotônio Vilela precisa dar sentido às necessidades de aprendizagens das crianças do qual o conhecimento é parte significativa e essencial para a vida do ser humano e este deve ser comum a todos. Para tanto, as práticas pedagógicas, as estratégias e as formas de avaliação deverão ser de acordo com os diferentes níveis e percursos de aprendizagem de cada uma, partindo sempre do conhecimento real da criança e focalizando suas potencialidades e não as suas dificuldades.

2.3. Educação do Campo

O conceito de educação do campo tem uma íntima relação com o debate sobre convivência com o Semiárido, luta pela terra e por uma vida com qualidade. A

Educação do Campo, articulada nacionalmente, foi trazendo ao longo do tempo, modificações conceituais, metodológicas e práticas pedagógicas contextualizadas no currículo. Durante muito tempo as instituições de educação rurais estiveram subordinadas aos modelos da educação urbana, sem considerar a realidade, a cultura e as experiências das crianças que vivem no campo. Esse modelo de educação colaborou fortemente para a criação de estereótipos e preconceitos com as pessoas do campo, fazendo surgir sentimentos de inferioridade dessa comunidade em relação aos moradores da cidade. Essa realidade começou a mudar com as bases legais garantindo uma educação que respeite as peculiaridades de todos os povos, fruto de muita luta pelo reconhecimento cultural devido.

A luta pela ampliação, acesso, permanência e direito à educação no campo é uma reivindicação pela garantia do direito expresso na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, que destaca a educação como direito de todos e o artigo 206, inciso I, que garante o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na instituição de educação. Nesse sentido as políticas públicas para a educação devem ser garantidas a todos os povos sem distinção.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 reconhece a diversidade do campo, uma vez que, estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e, especialmente o Art. 28, que trata da oferta da Educação Básica para a população rural, promovendo as adaptações necessárias à sua adequação, currículo e metodologias apropriadas, bem como adequação à natureza do campo. Um currículo que atenda as especificidades da população do campo, que respeite a diversidade sociocultural, que acolha as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

Com relação à Educação Infantil no campo, torna-se necessário a implementação de uma proposta pedagógica que leve em consideração o modo de vida no campo, e em especial a identidade das crianças residentes nas comunidades rurais.



Fonte: EMEB Maria Idalina da Costa

Os Sistemas de Ensino e as instituições que atendem às crianças de até 5 anos deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação. Importante também a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas instituições que atendem a crianças de 0 a 5 anos construído de forma participativa, considerando a cultura local, os saberes e as experiências, onde a instituição possa estabelecer uma relação direta com as crianças, as famílias e comunidade, por meio de estratégias para a superação das dificuldades encontradas.

Para tanto, torna-se imprescindível investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, assim como a elaboração e utilização de materiais didáticos específicos, que respeitem as características socioculturais da comunidade rural, bem como, garantindo espaços adequados para a Educação Infantil nas comunidades onde as crianças residem, a fim de evitar, sempre que

possível, a nucleação de instituições de educação e o deslocamento de crianças para outras localidades.

O atendimento às crianças de até 5 anos em turmas específicas para a Educação Infantil também é um avanço, conforme prevê a Resolução nº 02/2008 do CNE/CEB que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Art. 3º, p. 1):

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

(...)

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação que atenda às suas especificidades, ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da resolução nº 01/2002. Nas DOEBEC (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002), a identidade da instituição de educação do campo é definida pela sua relação com as questões da sua realidade, considerando o tempo e saberes próprios das pessoas do campo.

Nesse sentido o campo é tratado como lugar de trabalho, de cultura, de produção de conhecimento. Essa concepção se configura em considerar as particularidades das crianças não apenas sua localização espacial e geográfica, mas numa perspectiva de educação do campo que se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e ecologicamente sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

Além das Diretrizes o CNE/CEB aprovou a resolução nº 02/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução esclarece a responsabilidade de cada ente federado com a Educação do Campo bem como a forma de organização das etapas e modalidades da Educação Básica de forma que os direitos desses cidadãos, presentes na Constituição Federal, sejam garantidos. Nesse contexto, a educação do campo tem como finalidade o atendimento à educação com qualidade adequada ao modo de viver, pensar e produzir da população campestre.

Como afirma Caldart (2002, p.18),

Uma educação que deve ser no e do campo – No: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Partindo desse pressuposto, observa-se que a educação do Campo deve alinhar as suas especificidades à Educação Infantil, de forma que não desqualifique a educação para essa população, ou seja, a educação deve ser contextualizada com as experiências dos povos do campo, mas que estes tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos que todos têm direito independentemente da situação socioeconômica, raça ou etnia. Significa construir uma instituição de educação do campo pensada desde o seu lugar, de modo que, a aprendizagem dialogue sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da humanidade.

Partindo dessa premissa, são objetivos da Educação do Campo:

- Promover uma educação de qualidade adequado ao modo de viver, pensar e produzir das populações do campo;
- Desenvolver práticas contextualizadas voltadas para a educação do campo;
- Estimular o desenvolvimento de atividades em parceria com outras instituições e movimentos sociais do campo;
- Incentivar o uso de práticas que contribuam para o desenvolvimento ecologicamente sustentável.

Na perspectiva de uma educação contextualizada, a instituição que atende a Educação Infantil precisa ser um espaço de construção de uma imagem positiva do campo como lugar de vida, cultura e de direitos.

A educação do campo por si só já é uma proposta de educação contextualizada, tendo uma visão de totalidade. Essa totalidade exige um olhar mais crítico e amplo para a construção de um currículo que ajude a desenvolver um processo de mobilização social, que se integrem à metodologia específica da educação do campo.

Compreender a educação a partir da diversidade campesina, do modo de vida, implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública de educação na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos.



Fonte: EMEB Maria Idalina da Costa.

Dessa forma, a Educação do Campo deve contribuir para a superação da dicotomia entre campo e cidade, entendendo que existe, entre si, uma relação de interdependência. De acordo com essa perspectiva, o currículo precisa contemplar alguns eixos temáticos que serão contextualizados nas aprendizagens escolares:

. Trabalho – divisão social e territorial – Trabalho é uma atividade humana que gera transformação humana e territorial. Estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas, industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países é uma forma de aprofundar o conceito de trabalho e compreender as relações socioterritoriais. As crianças das turmas de Educação Infantil têm direito de investigar e explorar os espaços da natureza, a vegetação predominante da comunidade, as potencialidades do meio rural, assim como as formas de produção da comunidade do campo, conhecer os meios de produção da agricultura familiar.

. Cultura e identidade – São dois conceitos que podem ser problematizados a partir da identificação da trajetória de vida das crianças, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a instituição de educação está localizada, da análise das relações sociais vividas nos ambientes familiar e comunitário. Debater estes temas é buscar entender o modo de vida das pessoas, em especial das crianças, seus costumes, religiosidade, etc., estimulando a criança e as famílias a valorizarem os costumes e crenças da sua comunidade.

Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável – A interdependência campo-cidade pode ser problematizada a partir das atividades cotidianas e das necessidades sociais básicas da população do campo. O desenvolvimento sustentável requer um projeto político de sociedade que contemple a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta. Neste eixo, a Educação Infantil precisa aprofundar o conhecimento das crianças sobre o cotidiano vivido pelos povos do campo, onde deverão ser enfatizados temas como alimentação saudável e disponibilidade de água potável, por meio de projetos e pesquisas de campo, culminando com apresentações diversas sobre estas e outras temáticas. Organização política, movimentos sociais e cidadania – Tratar a organização política na Educação Infantil é valorizar a organização da população brasileira, na cidade ou no campo. A instituição educativa que trabalha com crianças de até 5 anos pode discutir no cotidiano delas o entendimento sobre cidadania, deveres do cidadão, com ênfase nos direitos das crianças, relacionando esta temática com as diversas áreas do conhecimento.

Diante desse contexto, faz-se necessário o estudo destes eixos temáticos e outros que tenham relação com a vida da população camponesa, ou seja, temáticas que contextualizem o modo de vida do campo onde a instituição de educação está inserida, trazendo para dentro dela os elementos do chão da vida, da cultura, do trabalho, das relações sociais como objeto de construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, para a concretização de uma proposta de educação contextualizada precisa-se construir nova concepção de currículo que crie uma sintonia entre as crianças e o conhecimento, favorecendo um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende e a possibilidade do desenvolvimento humano sustentável. Uma educação que busque contextualizar o conhecimento a partir da cultura local, considerando as

potencialidades do campo, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade campesina.

Para o trabalho com a Educação do Campo propõe-se a metodologia da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS, desenvolvida pelo Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA que tem como idealizador o Sr. Abdalaziz de Moura. Essa proposta contribui para a contextualização do currículo das instituições do campo. A PEADS é uma metodologia que promove o desenvolvimento de diversas competências através de ações de sensibilização, pesquisa, problematização, desdobramentos e intervenções capazes de transformar a realidade existente estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade.

Essa metodologia se organiza em quatro etapas, abaixo descritas:

1ª – Pesquisa: É o momento de ver, observar, levantar informações, pesquisar, identificar os primeiros conhecimentos que as pessoas já têm sobre um objeto. Para isso é escolhido um tema, com base no diagnóstico que será objeto de estudo. O tema deve estar ligado à vida no campo, à vida da comunidade para que possam estudar uma forma de transformar a realidade observada. É necessário que as crianças sejam incentivadas e apoiadas na elaboração de um roteiro de perguntas para as entrevistas e outras formas de pesquisa.

2ª – Desdobramento: É o momento de analisar, desenvolver, desdobrar os dados da pesquisa, integrando-os ao currículo, ou seja, as informações serão analisadas, sistematizando os dados levantados e comparando-os entre si e com outros conhecimentos já produzidos e o professor fará a mediação. Nessa etapa é possível fazer uso de novas pesquisas, avaliar as dificuldades encontradas pelas crianças e refletir sobre a realidade pesquisada. É uma etapa importante, porque compara o conhecimento do senso comum com o conhecimento sistematizado cientificamente, no sentido de produzir outro conhecimento. Esse conhecimento deve possibilitar à criança situar-se não apenas na sua realidade, mas no mundo.

3ª – Devolução (mobilização): Momento de transformar em ação o conhecimento constituído, de intervir na comunidade a partir do conhecimento novo, momento de prestação de contas do que as crianças e os professores foram capazes de fazer com o conhecimento adquirido nas duas etapas anteriores. É preciso mobilizar a todos – pais, líderes comunitários e gestores municipais – para juntos refletirem sobre o

contexto local e definirão ações coletivas que venham melhorar a vida da comunidade.

4ª – Avaliação: Momento de avaliar o processo educativo: as ações de impacto na comunidade, o envolvimento do grupo, a interação dos parceiros entre outras questões que servirão de base para definir novas ações. A avaliação se dará com a turma revendo os passos que deu, a participação que teve, as descobertas que fez, a metodologia que utilizou.

Portanto, a referida metodologia irá contribuir para o processo de construção coletiva e individual de conhecimento, de troca de saberes, de interação entre as crianças, possibilitando desta forma, possíveis mudanças significativas na comunidade, proporcionando com isso a melhoria do ambiente e da qualidade de vida das pessoas.

2.4. As Diversidades da Educação

A diversidade na educação destina-se a defender práticas de educação que colaborem para a construção de atitudes de respeito às diferenças individuais e coletivas das pessoas, bem como para a construção de uma sociedade autossustentável, mais justa e igualitária, livre de todas as formas de violência e preconceito.

Para tanto, faz-se necessário oferecer subsídios aos professores para auxiliá-los na condução de sua prática pedagógica inclusiva, para ressignificar o seu o pensar e o seu agir, na busca por uma instituição verdadeiramente inclusiva.

2.4.1. Educação e Diversidade

Nos dias atuais os debates sobre a educação para a diversidade estão cada vez mais intensos pela urgência das mudanças que se fazem necessárias para oportunizar uma educação com equidade para todos. Dessa forma, busca-se discutir uma prática que compreenda o desenvolvimento da criança numa dimensão histórica, social e cultural que atenda suas peculiaridades, a partir do respeito às diferenças e que, acima de tudo, fomente a vivência do respeito mútuo.

Nessa perspectiva, a instituição que atende a Educação Infantil, em sua função social, caracteriza-se como um espaço democrático que deve oportunizar a discussão

de questões sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. É também um ambiente de sociabilidade entre as crianças e os adultos, o que influencia na difusão sociocultural, incluindo as relações de gênero.

Para Scott (2009), a instituição de educação é um espaço privilegiado de estabelecimento de relações sociais e de prática dos valores sociais e culturais, tornando-se tanto um campo de reprodução quanto de contestação de hierarquias. Nesse sentido, tratar sobre as questões de desigualdade (gênero, etnia, lugar) e explicar como a educação pode contribuir com a superação dessas desigualdades é indispensável.

A instituição que trabalha com crianças de até 5 anos se constitui em uma instituição “formadora” e “socializadora” de opiniões, visando uma formação significativa. E é por isso que a Educação, como mecanismo de produção do conhecimento tem um papel fundamental na socialização de práticas e informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades.



Fonte: CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa

Quando pensamos sobre diversidade em educação temos a ideia de oferecer oportunidades a todos as crianças de acesso e permanência na instituição de educação, com as mesmas condições de igualdades e respeitando às diferenças. Dessa forma, é preciso que haja o respeito às diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, combater as relações discriminatórias e excludentes presentes nas instituições.

Por isso, a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), no seu Artigo 3º, declara que é necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Com o objetivo de atender as necessidades de uma sociedade inclusiva, a Educação precisa desenvolver estratégias diferenciadas que possibilitem a criança aprender e se desenvolver adequadamente. Segundo a Constituição Federal (1988) nos Art. 5º, I, Art. 206, I, Art. 210 e Art. 242, assim como nos Art. 26, 26 A e 79 B e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos.

Para atender a esse propósito, é preciso garantir uma proposta curricular que contemple a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Art. 8º, p. 3):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

(...)

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Observando os princípios legais, é importante enfatizar a implementação das leis que estabelecem normas complementares para a Educação das Relações Étnico-raciais e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Afro-alagoana, Africana e Indígena nos currículos, considerando as Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Lei Estadual 6.814/2007, pautando um processo educativo que considere em nossa sociedade as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas a outras etnias e grupos sociais, buscando eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e, assim, valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros, afro-alagoanos, africanos e indígenas.

Pensar numa instituição de qualidade significa reconhecer que as crianças não são iguais, que têm especificidades de gênero, sociais, econômicas, religiosas, culturais, étnicas, com necessidades especiais, etc. Partindo dessa realidade, sabe-se que a cultura da diversidade não é um simples reconhecer e aceitar as diferenças. É uma possibilidade de promover discussões e reflexões dentro dos espaços educativos.

Deste modo, a diversidade surge no sentido de orientar e organizar a prática educativa, de modo que a prática favoreça uma visão crítica, em que seja possível entender a cultura, a sociedade e os vínculos que a constroem.

Com a finalidade de construir uma proposta educacional que contemple a diversidade de forma consciente, é fundamental que haja um ambiente colaborativo dentro de cada instituição, a fim de que todos tenham conhecimento claro dos princípios norteadores da proposta e atentando o desenvolvimento da democracia.

É compromisso da instituição de educação, enquanto espaço democrático, promover a educação visando a promoção da igualdade e do respeito às diferenças, à igualdade como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, de gênero, etc.

Conforme estabelecido no Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), segue alguns princípios norteadores como:

- Ter acesso às diversas expressões culturais provenientes do seu território e dos demais países do mundo;
- Assumir a postura do respeito pelo ser humano, tendo consciência de que cada pessoa pode ter sua opção religiosa e manifestar-se livremente de acordo com os princípios de cada cultura;
- Fomentar a inclusão, no currículo, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências e dentre outras;
- Apoiar a implementação no currículo e nas adaptações curriculares;
- Apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, oriundas das diversas formações étnicas inseridas na nossa sociedade;
- Propor o reconhecimento da igual dignidade e respeito por todas as culturas, incluindo as pessoas pertencentes à minoria e dos povos indígenas.

Acredita-se, portanto, ser fundamental instigar e instrumentalizar os professores a refletirem sobre o mundo de diversidades no qual vivemos, onde a individualidade humana deve ser respeitada, reconhecida e aceita, uma vez que, comprovadamente somos diferentes uns dos outros. Neste sentido, o professor exerce o papel de incentivador e apoiador das experiências das crianças, incentivando e apoiando suas iniciativas, devendo ser esta mediação desprovida de preconceito, estigma e exclusão.

Com relação ao protagonismo infantil pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania, levando-se em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história, pré-requisito para o desempenho autônomo na sociedade. Nessa perspectiva a instituição que atende a Educação Infantil é fundamental para contribuir com o desenvolvimento do protagonismo infantil.

De acordo com Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 271):

O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem.

Para os autores, é a partir das vivências e situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças que tornem possível o protagonismo delas nos seus próprios processos de desenvolvimento.

Assim, a instituição torna-se um espaço democrático para todos. Para tanto, deve garantir a diversidade cultural no seu currículo que propiciem às crianças a possibilidade de uma formação cidadã, o fortalecimento da identidade e o respeito às diferenças, pois, a educação ainda é o melhor caminho para uma cultura de paz, para uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, é importante desenvolver atitudes e valores para a vida cidadã democrática, para a igualdade nas relações de gênero, no respeito às diferenças de todos, no contexto das relações étnico-raciais, buscando conhecer e valorizar as identidades, histórias e culturas dos afro-brasileiros, dos povos africanos e indígenas. Além de compreender a diversidade cultural alagoana, reconhecendo sua importância na construção de valores como preceito ético, moral e social e sensibilizando a sociedade para a importância dos direitos humanos invioláveis a qualquer cidadão, como sua pluralidade e diversidade, principalmente através da visibilização de grupos sociais vulneráveis e historicamente excluídos.

2.4.2. Educação Quilombola

A Educação Quilombola é resultado da luta dos movimentos sociais (movimento quilombola e movimento negro) por uma educação desenvolvida nos quilombos que atenda às suas especificidades, ou seja, uma educação contextualizada que aproxime os saberes da comunidade, sua identidade, sua cultura e seus valores aos saberes curriculares.

Entende-se por quilombos, conforme Decreto nº 4887/2003, os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Além do que estabelece a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deve-se levar em consideração as características e modos de vida das crianças dessas comunidades, conforme determina a resolução CNE/CEB nº 04 de 2010 que a Educação Quilombola

seja desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, observando os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira.

Dessa forma a educação escolar quilombola deve partir dos princípios de uma educação integral, de modo que os conteúdos acadêmicos se articulem aos saberes das crianças e comunidades, dialogando com diferentes linguagens e experiências formativas em todas as suas dimensões.

A Resolução CNE/CEB nº 08/2012(Art. 15, p. 8) estabelece que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças

Para que a educação escolar quilombola se efetive nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Teotônio Vilela que atendem as crianças dentro das comunidades quilombolas ou advindas dessas comunidades é preciso que a proposta pedagógica e o currículo dessas instituições levem em consideração, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais, os valores e interesses dessas comunidades na perspectiva da Educação integral, de modo a permitir que as crianças desenvolvam o sentimento de pertencimento, vivam sua identidade étnico-racial e sejam agentes transformadoras de sua realidade.

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Art.11, p.16.):

Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país.

Nesse contexto, os conhecimentos a serem trabalhados na instituição devem fundamentar-se na memória coletiva, nas práticas culturais, nos acervos e repertórios orais, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, bem como da territorialidade.

Para que esses aspectos históricos e culturais dos povos dos quilombos sejam contemplados nas práticas pedagógicas é necessário que os profissionais sejam devidamente qualificados no processo de implementação da Educação Infantil nestas comunidades, priorizando suas especificidades dentro de seus espaços geográficos e contexto sociocultural.

A valorização da cultura afro-brasileira tem ganhado força a partir da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em todo território nacional.

Com base nesses pressupostos, a legislação educacional diz respeito, então, às transformações do currículo, entendido como uma elaboração histórica impregnada de finalidades formativas, intencionais, que se realizam em condições sociais, políticas e culturais, cujos conteúdos são expressos nos arranjos normativos e em suas seleções de determinações para o planejamento, interagindo com as vivências e experiências de todas as crianças, ao mesmo tempo sendo permeável e inoculador de crenças e formas de representar a realidade.

Dessa forma, a transformação curricular nos orienta que a instituição precisa assumir seu papel de educar, para que pessoas se tornem cidadãs plenas, orgulhosas da diversidade, que marca a beleza e distinção do povo brasileiro perante o mundo, levando-se a refletir sobre o conceito de currículo, como forma de organização do conhecimento que surge como importante reflexão sobre o papel social da educação e as implicações das visões sociais que o currículo oficial produz e a que relações ele está vinculado em nossa sociedade.

Partindo da premissa de que as comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem, considera-se a necessidade de ressaltar e valorizar as especificidades de cada comunidade no planejamento de ações voltadas para o desenvolvimento sustentável das mesmas.

Diante das questões inerentes ao currículo, devem ser levados em consideração os valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Nesse sentido, a resolução nº 08/2012 estabelece em seu (Art. 35, p.13) que:

O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil da rede municipal de Teotônio Vilela que atendem as crianças das comunidades quilombolas devem incorporar os conhecimentos relativos à cultura étnico-racial e quilombola nas suas práticas sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, conforme estabelece as DCN para a Educação Infantil.

Ainda, de acordo com a resolução nº 08/2012, o currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. Tratar o currículo nessa perspectiva é muito importante, porque pressupõe a exclusão da fragmentação e compartimentação dos saberes existentes nos processos e nas práticas educacionais.

De acordo com o parecer nº 16/2012 o currículo da Educação Escolar Quilombola deverá introduzir as comemorações nacionais e locais no calendário, evitando restringi-las às meras “datas comemorativas”. Deve-se questionar quais são as datas e os eventos comemorados, como eles são organizados na instituição, qual é o envolvimento das crianças e a comunidade na organização das festas e cerimônias, se essas mantêm o caráter laico da instituição pública de educação ou se são usadas como forma de imposição de determinado credo ou comemoração religiosa, dentre outras.

Pautado nessa reflexão, observa-se que as instituições das comunidades quilombolas e a experiência pedagógica devem acontecer em vários níveis de atuação da vida, que não pode ser fruto unicamente da interação entre o professor e a criança, mas da integração professor-criança, criança-família, criança-lugar onde vive, lugar onde vive. Assim, a instituição de educação da comunidade quilombola sai de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela, definindo a estrutura do currículo que contemple o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

2.5. Educação Ambiental

Nos primeiros anos de vida, as crianças precisam vivenciar situações concretas, compreender o meio que as cerca. Por esse motivo, precisam tomar conhecimento da realidade na qual estão inseridas, para construírem juízo de valor, conceitos e atitudes perante as situações que lhes são apresentadas. Esse processo também acontece diante das questões ambientais.

Vejamos o que a lei assegura sobre a Educação Ambiental:

Considerando a importância e necessidade de preservação do meio ambiente, a Lei nº 6.938 de 31 de janeiro de 1981 que dispôs sobre a Política Nacional de Meio Ambiente foi um marco histórico no país, pois, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental devesse ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

A Constituição Federal de 1988 fala dos direitos fundamentais da criança e insere a educação e o lazer, entre outras condições que oferecem dignidade e respeito a elas, como elementos essenciais ao seu desenvolvimento. Dentre essas outras condições, podemos entender que todos os espaços e ambientes que acolhem a criança, proporcionem condições de aprender e se desenvolver. Desse modo, a natureza surge como uma dessas possibilidades. No Capítulo VI que trata do Meio ambiente esse direito aparece da seguinte maneira:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (CF. Art. 225, p. 131)

Caminhando na garantia de direitos, o documento *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (MEC, 2009), ao detalhar seus direitos no ambiente educativo reforça que as crianças têm direito ao contato com a natureza e especifica os elementos, como as plantas, os canteiros, os jardins, o sol; reafirma que é direito delas brincar ao ar livre, brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos, conviver com os animais, e assim, aprendem a observar, amar, respeitar e preservar a natureza.



Fonte: CMEI Luzinete Soares da Silva

Também representando um marco legal para as questões ambientais a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação que

estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*, no seu (Art. 2º, p. 2) trata da participação de todas as pessoas no meio ambiente, através da educação:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que esta está inserida e também ter como ambientes de aprendizado: os biomas e os territórios em que se situam as instituições educacionais.

As DCNEA orientam que as propostas pedagógicas devem considerar o respeito as especificidades das fases da criança, compreendendo que respeitar as especificidades da infância significa, sobretudo, respeitar a necessidade de brincar, conhecer e explorar o mundo com todos os seus sentidos e para isso é imprescindível “desemparedar” as crianças, tirá-las das salas de referência para os espaços externos, para que seja possível a interação com o ambiente diversificado e assim sua experiência seja mais rica potencializando o seu aprendizado e desenvolvimento. A esse respeito, as DCNE (Art. 4º, p. 2) afirmam que “a Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”.

E por falar em “desemparedar as crianças”, BARROS (2018, p.87) em seu livro *Desemparedamento da Infância* fala da instituição educativa como encontro com a natureza para todas as crianças e diz que a presença da natureza no espaço de educação, bem como em outros territórios de aprendizagem, juntamente com a liberdade para brincar, favorece imensamente a aprendizagem, promovendo autoria, criatividade e autonomia da criança. Assim, a autora apresenta as vantagens de inserir a criança nessa vivência com o ambiente natural:

1. O convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da experiência e media a construção das relações da criança com o mundo, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza.
2. A natureza oferece infinitas possibilidades que saciam os diversos desejos e interesses das crianças, fazendo que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade.

3. O brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes, de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos.

Tiriba, ao fazer o prefácio do livro de Barros (2018), nos faz refletir sobre a importância da escuta à criança e seus desejos como princípio democrático e, assim sendo, “o compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento” (2018, p.4). Desse modo, desemparedar as crianças implica pensar nos espaços externos às salas de referência, mas também no entorno da instituição. Utilizar os diversos ambientes e proporcionar o contato com os elementos naturais, a fim de proporcionar a vivência das crianças com o natural. A autora diz que “num mundo onde, até 2030, 60% da população viverá em cidades, cada metro quadrado de área verde conta, já que as reservas que temos são raras, preciosas e muitas vezes inacessíveis para grande parte das pessoas”. (BARROS, 2018, p. 31).



Fonte: CMEI Gov. José de Medeiros Tavares

A Educação ambiental enquanto dimensão da educação é responsável pela formação de pessoas comprometidas com os problemas ambientais e que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais e da sustentabilidade, buscando

um entendimento integral dos fenômenos, abordando os seus aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos.

De acordo com Dias (1992, p.31):

A educação ambiental é dimensão da educação formal que se orienta para a resolução de problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Assim, a finalidade da Educação Ambiental consiste em permitir ao ser humano compreender a natureza complexa do meio ambiente, resultante das interações dos seus opostos biológicos, físicos, sociais e culturais. Partindo dessa premissa, é importante aproximar a criança do meio ambiente e suas implicações, bem como, estimulá-la a tentar buscar soluções, visando a mudança de atitudes, adotando nova forma de conduta no que diz respeito aos cuidados de preservação do meio, com base nas seguintes intenções:

- Conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao Meio Ambiente no seu contexto;
- Adotar posturas na instituição de Educação Infantil, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuem para sua conservação;
- Conhecer algumas manifestações culturais, de interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade e sustentabilidade;
- Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, participando e reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;
- Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural.

Com base nessas intenções, o município de Teotônio Vilela propõe o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental também respaldado pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas – ONU. A agenda para o desenvolvimento sustentável que traz os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis – ODS. Trata-

se de um acordo firmado em 2015 entre diversos líderes mundiais traduzido em um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade. Na referida agenda, o objetivo 4 está relacionado à educação de qualidade e a Meta 4.7 diz que todos devem adquirir conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento sustentável e estilo de vida sustentáveis, valorizando a diversidade cultural e contribuindo com a cultura para o desenvolvimento sustentável. Portanto, reforçamos que este projeto de vida e de sociedade começa na infância.

Com base nas finalidades de Educação Ambiental apresentadas, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED criou o programa de Educação Ambiental, com os seguintes eixos temáticos: Tratamento de resíduos, arborização e reflorestamento, preservação e recuperação de nascentes, preservação e recuperação de matas ciliares, horta e farmácia viva e jardim sensorial.

Além dos eixos temáticos propomos realizar atividades práticas que oportunizem às crianças a sensibilização diante dos impactos ambientais que têm colocado em risco o bem-estar e a qualidade de vida nas comunidades urbana e rural, proporcionando a todas as pessoas a adquirirem conhecimentos, hábitos e mudanças de atitudes necessárias que os levem a criar novas formas de conduta no que diz respeito aos cuidados e preservação do meio ambiente. Assim, a organização do trabalho pedagógico precisa levar em consideração os espaços e ambientes livres, utilizando das áreas verdes dentro e fora da instituição como potenciais espaços de interação, aprendizado e desenvolvimento. Para que isso seja possível, a presença da natureza precisar surgir como fundamental para o arranjo de lugares onde se dão os encontros e relações sociais entre os pares e com o meio.

Instituições de Educação Infantil e outros territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais colaboram diretamente para a construção de conhecimentos por meio das experiências vividas pelas crianças e que, conseqüentemente vão gerar aprendizados para toda vida. Essas experiências diárias com a natureza é que possibilitarão a curiosidade, a exploração, a pesquisa e a descobertas de tudo que há de novo e a complexidade do meio que as cerca, percebendo todos os dias que há diversos modos de aprender. E assim, levando em consideração os pressupostos do trabalho pedagógico com base nos seus fundamentos legais e na metodologia de trabalho adotada, a Educação Ambiental

tornou-se prioridade no contexto pedagógico na intenção de intervir na realidade socioambiental do município.

Neste sentido, as instituições que atendem a Educação Infantil precisam pensar a formação das crianças na perspectiva da sustentabilidade, discutindo sobre o que é o consumo e quais os seus efeitos no ambiente natural, o ensinando sobre temas como descarte do lixo, alimentação saudável, o que é e como funciona a reciclagem, o uso consciente da água e da energia elétrica, são iniciativas que ajudam as crianças a construir um melhor entendimento sobre questões ambientais. Isso tudo contribui para uma mudança de atitude e comportamento.

Portanto, é princípio fundamental para a Rede Municipal de Teotônio Vilela, que a educação seja considerada determinante para a aprendizagem de valores e atitudes que ajudarão as demais instâncias da sociedade a se posicionarem compreendendo e interagindo em benefício da adoção e defesa de posturas pessoais de comportamentos sociais que lhes permitam viver numa relação construtiva consigo mesmo, com o ambiente em que vive e com o ecossistema como um todo.



Fonte: CMEI Gov. José de Medeiros Tavares.

CAPÍTULO 3

**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
E METODOLÓGICOS QUE
FUNDAMENTAM O PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

O presente capítulo trata dos pressupostos que fundamentam o processo educativo na perspectiva da educação integral, considerando as experiências, as vivências, as histórias e individualidade das crianças, dos espaços e tempos para aprender, bem como dos territórios de aprendizagem. Além desses aspectos, também é abordado a importância da ampliação de oportunidades de aprendizagem das crianças na promoção do desenvolvimento integral em todas as suas dimensões - intelectual, social, afetivo, físico e cultural.

3.1. A Instituição de Educação Infantil e sua função social

Para redesenhar os rumos da educação há que se buscar o entendimento da função social de uma instituição de educação, ou seja, suas intenções enquanto espaço de formação de pessoas. Ter clareza disso e do ser humano que se quer formar é fator primordial para nortear a ação pedagógica. Nesta perspectiva, a educação integral coloca em destaque o papel central que a educação tem na formação do ser humano garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões – intelectual, físico, emocional, social e cultural.

É certo que formar pessoas não é tarefa exclusivamente de uma instituição de educação, entretanto, esta se apresenta como espaço privilegiado onde circula o conhecimento sistematizado, por isso, torna-se necessário oferecer instrumentos que contribuam com a formação de todos levando em consideração o senso crítico, reflexivo, autônomo e consciente de seus direitos e deveres, construindo uma sociedade mais justa e tolerante às diferenças culturais e sociais. Nesse contexto, Moretto (2005), ressalta que a instituição de educação deve ser um espaço de socialização do sujeito e construção do conhecimento.

Para cumprir sua função social uma instituição que atende a crianças de 0 a 5 anos precisa considerar as práticas da sociedade em que está inserida, conhecendo valores, manifestações culturais, suas expectativas, discutindo e se modificando ao longo dos anos, tendo como finalidade acompanhar as transformações dessa sociedade.

É fato que tais transformações não ocorrem aleatoriamente. É preciso que a instituição tenha no seu bojo o propósito de formar pessoas com grande capacidade de adaptação ao meio, mas sem perder sua individualidade. É de competência da

instituição de educação ser instrumento de transformação social e isso só será possível se consideradas todas as potencialidades da criança e delimitados os campos de atuação da instituição sobre os sujeitos. Para isso, pensar como instrumento de formação de pessoas é pensar em um currículo que atenda à sua função, planejar e avaliar com foco à essa função de formação e transformação.

Portanto, enquanto ambiente de formação, as instituições que atendem à Educação Infantil recebem crianças dotadas de diversas habilidades (motora, intelectual, de autonomia social, de relacionamento, entre outras). Neste âmbito, é necessário ver a criança como um ser integral e ao tempo em que se trabalha uma habilidade em específico, outras estão sendo agregadas e estão sendo trabalhadas simultaneamente com vistas ao desenvolvimento integral.

Se a instituição que atende a crianças de até 5 anos deve ser vista como espaço de formação integral, não faz sentido separar as dimensões de atuação que são próprias da instituição quando se trata de desenvolvimento integral e aquelas que pertencem à família. Na dimensão de desenvolvimento integral, o sujeito precisa ter todos os seus potenciais explorados e estimulados e essa instituição é peça fundamental nesse processo.

Para exercer sua função como local de oportunidades e interação da criança com outras crianças, com o adulto e com o conhecimento, a instituição precisa ir além de suas intenções e objetivos técnicos, precisa definir seu real papel enquanto instituição de formação humana, como âmbito de formação de pessoas para sua inserção social e, conseqüentemente, transformação desse meio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.17) afirmam que é preciso que as instituições de Educação Infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do

planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

É necessário pensar no sujeito plural para viver em uma sociedade multicultural e pluriétnica e ser capaz de se adaptar, transformar-se e transformar.



Fonte: CMEI Carolina Coelho de Medeiros Pacheco

3.2. A Instituição de Educação Infantil como espaço de formação integral da criança

Educação integral pode ser compreendida como uma educação que garante o desenvolvimento integral do sujeito em suas dimensões formativa, intelectual, física, emocional, social e cultural. Nessa perspectiva, a formação integral da criança é concebida como uma educação que leva em consideração os processos formativos do sujeito e se apresenta como uma instituição inclusiva, reconhecendo a individualidade de cada criança, mas trabalhando na perspectiva da construção do sentimento de pertencimento de um grupo.

E nesse conceito de educação integral que a educação em Tempo Integral surge como uma possibilidade de organização curricular com a ampliação da jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias, considerando os tempos, espaços e

oportunidades de aprendizagem, com um currículo que articule os diversos saberes e experiências das crianças em todos os tempos e espaços.

É prerrogativa da educação de tempo integral o comprometimento com a promoção do desenvolvimento integral na perspectiva do direito ao conhecimento igual para todos, garantindo a possibilidade de que todos podem e têm o direito de aprender. Para isso, a educação em tempo integral tem que garantir a igualdade e a equidade na organização dos seus espaços, tempos e arranjos curriculares.

Nesse sentido, promover o pleno desenvolvimento integral significa reconhecer como direito de cada um sua formação integral, construindo de forma coletiva e articulada com a instituição e com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, bem como espaços públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, museus, teatros, cinemas, quadras esportivas, entre outros, a partir da interação com as múltiplas linguagens, recursos, saberes e agentes educativos, tendo o compromisso de formar pessoas críticas, autônomas e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

O Centro de Referência em Educação Integral evidencia a importância da educação integral quando afirma que:

Uma proposta contemporânea porque está alinhada às demandas do século XXI e que tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. É inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas. É uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica. Promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. (Centro de Referência em Educação Integral – EI)

Nesse sentido, a instituição que atende a crianças de até 5 anos precisa, em seu arranjo educativo, tornar-se um espaço essencial para assegurar uma formação integral, assumindo o papel de promotora e articuladora das diversas experiências educativas que podem ser vivenciadas pelas crianças nos espaços internos da instituição de educação e nos territórios de aprendizagem.



Fonte: CMEI Maria Helena Alvim Orestes

Ao falarmos de educação em tempo integral estamos também falando de processos formativos. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996, Art. 1º, p. 8) trouxe, além dos direitos, os processos formativos que fazem parte do desenvolvimento integral do indivíduo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Para que esses direitos sejam garantidos dentro do processo formativo, a ampliação do tempo é elemento essencial por trazer em seu arranjo curricular variadas formas de incluir as crianças, de promover diversas possibilidades de desenvolvimento por meio da organização de um currículo que atenda a diversidade e que utilize as múltiplas linguagens no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento da criança.

3.3. Os princípios que fundamentam o processo de desenvolvimento e aprendizagem

Na perspectiva de educação integral com ou sem ampliação da jornada, este referencial está amparado pela Constituição Federal de 1988 ao tratar da educação como dever da família e do Estado e dos direitos assegurados às crianças, adolescentes e jovens:

Art. 22. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da Emenda Constitucional nº 65 de 2010).

Partindo da garantia dos direitos básicos postos na Constituição Federal de 1988, outras leis vieram reafirmar esses direitos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. No intuito de delimitar nosso propósito de fundamentar os princípios que norteiam a educação na Rede Municipal de Teotônio Vilela, a Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI, p. 2) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI trazem como princípios para a organização da proposta pedagógica para a Educação Infantil.

- I. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- II. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- III. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

De acordo com as DCNEI (2010, p. 25), as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem promover primordialmente o acesso à criança aos processos de apropriação do conhecimento, considerando que a criança também constrói conhecimento. Deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Organizar o trabalho pedagógico de uma rede de educação tomando como base os princípios acima, demanda reconhecer a educação como prática de construção do conhecimento a partir das experiências coletivas influenciadas fundamentalmente por aspectos democráticos da educação, em que as crianças aprendam convivendo e cooperando democraticamente, tendo iniciativa, refletindo, opinando, agindo e sentindo.

Em face disto, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de crianças autônomas, ativas, protagonistas deverá dar destaque em suas investigações, às estratégias pelas quais as crianças aprendem a construir conceitos, resolver conflitos, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação, tudo em prol do seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a proposta de educação integral na infância deve respeitar todas as diferenças, sejam de origem étnico-racial, condição socioeconômica, de origem geográfica, religiosa ou cultural. Visando essas diferenças, Lomonaco e Silva (2013, p. 17) afirmam que:

Quando se aborda a questão da educação integral, não se fala somente de ampliação da jornada na escola, mas também de uma concepção de educação mais ampla, que compreende formar crianças e adolescentes de modo a atender as diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo.

Assim, é preciso que o professor de Educação Infantil esteja atento para as diferentes formas de aprender. Para isso, é necessária adaptação do tempo, espaços, experiências, estratégias, recursos didáticos e formas de avaliar. As autoras ressaltam ainda:

O grande desafio hoje é dar um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo na escola e em outros espaços estratégicos tenha um impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes. A ampliação do tempo deve implicar na ideia de desenvolvimento integral, este sim o grande objetivo das políticas de educação integral. (LOMONACO e SILVA 2013, p. 7).

Partindo desse pressuposto, a Educação Integral compreende que os processos educativos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis e garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todas as crianças e que deve ser definida de acordo com os contextos locais e as necessidades das crianças em cada faixa etária, sem perder de vista a importância de que estas crianças tenham acesso a diferentes interações.

3.4. Currículo e desenvolvimento integral da criança

Ressignificar o currículo é fundamental quando se pretende compreender a finalidade da instituição. Neste campo deve-se levar em consideração que a palavra currículo associa-se a distintas concepções, de acordo com as diversas maneiras de como a educação é concebida historicamente.

Apresenta-se aqui o currículo como a manifestação de todas as ações das instituições que atendem à Educação Infantil, ou seja, suas intenções político-pedagógicas. Um currículo construído com base na realidade de sua comunidade e nos **territórios de aprendizagem**¹ e expresso em atitudes coletivas com vistas à construção do conhecimento. Nesse sentido, o currículo deve representar de forma clara as intencionalidades pedagógicas da instituição, e, nessa perspectiva, a formação está intimamente relacionada à formação humana, visto que, a formação humana é um processo integral.

O Referencial Curricular aqui proposto estrutura-se numa perspectiva da educação integral, contemplando o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças, em seus processos formativos, intelectual, afetivo, físico, social e cultural, levando em consideração a ampliação de tempos, espaços e todos os envolvidos no processo.

¹Entendido aqui como os diversos espaços tais como: praças, museus, clubes, igrejas, quadras esportivas, associações, rua, entre outros, onde tornam-se território de ensino e aprendizagem, ampliando o leque de oportunidades formativas, experiências e saberes a serem compartilhados.

Tratando-se da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o currículo segundo a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (Art. 3º, p. 1) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil é:

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

Nesta perspectiva, o currículo deve propor uma nova organização que coloque a criança como centro do processo educativo, onde ela seja vista como protagonista no seu processo de aprendizado. Dentro deste contexto, a Base Nacional Comum Curricular estabeleceu Cinco Campos de Experiência que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver do 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Neste redesenho curricular, é importante que as práticas do professor de Educação Infantil estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses das crianças, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo.

É preciso lembrar que a aprendizagem da criança se dá nas situações cotidianas, sempre de forma integrada, em contextos lúdicos, próximos às práticas sociais que lhes são significativas, oportunizando-as o desenvolvimento integral. Pensando nisso, destaca-se também a utilização do território como espaço de aprendizagem. Estes Territórios de aprendizagem são espaços geradores de conhecimento e experiências. Neles, as crianças brincam, interagem, refletem e registram seus significados, através das diversas linguagens.

Com base em pesquisas teóricas e experiências nacionais e internacionais, os pesquisadores do Centro de Referência em Educação Integral estruturam sete pontos que organizam a discussão de territórios educativos.

- 1. Oportunidade para conhecer e reconhecer o território** – Conhecer o lugar em que vivem é fundamental para que os sujeitos se entendam e a suas próprias histórias, ajudando-os a construir sua identidade.
- 2. Construção de sentido para a aprendizagem** – A utilização do território como espaço de aprendizagem ajuda os estudantes a construírem sentido para o aprender a partir de vivências e práticas culturais concretas.
- 3. Vivência da Cidadania** – A realização da vida em sociedade acontece nessa dimensão de tempo e de espaço que chamamos território. É nele que as distinções culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem.

4. Valorização da cultura e do conhecimento popular – Quando a escola em sua proposta pedagógica, estabelece um diálogo com os saberes das famílias e comunidades, contribui para a efetivação de um currículo que valoriza a cultura e o conhecimento popular tanto quanto os conhecimentos acadêmicos historicamente sistematizados pela humanidade.

5. Outros modos de aprender – A escola tem práticas reguladoras que estão impressas em seu espaço e em suas dinâmicas. A forma de distribuição das cadeiras, a posição espacial do professor na sala de aula, os limites físicos do espaço, as regras de barulho ou silêncio são exemplos de como cada unidade ensina os estudantes a se controlarem e controlarem seus corpos para que se adaptem às regras.

6. Direito ao espaço – Quando a escola intencionalmente se propõe a ocupar o espaço público juntamente com as crianças e jovens, está lhes garantindo o direito que têm à cidade, reparando, ainda que de forma insuficiente, injustiças historicamente construídas.

7. Transformação do Território – Paralelamente, a circulação das crianças e jovens pelos espaços gera demandas que precisam ser observadas tanto pelo poder público quanto pelos moradores e pelas próprias instituições de ensino: sinalização de trânsito, calçadas, retirada de entulhos, entre outros. (Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>)

Os currículos das instituições que ofertam a Educação Infantil precisam estar orientados por princípios que considerem a realidade social e a utilizam como elemento norteador para a construção de novas possibilidades de conhecimento como bem expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Art. 13, p. 66):

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Alinhada a estes princípios, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 9), traz dez Competências Gerais para a Educação Básica que perpassam na Educação Infantil e seguem até o Ensino Médio. Essas competências estão ligadas aos seis direitos de aprendizagem, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e nos campos de experiências. Tais competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular

e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário.

Estas competências inter-relacionam-se e desdobram-se nas etapas, nas modalidades e diversidades da Educação Básica instituídas na Rede Municipal de Teotônio Vilela, articulando-se na construção dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores numa perspectiva de formação integral. A partir desse entendimento, é imprescindível que a instituição de educação tenha clareza do caminho que deve seguir na formação de indivíduos, priorizando os direitos da infância, da identidade desta etapa, definindo concepções e metodologias, garantindo à criança uma variedade de experiências e vivências em seu cotidiano.

3.5. A criança e o adulto mais experiente

Este referencial curricular considera o cuidar e o educar indissociáveis na construção do conhecimento, tendo dois agentes ligados diretamente neste processo: o professor e a criança.

Na Educação Infantil a aprendizagem está diretamente relacionada com as vivências das crianças a partir de um processo de aprendizado em que ela reestrutura e organiza informações, em diálogo construído com seus pares e com o professor. Com base nesse pressuposto, concebe-se então a ideia de que as crianças aprendem na interação com o meio, tendo o professor como o adulto mais experiente que apoia e incentiva as ações das crianças nas suas experiências.

É imbuído desse sentimento de pertencimento ao espaço da infância que este referencial curricular reconhece a criança como sujeito ativo, curioso, crítico, pesquisador e participativo na construção do conhecimento. Um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das suas ações e das interações é capaz de agir e intervir no mundo.

Isso implica dizer que, é nas relações sociais dentro e fora da instituição que a criança aprende e constrói conhecimento, mas não o faz sozinha, pois neste processo há a presença do professor, que assume um papel como um mediador de diversas situações e oportunidades educativas, apresentando-se como sujeito pesquisador, crítico-reflexivo e com intencionalidades pedagógicas, articulando as experiências e saberes das crianças com o mundo.



Fonte: CMEI Maria Helena Alvim Orestes

Assim, a instituição que atende à essa etapa da educação é formada por pessoas de diferentes jeitos de ser, de pensar, de aprender, de agir, tem papel fundamental na articulação e interação do conhecimento, pois em seus espaços têm crianças em idades e ritmos de aprendizagem diferentes. As diferenças inerentes a cada pessoa constroem a riqueza de nossa humanidade.

No entanto, a humanidade nem sempre enxergou a criança como sujeito de direitos, como pessoa ativa e capaz. Essa noção de criança vem se modificando ao longo dos anos, da mesma maneira a ideia de professor de Educação Infantil, que é chamado de professor e não por outra razão, senão pelo conceito de pessoa que sabe em relação àquela que não sabe ou que precisa aprender. Ao denominar de “professor” o adulto mais experiente na relação com a criança, estamos admitindo que, se tem um professor tem um aluno, e se tem aluno tem escola. Quando a instituição assume que existe professor nesta etapa da educação básica, está admitindo que as crianças são os alunos e a ideia de aluno nos remete diretamente à ideia de escolarização, o que faz com que, inconscientemente estejamos concebendo a Educação Infantil como etapa preparatória para as outras etapas da Educação Básica. Outras culturas, a exemplo de Portugal, denominam o adulto mais

experiente como “educador de infância”, embora não nos seja permitido utilizar esta nomenclatura por questões éticas, compreendemos o “professor de Educação Infantil” concebido aqui no Brasil como o adulto que é copartícipe nas experiências da criança e que está para apoiar e incentivar as iniciativas delas.

Por essa razão, a ideia de criança, de infância e de Educação Infantil defendida neste referencial perpassa pela desconstrução de conceitos há muito tempo construídos e que deles emergem também novos paradigmas para a ideia de currículo, de planejamento e avaliação.



Fonte: CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa

3.6. Tempo e espaço na Educação Infantil

Planejar a organização do tempo dentro dos espaços é fundamental na perspectiva do desenvolvimento integral da criança. A criança vive, aprende e cresce também no período que passa nesse espaço, e, portanto, as ações precisam ser pensadas de modo a proporcionar experiências prazerosas e significativas para as

crianças.

Para falar de tempo e espaço é necessário considerar alguns elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico como, por exemplo, a rotina e o cotidiano, a organização dos espaços e ambientes, as atividades e os materiais utilizados.

Analisar a organização do trabalho pedagógico em uma instituição exige primeiramente compreender o que se entende por trabalho pedagógico.

Comumente dizemos que a organização do trabalho pedagógico é como se organiza o que será realizado dentro de uma instituição, resultado do alinhamento entre os recursos humanos, materiais e físicos da instituição, ou seja, a organização dos elementos que se tem dentro do espaço educativo e como eles se estruturam entre si formando um todo possível de se efetivar.

Sendo assim, é importante pensar sobre a necessidade da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e por que organizar esse trabalho em torno de uma rotina, visto que, a organização do trabalho pedagógico em uma instituição que atende à Educação Infantil diz muito sobre as concepções de currículo, de criança, de infância e Educação Infantil. Em seguida, é necessário pensar nas atividades de cotidiano da instituição que atende a crianças de até 5 anos na perspectiva da promoção do desenvolvimento integral e humano e como tudo isso se torna possível quando consideramos os espaços, a organização dos diferentes ambientes, a utilização do tempo, a organização das atividades e a seleção dos materiais a serem utilizados.

A organização do trabalho pedagógico deve levar em consideração a importância da rotina e do cotidiano e como se dá essa relação. Para Barbosa (2000, p. 40), “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”.

De acordo com Pires e Moreno (2015, p. 4) “a rotina é uma sequência de atividades que visam à organização do tempo que a criança permanece na escola, contudo ela se apoia em momentos e situações do cotidiano”.

Assim, poderíamos dizer que esses dois elementos se interligam, porém, não são a mesma coisa. Rotina é aquilo que se efetiva ao longo de um determinado tempo, dentro de um planejamento. É a sequência de atos ou procedimentos que se realiza

ao longo de um determinado tempo, de forma rotineira. É a sequência nominada das ações, portanto, uma construção que se faz para organizar o cotidiano, para se realizar as atividades diárias.

E o que se entende por cotidiano? É aquilo que é mais real, que mais se aproxima da vida diária das crianças, daquilo que elas vivenciam também fora da instituição.

Em sua tese “Por amor e por força: as rotinas na Educação Infantil”, Barbosa (2000) diz que a reflexão sobre o cotidiano começa a surgir no século XVIII, quando a literatura começa a retratar a vida das pessoas em suas atividades diárias e posteriormente, o cotidiano tornou-se objeto de estudo e constituiu-se campo fértil para análise e compreensão de como as coisas acontecem e por meio delas podem ser vistos “pequenos retratos do mundo”. Assim, não há história sem fatos e os fatos se efetivam no cotidiano. Desse modo, a autora, ao tratar sobre as atividades de cotidiano diz que, “em contraposição à rotina é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais”. (BARBOSA, 2000, p. 43). A autora defende que é necessário diferenciar rotina e cotidiano e que a rotina é um elemento que integra o cotidiano, é uma forma de organizá-lo. Assim, cotidiano é lugar de experiência vivida, portanto, as atividades de cotidiano são aquelas que reproduzem a vivência que as crianças experimentam no seu dia a dia, como brincar, correr, sujar-se, dramatizar, desenhar, pintar, alimenta-se, vestir-se, pentear-se, organizar seus pertences, são atividades cheias de significações que reproduzem o dia a dia das crianças e proporcionam grandes aprendizados.

Todas as atividades do cotidiano devem estar estruturadas em uma rotina e considerar os tempos e espaços dentro da instituição que atende à criança de até 5 anos.

Para Monção (2016, p. 4):

A organização da rotina em uma instituição de Educação Infantil revela muito sobre as concepções de currículo, criança, infância e Educação Infantil. Na medida em que não se prioriza o tempo da criança para suas aprendizagens, o tempo institucional é o que determina as ações, prevalecendo a perspectiva tradicional de organização do cotidiano da criança, com traços marcantes de homogeneidade e ritualização.

Falar de espaços na Educação Infantil nos remete naturalmente a falar da organização dos espaços e ambientes que são coisas distintas, porém, intimamente ligadas. Horn, (2004, p. 35), exemplifica da seguinte maneira:

O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizadas por objetos, móveis, materiais, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças.

Sabemos que a organização dos espaços deve se dá de modo a possibilitar as atividades em diferentes locais, especialmente em locais abertos, sejam com atividades simultâneas ou sequenciadas, mas que promovam a exploração de diversos ambientes dentro e fora da instituição, a exemplo dos territórios de aprendizagem, das salas temáticas, dentre outros.

No livro Desemparedamento da Infância, (BARROS, 2018) chama de territórios educativos esse conjunto dentro-e-fora da instituição de educação, mesma expressão utilizada por Ana Beatriz em Territórios Educativos para Educação Integral, uma publicação do Ministério da Educação em 2012.



Fonte: CEMEI Gov. José de Medeiros Tavares

Nesta perspectiva, é importante que a rotina contemple momentos livres, nos quais haja interação das crianças com diversos espaços abertos, fechados, e que tenham tempo para planejar brincadeiras, desenvolvê-las e falar sobre elas. Assim, as crianças ampliam suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado.

É fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que vão de fato habitar o espaço escolar. Perguntar e sobretudo observar onde, como, quando, com quem e com que materiais elas brincam, levará a muitas pistas de como o espaço pode ser melhor aproveitado. As

crianças podem (e desejam!) contribuir com a transformação ou desenho dos espaços escolares. (BARROS, 2018, p. 40).

Outros aspectos a se considerar na organização do trabalho pedagógico são as atividades e os materiais utilizados.

É importante observar com o que as crianças brincam, como estas brincadeiras contribuem para seu desenvolvimento, do que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que mais lhes chama atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilas ou mais agitadas. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação do espaço tenha significado.

Observar essas dimensões no grupo de crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência que não contribuem para o desenvolvimento das crianças, visto que o espaço físico só será útil se promover a aprendizagem, ajudando na estruturação das funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais, dessa forma, pensar em espaços para crianças é considerar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons, palavras, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida.

O espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Esses espaços podem ser delimitados com materiais diversos: no chão podem-se definir espaços com tapetes, panos, plásticos coloridos. Nas laterais com pequenas estantes, panos pendurados em cordas, cortinas de bambu e outros. No teto podem-se colocar móveis, placas informativas, toldos com lençóis e outros. Outra forma de definir espaços é organização por cantos: da casinha, da fantasia, da garagem, dos jogos, da música, do supermercado, do cabeleireiro, do museu, da luz e sombra, de brinquedos, de água, de areia, da natureza etc.



Fonte: CMEI Luzinete Soares da Silva

É nos ambientes de aprendizagens que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas. Nessa dimensão o ambiente é entendido como algo conjugado ao espaço e vice-versa. Todavia, é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim, em um mesmo espaço podem-se ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as crianças constroem entre elas e o espaço organizado.

Diante do exposto, podemos dizer que a organização do trabalho pedagógico pode ser compreendida como o fazer docente, estruturado em rotinas alicerçadas em atividades de cotidiano e consolidadas por um planejamento sólido e com objetivos claros e bem definidos.

Além disso, as mudanças no contexto da sociedade geram mudanças também na organização do trabalho pedagógico, na extinção de algumas rotinas e na criação

de outras. Tudo isso na tentativa de estabelecer novos procedimentos, novo conceito de rotina e cotidiano, tempo, espaço e ambientes de aprendizagem.

Acompanhar todas essas mudanças exige olhar para a Educação Infantil com olhos de transformação em todos os sentidos, no cuidar e educar especialmente. É nesse contexto de muitas mudanças legais e da necessidade de desenvolvimento integral da criança que surge a necessidade de repensar o trabalho pedagógico para além dos espaços das salas de referência, para além da figura do professor e sim com foco na criança. Desse modo, Oliveira (2012, p. 12) trata sobre a organização do trabalho pedagógico da seguinte maneira:

O cotidiano das unidades educacionais, enquanto contextos de vivências, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também dos adultos (educadores e pais), ainda requer a explicitação, o exame e a reconstrução criativa de orientações teóricas e metodológicas quanto à organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a facilitar as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras como o professor exerce seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças, etc.). Requer ainda que essas orientações traduzam no cotidiano da ação docente os princípios pensados para a área e a visão de criança protagonista do seu tempo que está sendo enfatizado. Sem isso, corre-se o risco de manter o divórcio entre discurso e prática profissional, algo que os educadores, com sabedoria, estão tentando superar.

Afinal, já é prerrogativa das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 que as instituições que atendem à Educação Infantil, devem ser espaços privilegiados de convivência e construção de identidades e de ampliação dos saberes por meio da convivência, do coletivo e de práticas que promovam a igualdade de oportunidade para todas as crianças.

CAPÍTULO 4

A ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados nos capítulos anteriores, a Educação Infantil compreende a etapa da Educação Básica que deve conceber a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, conforme explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009).

Assim, essa etapa da Educação Básica possui peculiaridades que a distingue das demais, pois a criança nesta etapa deve ser vista com as características comuns à sua faixa etária. Isso implica considerar práticas abrangentes que buscam articular os saberes das crianças com os conhecimentos e as experiências vivenciadas no âmbito das instituições ou no seu entorno, por meio das interações que estabelecem com seus pares e com os adultos. Em vista disso, torna-se necessário pensar em um currículo que se estruture permeado por essas práticas e que promova a construção de conhecimento a partir das experiências das crianças.

Na Educação Infantil, a concepção de currículo nunca foi muito clara, mas sempre surgiram diversas iniciativas de estruturar um currículo para essa etapa da Educação Básica, que atendesse as reais necessidades das crianças. No entanto, é comum práticas alicerçadas na ideia da criança como sujeito passivo e o adulto operante no processo de desenvolvimento infantil. O que se considerava currículo estava estruturado em uma lista de “conteúdos” que não faziam sentido para a educação das crianças. Um currículo que se organizava centrado no adulto, a partir da visão de quem não considera a criança como sujeito de direito e ativo, capaz de construir conhecimento. O adultocentrismo nega o protagonismo infantil, nega às crianças as condições necessárias para experimentar, vivenciar e formar conceitos a partir de iniciativa própria. Tudo é visto sob a perspectiva do adulto e para conformidade dele. Compreende-se, portanto, que a principal iniciativa de mudança dessa estrutura, é romper com a prática adultocêntrica.

Dessa forma, é imprescindível a defesa de um currículo focado nas crianças e em suas relações com o ambiente, com seus pares e com o adulto. Um currículo que gire em torno a todas as experiências das crianças, com elas e para elas. É assim que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendem o currículo “entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e

em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (DCNEI, p. 85).

É fundamentada nesses pressupostos, que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC surge na perspectiva de contribuir com a organização da prática pedagógica, orientando a estruturação das experiências no contexto dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e nos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem, promovendo a indissociável relação entre o educar e cuidar conforme as diretrizes.

4.1. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento têm o foco no desenvolvimento integral da criança e estão diretamente ligados aos princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009). Os direitos de conhecer e de conviver relacionam-se aos princípios éticos; os de expressar e de participar partem dos princípios políticos e os de brincar e de explorar contemplam os princípios estéticos. Estes direitos, estão pautados nos eixos fundamentais que norteiam o trabalho na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras e tem como objetivo garantir que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver integralmente.

Segue abaixo cada um dos seis direitos de aprendizagem² garantidos na Base Nacional Comum Curricular e, na sequência, apresentamos algumas possibilidades para a efetivação destes direitos na organização do trabalho pedagógico.

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Podem ser efetivados garantindo que as crianças possam brincar com crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes, com adultos em grupos diversificados, conviver na diversidade étnico-racial, cultural, regional, religiosa, dentre outras, respeitando as diferenças.

Maria Francisca Tereza Soares da Costa

² *Texto extraído originalmente da Base Nacional Comum Curricular - BNCC



Maria Francisca Tereza Soares da Costa

- **Brincar** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

As brincadeiras são uma necessidade básica e essencial para as crianças. São promotoras do desenvolvimento e devem estar presentes no cotidiano delas, em espaços abertos ou fechados, pois ajudam a construir a autonomia infantil ao escolherem suas atividades favoritas, criar as próprias regras e brincar livremente. Nas brincadeiras elas aprendem sobre as diferentes funções sociais da cultura e desenvolve o controle de conduta, pois realiza as ações de um adulto o imitando em diferentes papéis.



Fonte: CMEI Gov. José de Medeiros Tavares

- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da instituição de educação e das atividades propostas pelo professor quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Situações em que as crianças participem de maneira coletiva e individual, devem ser garantidas diariamente na rotina, desde o momento do planejamento de tudo que será realizado, até a participação na organização dos materiais utilizados nas atividades e brincadeiras, permitindo que elas ajudem a decidir quais materiais serão usados, assim adultos e crianças decidem e se posicionam juntos na tomada de decisões.



Fonte: CMEI Francisco Severiano

- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na instituição de educação e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas

diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. É fundamental permitir que as crianças explorem sozinhas os materiais, que estimulem sua sensibilidade e valorizem seu ato criador. Desta forma, por meio de sensações, que devem ser as mais diversificadas possíveis, as crianças desenvolvem sua percepção que conseqüentemente contribui para se tornarem criativas.



Fonte: CMEI Gov. José de Medeiros Tavares

• **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. O incentivo ao diálogo no cotidiano da criança, bem como, nas rodas de conversa, nos momentos de recreio livre e dirigido, nas assembleias,

nos conselhos de classe, os momentos de fala são fundamentais para que as crianças tenham esse direito garantido. Importante criar situações em que as crianças argumentem sobre as decisões que afetam o coletivo ajudam nessa tarefa e isso pode ser feito ainda num movimento de planejar, realizar e socializar.



Fonte: CMEI Acadêmico José Benedito Linhares

- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens. Boa parte das atividades ajudam a garantir esse direito, mas há estratégias para pensar especificamente sobre ele.

Com os bebês, exemplo de situações em que eles podem ficar em frente a espelhos e se observar. Os momentos de banho, alimentação e troca de fraldas também são ricos para essa aprendizagem: ao se sentir cuidado e ao aprender cuidar de si, a criança desperta a consciência sobre seu corpo.

A concepção de currículo e de criança que este referencial defende, que explora, participa, questiona, que interage e constrói conceitos a partir da sua relação com os outros e com o mundo, não significa dizer que a aprendizagem da criança deve se dar em um processo de desenvolvimento independente, sem mediação, sem apoio por parte do adulto. Significa dizer que, é importante organizar o trabalho pedagógico de maneira intencional, que possibilite todas essas experiências já defendidas aqui, de modo a contribuir para a construção do conhecimento infantil, sendo o adulto um incentivador e apoiador de suas experiências.



Fonte: CMEI Luzinete Soares da Silva

4.2. Os Campos de Experiências

Sendo a Educação Infantil, a etapa da Educação Básica em que as aprendizagens ocorrem em um contexto de brincadeiras e interações, essas aprendizagens devem garantir às crianças os seis direitos de aprendizagem expressos nesse documento.

Assim, este referencial apresenta a organização curricular de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), estruturada em cinco campos de experiências a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (BNCC, 2017, p. 38).

A organização do currículo em campos de experiências está fundamentada nas DCNEI quando trata dos saberes e conhecimentos essenciais dos quais as crianças devem se apropriar a partir de suas experiências.

4.2.1. O eu, o outro e o nós

As interações sociais contribuem para o reconhecimento e enriquecimento de si e do outro e as diferenças entre as pessoas que são valorizadas no convívio social. A partir do momento em que o bebê vem ao mundo experimenta as sensações, emoções e aprendizagens que acontecem em seu entorno (na família, na instituição na educação, na coletividade) dando início ao processo de desenvolvimento da autonomia, do autocuidado, da interdependência social, da reciprocidade, construindo sua própria identidade.

A BNCC (2017) considera importante o contato da criança com outros grupos sociais e culturais, com outros modos de vida, pois é nas experiências com grupos sociais diferentes (criança da mesma faixa etária, criança de faixas etárias diferentes e criança-adulto), que surgem as percepções e questionamentos sobre o eu, o outro e o nós, valorizando a identidade da criança e o respeito ao outro, reconhecendo as diferenças que nos constituem como seres humanos, e que a instituição de educação deve oportunizar esse contato. Nesse contexto, percebemos a importância da cultura de pares para a formação pessoal e social da criança. Isso nos remete a Corsaro (2011, p. 127) que, ao tratar da cultura de pares de crianças, defende que “é preciso se libertar da visão tradicional de cultura de pares, que, comumente é vista como “consistindo de valores e normas partilhados e internalizados que orientam o comportamento”. O autor reconhece que, apesar dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e individual, ou mesmo de como as crianças se tornam

adultos, considerando todo o seu envolvimento primeiramente com a família, a infância é uma fase específica na vida do ser humano que merece atenção enquanto processo próprio para construção de identidade a partir também da convivência com seus pares e não de reprodução de hábitos e costumes que devem regulamentar o comportamento humano.

As crianças e suas culturas de pares são dignas de documentação e estudo por si. Em termos simples, as crianças são merecedoras de estudo como crianças. Em segundo lugar, cultura infantil não é algo em que as crianças pensam constantemente para orientar seu comportamento. A cultura de pares é algo pública, coletiva e performática (Geertz, 1973; Goffman, 1974). Portanto, em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (Corsaro, 2003; Corsaro e Eder, 1990).

Partindo desses pressupostos, as instituições que atendem a crianças de 0 a 5 anos devem possibilitar situações para que as crianças possam conhecer, descobrir e ressignificar novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais a partir do eu, do outro e do nós.



Fonte: CMEI Carolina Coelho de Medeiros Pacheco

4.2.2. Corpo, gestos e movimentos

É a partir do corpo que acontecem as primeiras experiências da criança. É por meio dele, que elas passam a produzir conhecimentos sobre suas funções, relacionando movimentos, gestos, sentimentos e emoções, sendo o principal meio de ação para conhecer a si e ao outro, adquirindo consciência sobre suas potencialidades e limitações, identificando situações seguras e de risco à sua integridade física. As diferentes linguagens como a música, dança, teatro e brincadeiras, constituem-se como ponto de partida para a criança apropriar-se criativamente de sua cultura, comunicar-se e expressar-se com as pessoas e com o mundo, por meio do contato físico e de suas ações, através das interações e brincadeiras.

Nesse sentido, as instituições que trabalham com crianças de até 5 anos organizarão o ambiente físico e social de modo a propiciar descobertas, exploração e ampliação de movimentos e expressões, acolhendo assim as diversas manifestações corporais (rastejar, engatinhar, equilibrar, caminhar, escorregar, saltar, pular, escalar, correr, dar cambalhotas e alongar-se, entre outros) promovendo o desenvolvimento integral das crianças.



Fonte: CMEI Carolina Coelho de Medeiros Pacheco

4.2.3. Traços, sons, cores e formas

Desde o nascimento as crianças convivem e apreciam as diferentes manifestações artísticas, culturais científicas, locais e universais. Assim, elas exploram diferentes linguagens e expressões, através do uso de diversos materiais, recursos tecnológicos e multimídias, realizando suas produções com sons, traços, danças, mímicas, encenações, desenhos e modelagens, de modo singular e prazeroso, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, imaginação, senso crítico, estético e da realidade que as cercam. A partir das experiências e interações estimuladas em seu cotidiano, elas desenvolvem desde cedo o senso crítico e estético. Nesta perspectiva, a Educação Infantil tem papel fundamental no apoio e incentivo às linguagens expressivas das crianças.



Fonte: CMEI Luzinete Soares da Silva

4.2.4. Escuta, fala, pensamento e imaginação

Ao nascer as crianças utilizam as diferentes linguagens como forma de interação com o mundo, os movimentos do seu corpo, o olhar, o sorriso, o choro e outros recursos vocais são as primeiras formas de interação do bebê. O desenvolvimento das diversas formas de linguagem ocorre por meio de situações comunicativas da criança com seu meio sociocultural, na família, na comunidade, nas instituições e nos diversos espaços com os quais interage. Dentro desse movimento, gradativamente ela amplia e enriquece seu vocabulário e demais recursos de expressão, potencializando sua participação na cultura oral.

O brincar para a criança é um modo de expressão, é uma linguagem por excelência, para ela se desenvolver, explorar o mundo, ampliar a percepção sobre ela e sobre si mesma, organizar seu pensamento, trabalhar suas emoções, sua capacidade de iniciativa, de criação e de apropriação da cultura. A brincadeira precisa estar incluída nas experiências que compõem as diversas aprendizagens.

É importante que o estímulo à comunicação seja parte do cotidiano, priorizando a escuta, conversando, cantando, contando histórias, repetindo sons produzidos por ela, promovendo atividades que propiciem sua ampla expressividade, fazendo do diálogo um instrumento de aprendizagem, possibilitando o contato com a diversidade textual e as diferentes formas de interação. A Educação Infantil precisa criar situações cotidianas que possibilitem diversas experiências nas quais a escuta e a fala sejam valorizadas e que as crianças participem de situações comunicativas com as pessoas com as quais ela interage.

A linguagem escrita está presente no cotidiano das crianças desde muito pequenas e é no o convívio desse mundo letrado que elas formulam suas próprias hipóteses, que, inicialmente se configuram em rabiscos e garatujas e, progressivamente vão desenhando seus primeiros registros escritos, ainda que não convencionalmente, mas já sinalizando a compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

O contato com a escrita deve ocorrer de forma a oportunizar momentos de descobertas e aprendizagens que possibilitem a construção do sistema de representações. É preciso familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes, entendidas como um direito a ser

garantido à criança por meio das interações e brincadeiras, em contato direto com diversos gêneros literários, como os contos, as fábulas, os poemas e os cordéis.



Fonte: CMEI Luzinete Soares da Silva

4.2.5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Desde o nascimento, a criança constrói e reconstrói significados que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo. É gradativamente que o conhecimento é desenvolvido e sistematizado com o mundo físico – por meio do seu próprio corpo, dos fenômenos naturais, animais, plantas, as transformações pela ação da natureza e pelo trabalho do ser humano – e com o mundo sociocultural através das relações sociais, de parentescos, pessoas que convivem, suas tradições, costumes, a diversidade entre elas, e da convivência nos diversos espaços – casa, rua, instituição de educação, comunidade, cidade, etc.

Além disso, as crianças também participam a todo momento de situações que envolvem noções matemáticas – noções de grandezas e medidas de tempo, volume, peso, contagem, relações entre quantidades, noções de espaço e formas, leitura e escrita de números, classificações, associações e comparações diversas, avaliação de distância, comprimento, conhecimento e reconhecimento de números cardinais e

ordinais, etc., permitindo a criança fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente.

A construção da noção de espaço pela criança requer da instituição atenção em relação à intencionalidade das atividades, à organização dos ambientes, bem como a seleção dos materiais. O espaço apresenta-se para a criança como um lugar de ação, inicialmente pela consciência dela enquanto um corpo separado do espaço e seguida pela descoberta de que o espaço é lugar de movimento, por meio dos deslocamentos das pessoas e dos objetos, pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, abaixo, ao lado de, contém, está contido, etc.

É importante ressaltar que o trabalho com os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações não se concebe de maneira abstrata e desarticulada de intenções. A organização do trabalho pedagógico precisa propiciar à criança o protagonismo das suas próprias experiências, atividades e descobertas concretas, despertando por meio do lúdico a curiosidade, a busca de respostas para seus questionamentos, a investigação, ampliando seus conhecimentos acerca do mundo físico e sociocultural, tornando efetivas as possibilidades oferecidas para o desenvolvimento integral da criança.



Fonte: CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa

4.3. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil

A aprendizagem na Educação Infantil está estruturada de maneira a garantir a o desenvolvimento das crianças nos diversos campos de experiências, consideramos aprendizagens essenciais, os comportamentos, habilidades e conhecimentos bem como as vivências fundamentadas nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária: bebês (até 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (até 3 anos e 11 meses) e pequenas (até 5 anos e 11 meses). É importante ressaltar que a prática pedagógica deve considerar o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, portanto, essa organização não deve representar o engessamento das práticas, nem as experiências das crianças, pois, como bem defendemos neste documento, é imprescindível a interação das crianças com outras da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes e também com os adultos.

Diante de todo o exposto, é fundamental reconhecer que a construção do pensamento infantil, e conseqüentemente a aprendizagem na criança, se dará influenciada por dois elementos básicos: sua capacidade cognitiva e as influências que recebe do ambiente. Assim, é importante conhecer como se constrói o pensamento infantil e como a organização do currículo e do trabalho docente impacta nessa construção.

Para Piaget, a criança constrói seu conhecimento por meio de uma experimentação ativa, ou seja, experienciando os objetos sem formar conceitos sobre estes, pois isto só ocorrerá mais tarde. Por meio da experiência física, a criança conhece os objetos conforme os vai manipulando, o que a leva a descobrir propriedades materiais que podem ser notadas através da observação e do tato. Para que ocorra, de fato, o aprendizado, é necessário que a criança já possua um certo nível de abstração, o qual é a base para uma estrutura organizada da inteligência. (MONTITO E LEIVAS, 2012, p. 26).

Conhecendo esse processo, é pertinente dizer que o currículo aqui defendido por este referencial e fundamentado pela BNCC, organizado numa linha lógica e sequenciada entre os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, não devem representar para o professor práticas isoladas e conhecimentos fragmentados. Essa organização é própria do trabalho docente, de maneira que o professor compreenda como incentivar, apoiar e mediar as

aprendizagens, no entanto, não deve representar para ele, nem para as crianças, aprendizagens de conhecimentos separados, desarticuladas do que é real, concreto e comum no processo de apropriação do conhecimento que é a relação entre os saberes, até porque, o pensamento da criança é sincrético, como representou o filósofo francês Henri Wallon. Ela precisa vivenciar as situações para compreender como as coisas acontecem, pois não tem ainda conceitos formados sobre os fatos e acontecimentos, é preciso viver.

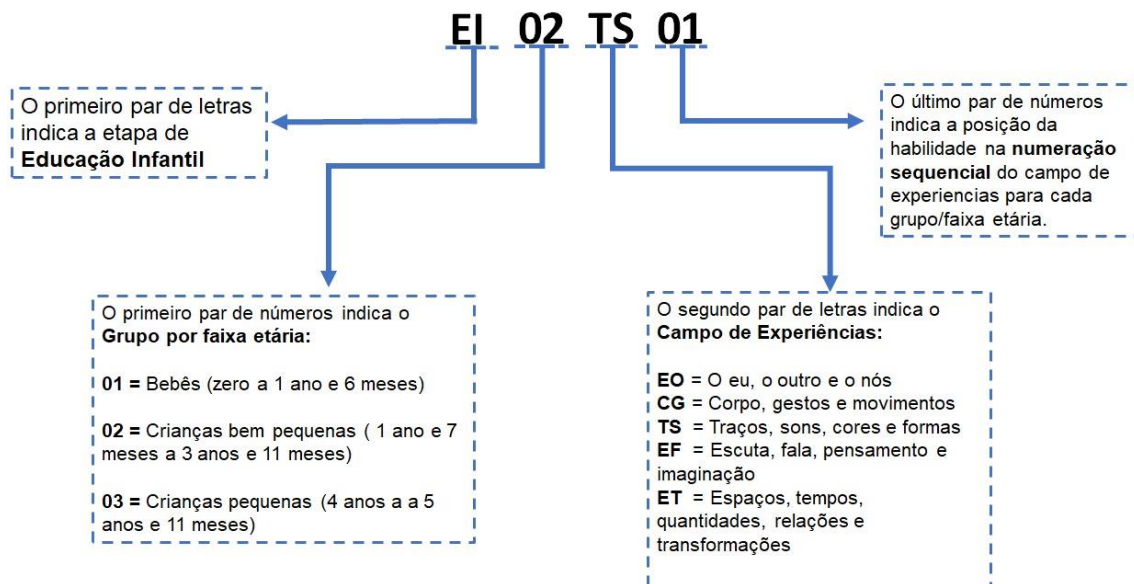
Ao tentar representar algo a criança recorre à realidade e à fantasia, pois ela não tem ainda um conceito formado sobre os fatos e objetos. Por essa razão falamos tanto em organização das experiências, pois, para a criança, tudo parte do seu corpo e do que está vivenciando. Ela não define algo buscando no seu banco de conhecimentos, informações abstratas sobre os objetos e fatos. Ela busca informações a partir das suas experiências, a partir do que conhece, do que viveu, esse é seu banco de dados.

Para tanto, é preciso compreender que todo o currículo deverá ser trabalhado considerando experiências práticas e interdisciplinares, sem fatiar o conhecimento, visto que, para a criança não existem partes no aprendizado, caixas separadas, mas um todo a partir do que se constituiu como experiências no cotidiano dela. Assim, não fará sentido práticas que partam da subjetividade, do ensinamento de conceitos formados, pré-estabelecidos e que fragmentam o conhecimento. É preciso trabalhar um currículo tendo a consciência que ao tempo em que a criança explora, experimenta, vivencia, ela está construindo vários conhecimentos ao mesmo tempo e tudo o que gira em torno do seu saber, da sua história e do seu cotidiano é currículo.



Fonte: CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa

Os quadros que apresentam cada campo de experiência estão organizados em três colunas representando cada faixa etária e vem detalhando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e esses objetivos são identificados por um código alfanumérico conforme a BNCC. Tais códigos apresentam a seguinte composição:



Conforme descrito na BNCC (2017, p. 26), “Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Nos quadros que organizam os Campos de Experiências foram incorporados novos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento oriundos dos grupos de trabalho (GT) organizados para reformulação deste RCM.

Tais incorporações contemplam as características regionais e locais da sociedade e da cultura das crianças na composição da parte diversificada do currículo alinhadas as competências gerais estabelecidas pela BNCC. Os objetivos que compõem a parte diversificada nos quadros dos Campos de Experiências são identificados de acordo com os seguintes símbolos:



Educação Inclusiva para Vivência dos Direitos Humanos



Educação Socioambiental

4.3.1. Quadro da organização das experiências e dos objetivos de aprendizagem



CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ O EU, O OUTRO E O NÓS”	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO			
	BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
	Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. (EI01EO01)	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI02EO01)	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO01)	
	Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (EI01EO02)	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (EI02EO02)	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO02)	
	Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (EI01EO03)	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. (EI02EO03)	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO03)	
	Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. (EI01EO04)	Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EI02EO04)	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO04)	
	Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. (EI01EO05)	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. (EI02EO05)	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO05)	
	Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. (EI01EO06)	Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. (EI02EO06)	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (EI03EO06)	
	-	Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. (EI02EO07)	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (EI03EO07)	
	-	Conhecer situações importantes sobre sua vida (nascimento, desenvolvimento e familiares), com orientação de um adulto.	- Reconhecer situações importantes sobre sua vida (nascimento, desenvolvimento e familiares), com orientação de um adulto.	

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO			
	BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
	Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (EI01CG01)	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG01)	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG01)	
	Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (EI01CG02)	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02CG02)	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG02)	
	Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. (EI01CG03)	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. (EI02CG03)	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI03CG03)	
	Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. (EI01CG04)	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. (EI02CG04)	Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (EI03CG04)	
	Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (EI01CG05).	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (EI02CG05)	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI03CG05)	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (EI01TS01)	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música (EI02TS01)	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS01)	
Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. (EI01TS02)	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EI02TS02)	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS02)	
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (EI01TS01)	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música (EI02TS01)	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS01)	
Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI01TS03)	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI02TS03)	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI03TS03)	
Apreciar diferentes sons e ritmos musicais.	Distinguir e localizar sons de diferentes fontes sonoras.	Apreciar músicas de diferentes estilos, ritmos, épocas e culturas, acompanhando e cantando junto.	
Explorar as diferentes linguagens (desenho, modelagem, pintura, colagem, etc.)	Representar com materiais e instrumentos diversos suas ideias, pensamentos e sensações.	Utilizar das diversas linguagens artísticas como forma de expressão e manifestação de suas ideias, sentimentos e compreensão das coisas (desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança etc.)	

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO			
	BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
	Apreciar obras de arte de diversos artistas	Apreciar obras de artes visuais de diferentes técnicas, movimentos, épocas e culturas (desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.).	Ler obras de arte (local, regional, nacional ou internacional) a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.	
	-	Apreciar as produções dos colegas demonstrando atitude de respeito.	Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.	
	Explorar formas, cores e texturas por meio de materiais diversos. (alimentos, brinquedos, elementos da natureza, objetos etc.)	Conhecer cores e formas nos materiais naturais e nos objetos do cotidiano.	Reconhecer cores e formas nos materiais naturais, objetos do cotidiano.	
Apreciar as diferentes culturas locais, por meio de teatro, contação de histórias, músicas e brincadeiras.	Conhecer e valorizar as diversas manifestações culturais locais (poeta, pintores, artesã, grupo de dança etc.)	Desenvolver atitudes de respeito as diversidades musicais e artísticas da cultura local.		

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ ESCUTA, FALA,
PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”**

BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. (EI01EF01)	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (EI02EF01)	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF01)	
Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. (EI01EF02)	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (EI02EF02)	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF02)	
Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas). (EI01EF03)	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). (EI02EF03)	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF03)	
Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor. (EI01EF04)	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. (EI02EF04)	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI03EF04)	
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar. (EI01EF05)	Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (EI02EF05)	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF05)	
Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. (EI01EF06)	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (EI02EF06)	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (EI03EF06)	


OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”



BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.). (EI01EF07)	Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. (EI02EF07).	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI03EF07)	
Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.). (EI01EF08)	Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (EI02EF08)	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (EI03EF08)	
Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. (EI01EF09)	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (EI02EF09)	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (EI03EF09)	
Ouvir e discriminar sons familiares (músicas, sons dos animais, objetos e as falas de pessoas do seu convívio diário etc.).	Explorar sons e melodias: do próprio corpo, da natureza, do ambiente, dos instrumentos musicais e dos objetos.	Explorar e descobrir sons e melodias: do próprio corpo, da natureza, do ambiente, dos instrumentos musicais e dos objetos.	
Expressar-se por meio da linguagem não verbal (gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas e etc.)	Expressar-se por meio das diferentes linguagens (corporal, artístico, oral e musical) com crianças de grupos de idades iguais e/ou diferentes.	Interagir e expressar-se por meio das diferentes linguagens (corporal, artístico, oral e musical) com crianças de grupos de idades iguais e/ou diferentes e adultos.	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). (EI01ET01)	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (EI02ET01)	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET01)	
Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. (EI01ET02)	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). (EI02ET02)	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET02)	
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. (EI01ET03)	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (EI02ET03)	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (EI03ET03)	
Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos. (EI01ET04)	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). (EI02ET04)	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI03ET04)	
Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. (EI01ET05)	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). (EI02ET05)	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET05)	
Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). (EI01ET06)	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (EI02ET06)	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (EI03ET06)	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”	BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	PARTE DIVERSIFICADA
	-	Vivenciar diferentes situações sobre hábitos seguros no trânsito, por meio de jogos simbólicos, brincadeiras e experiências do cotidiano.	Conhecer e vivenciar conceitos e valores acerca do trânsito, por meio das diferentes linguagens (brincadeiras, música, teatro, faz de conta e etc.) articuladas às experiências do cotidiano (passeio na comunidade, deslocamento casa, escola, bairro e cidade.	
	-	Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. (EI02ET07)	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. (EI03ET07).	
	-	Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.). (EI02ET08)	Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. (EI03ET08).	
	-	Observar e explorar as características e formas geométricas de objetos e figuras (forma, tipo de contorno, face e etc.).	Identificar características e formas geométricas de objetos e figuras (forma, tipo de contorno, face e etc.).	
	-	Observar e explorar o ambiente (natural e social) com atitude de curiosidade, atendendo comandos quando algo lhe for pedido ou orientado.	Observar e explorar o ambiente (natural e social) com atitudes de curiosidade, cuidados e conservação.	
	-	Resolver problemas cotidianos fazendo uso de materiais concretos e brincadeiras e de registros não convencionais.	Resolver situações problemas, envolvendo noções simples de cálculo mental por meio de materiais concretos e brincadeiras.	

4.5. Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

A transição da criança para o ensino fundamental é um momento muito importante, porém complexo, pois é preciso reconhecer a necessidade da continuidade do seu desenvolvimento e das aprendizagens já iniciadas na primeira etapa da Educação Básica, além do fato de que, há de existir uma relação entre as práticas docentes permeadas pelo brincar, pela imaginação, a fantasia, o experimentar, a ludicidade, elementos tão próprios da infância e que são parte do cotidiano da Educação Infantil.

A entrada em outra etapa da Educação Básica não pode representar para a criança uma ruptura no modo de se socializar e interagir com seus pares e com os adultos. Essa é uma fase que requer bastante atenção, pois deve haver equilíbrio entre as mudanças introduzidas, de maneira que possam representar a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

Entender esse processo é fator primordial para o processo de desenvolvimento. Nesse sentido, há a necessidade das instituições planejarem as ações com vistas a minimizar o impacto das práticas na vida das crianças. É preciso acolher, voltar a atenção à fase de adaptação dessas crianças, de maneira que a etapa do Ensino Fundamental inicie partindo do pressuposto que a criança é um ser capaz, competente, que vem de outra etapa da Educação Básica, e que, lá também estava construindo conhecimento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 53),

As informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental.

Assegurar essa continuidade nos diferentes momentos e espaços de transição vividos pela criança, quando de seu ingresso na instituição de Ensino Fundamental, é um fator muito importante e que necessita também ser mediado por práticas pedagógicas coerentes e pela articulação por meio do diálogo com as crianças e com seus interlocutores (pais, responsáveis e profissionais da instituição), evidenciando a continuidade, a regularidade, a transição sem rupturas, mediadas pela ludicidade, mantém as crianças acolhidas, motivadas e seguras, evitando conflitos desnecessárias.

É importante compreender a Educação Infantil como um momento particular na vida da criança, não como uma etapa de preparação para a entrada no Ensino Fundamental, mas de um momento próprio do desenvolvimento infantil, com suas características próprias na contribuição do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é primordial considerar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada campo de experiências, tomando-os como base para continuidade e indicativo para ampliação e aprofundamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ter clareza nos processos que norteiam as ações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no que se refere as especificidades da infância, a dinâmica de acolhimento, a adaptação em todos os espaços e ambientes, levando em consideração os referenciais anteriores, e ainda, possibilitar novas aprendizagens, promovendo sempre a integração entre o brincar e o letramento, que integre o lúdico, a leitura e a escrita, oportunizando as crianças sentir-se pertencentes a esse novo espaço educativo com equidade e qualidade, na intenção que o professor possa mediar as aprendizagens visando ampliar e reelaborar suas práticas de forma coerente e efetiva.

Importante ressaltar que na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica de cada instituição deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas respeitando a etapa da Educação Infantil e a infância nesse contexto, sem a pretensão de antecipar conhecimentos próprios do Ensino Fundamental.



Fonte: CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa



CAPÍTULO 5

ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

A construção de uma identidade para a instituição que atende a Educação Infantil e a importância do seu papel na formação de pessoas tem sido foco de interesse de estudiosos e pesquisadores em educação, partindo da premissa de que uma instituição de educação deve ser espaço de formação de pessoas.

Por muito tempo o papel atribuído à educação foi o de trabalhar as capacidades cognitivas, sem nenhuma preocupação com a formação integral, que só veio se tornar objetivo de interesse nos últimos tempos.

Ao configurar-se como espaço de formação humana integral, a educação se assume também como palco de vivências e experiências, o que requer um outro olhar quanto às concepções teórico-metodológicas na organização e desenvolvimento do processo da prática pedagógica. Significa dizer que, é preciso pensar em como se aprende para então ter condições de organizar o trabalho pedagógico, ou seja, uma organização do trabalho pedagógico que atenda a essa nova concepção, que é a preocupação da educação.

O conhecimento sobre os processos de desenvolvimento infantil são os fundamentos que ajudam a compreender como a criança aprende, deve ser então o ponto de partida para a análise e a organização da prática, fundamentada por valores que concebem as crianças como pessoas curiosas, investigadoras, críticas e participativas. Nesse contexto, Zabala (1998) defende que, conhecer como se aprende, nos permite ser capazes de atender à diversidade das crianças e tornar a aprendizagem significativa. Desse contexto, emerge então, a necessidade de que essa aprendizagem significativa ocorra, instigando a capacidade de contextualizar, de criar, de recriar e transformar a partir da resolução de situações-problema.

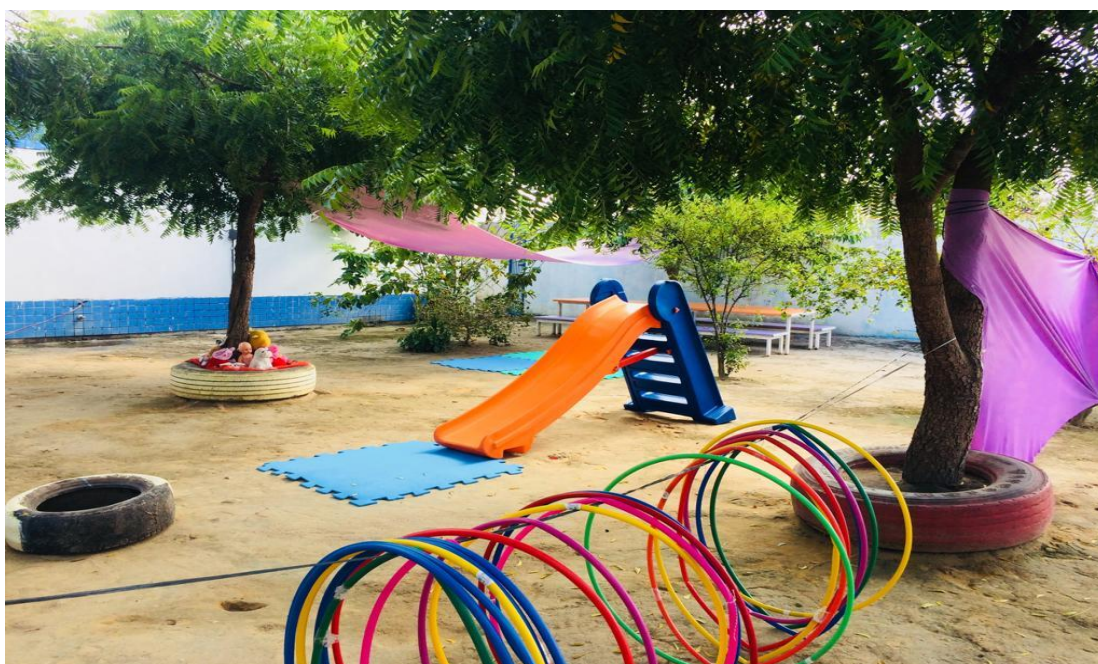
Na organização da prática pautada em uma aprendizagem significativa é importante levar também em consideração dois fatores no momento de estruturar o trabalho pedagógico: o tempo e o espaço.

A distribuição do tempo didático tornou-se muito importante para o melhor aproveitamento das atividades, e é necessário sempre fazer uma seleção do que consideramos significativo, deixando de lado aspectos que consideramos que devem ser contemplados. A escolha do que deve ser priorizado é sempre uma decisão muito difícil, no entanto, a melhor estratégia até então encontrada é administrar o tempo a partir de proposições didáticas contextualizadas, adequadas à situação de

aprendizagem da criança, que promovam a autonomia de quem aprende a partir dessas aprendizagens significativas.

Para contribuir com a melhor utilização do tempo a partir da organização e desenvolvimento da prática pedagógica, nos ancoramos em Telma Weisz (1997), para defender que há três princípios fundamentais que devem nortear a seleção das proposições didáticas: a contextualização, para permitir o uso situado da função social dos conhecimentos; a escolha intencional e planejada de situações-problema que se apresentem como desafios possíveis, para permitir às crianças a mobilização dos seus conhecimentos prévios em favor da construção de novos conhecimentos a partir do esforço para resolver a proposição apresentada; e a circulação de novos conhecimentos, para contribuir com a ampliação do universo cultural de todos.

Planejar os espaços na organização do trabalho pedagógico é também um procedimento fundamental, pois exige do professor uma habilidade pedagógica no sentido de perceber a intenção daquele espaço escolhido e sua relação com o tempo e os objetivos de aprendizagem. Pensar o contexto do trabalho pedagógico pautado em uma educação contextualizada e na resolução de problemas, exige, inevitavelmente, o desemparedamento da educação; apontar caminhos para ultrapassar os limites das salas de referência e experimentar outros ambientes, explorando a capacidade que esses ambientes tem.



Fonte: CMEI Carolina Coelho de Medeiros Pacheco

Os objetivos de aprendizagem, o tempo e espaço na organização do trabalho pedagógico são aspectos fundamentais à análise e organização da prática. Importante adentrarmos nas possibilidades de modalidades organizativas que se apresentam para organizar esse trabalho pedagógico e assim a rede construir sua própria prática respaldada por um processo de ação-reflexão-ação.

O planejamento do trabalho pedagógico, além de considerar os propósitos de uma instituição que atende a Educação Infantil, os tempos e espaço de aprendizagem, devem ainda considerar as modalidades organizativas do conhecimento, que se constituem como estratégias didático-metodológicas e que podem possibilitar tanto a melhor utilização do tempo quanto a maior aprendizagem contextualizada, por entender, que o contexto precisa ser observado, analisado, comparado e modificado se assim se fizer necessário, e que é importante pensar o planejamento como possibilidade dessa mudança. Nessa perspectiva, este referencial traz algumas possibilidades para a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos interdisciplinares e integradores, atividades permanentes, sequências de atividades e situações independentes.

As diferentes modalidades organizativas apresentadas aqui, são algumas possibilidades que o professor poderá lançar mão na hora do planejamento e que contribuirá para a integração e a articulação entre os campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e principalmente pela possibilidade do trabalho fundamentalmente contextualizado e coletivo.

5.1. Modalidades Organizativas das Experiências e a Organização do Trabalho Pedagógica da Educação Infantil

O planejamento do trabalho pedagógico, além de considerar os propósitos da educação, os tempos e espaços de aprendizagem, devem ainda considerar as modalidades organizativas do conhecimento, a partir do uso de metodologias que considerem a criança ativa, utilizando-se de estratégias didático-metodológicas lúdicas, que promovam as atividades envolvendo as crianças para novas experiências através da descoberta, da investigação, bem como, fundamentadas pelo princípio da ludicidade em todos os campos de experiências e tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Nessa perspectiva, é importante promover situações em

que as crianças possam explorar, vivenciar, experimentar seu potencial criativo, nos diversos territórios de aprendizagem.

Considerando também a era da tecnologia na qual estamos vivendo, a utilização de ferramentas digitais na educação pode ser iniciada na Educação Infantil, pois mesmo antes de entrar em uma instituição de educação, as crianças já estão conectadas ao mundo digital no seu dia a dia. Assim, essa etapa torna-se oportunidade para experimentar de forma sistematizada esse conhecimento com o qual as crianças já têm certa familiaridade e assim utilizá-lo de maneira coletiva e acompanhada pelo professor.

São várias as possibilidades de uso da tecnologia com crianças de até 5 anos, desde que, as atividades considerem a faixa etária de cada criança e seu interesse pelo novo, mas principalmente partindo de elementos que elas já conhecem. Assim, ferramentas como a câmera fotográfica, o computador, o tablete, o celular e seus aplicativos podem ser fortes aliados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

José Moran (2018) fala de uma forma de organização do trabalho pedagógico utilizando das Metodologias Ativas como forma de sair do estilo tradicional de educar, considerando a aprendizagem por meio da investigação e da descoberta e aliadas à tecnologia digital. Apesar de não destinar suas pesquisas e produções diretamente para a Educação Infantil, algumas estratégias das Metodologias Ativas de Moran se identificam com esta etapa da Educação Básica, uma vez que, se constituem de estratégias para aproximar o conhecimento de quem aprende, proporcionando autonomia e protagonismo no processo de construção desse conhecimento.

Nessa perspectiva, o planejamento da prática pedagógica pode possibilitar tanto a melhor utilização do tempo quanto a aprendizagem significativa das crianças, devido à mobilização dos seus interesses e curiosidades e devido ao uso contextualizado do conhecimento, por entender, que o contexto precisa ser observado, analisado, comparado e modificado, se assim se fizer necessário.

As Metodologias Ativas são estratégias didático-metodológicas que, em benefício da aprendizagem significativa, agregam valor ao planejamento e desenvolvimento das diferentes modalidades organizativas, possibilitando a escolha da estratégia mais adequada às atividades e às crianças.

Para melhor compreender o conceito e funcionalidade das estratégias didático-metodológicas ativas, é importante a descrição de algumas delas, fazendo aqui um recorte das que mais se aproximam do trabalho com crianças. Entre elas, destacaremos a aprendizagem personalizada; aprendizagem entre pares, iguais e em grupo.

a) Aprendizagem personalizada – é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, de ajudá-las a desenvolver todo seu potencial e motivá-las na construção de conhecimentos. Esse trabalho pode ser feito dando autonomia às crianças nas atividades coletivas, encorajando-as a se ajudarem mutuamente. Esse tipo de organização permite planejar atividades diferentes tais como **rotação por estação de aprendizagem**³ ou desenhar um **roteiro básico para todas**, possibilitando que cada uma o execute no seu próprio ritmo, avaliando e dando-lhes suporte, utilizando-se, inclusive dos recursos digitais para refazer o percurso sempre que necessário.

b) Aprendizagem entre pares, iguais e em grupo – representa a combinação entre o uso de diferentes ambientes e o compartilhamento entre as crianças com habilidades diferentes e objetivos comuns. É uma estratégia que se realiza a partir da construção de projetos, do desenho de processos, de novas descobertas e da construção de soluções, permitindo inúmeras oportunidades para ampliação dos horizontes, bem como a mudança de valores e atitudes.

Conforme o exposto, é importante pensar o planejamento como possibilidade de mudança de paradigmas. Nesse contexto, este referencial traz algumas modalidades de organização do conhecimento que, de forma integrada com as Metodologias Ativas, promovem aprendizagem significativa. São elas:

- Projetos didáticos interdisciplinares e integradores;
- Atividades permanentes;
- Sequências de atividades;
- Situações independentes.

³ A Rotação por Estações de Aprendizagem consiste em criar uma espécie de circuito nas salas de referências, para que as crianças divididas em pequenos grupos, façam rodízio pelas diferentes estações, resolvendo situações problemas, vencendo desafios. Cada uma das estações deve propor uma atividade diferente sobre um tema central, incluindo a tecnologia digital em, pelo menos uma dessas estações ou pontos de parada.

As diferentes modalidades organizativas apresentadas aqui são algumas possibilidades que o professor poderá lançar mão na hora do planejamento e que contribuirão para a integração e a articulação entre os campos de experiência e principalmente pela possibilidade do trabalho fundamentalmente contextualizado e coletivo.

5.1.1. Projetos didáticos interdisciplinares e integradores

De modo geral, o projeto trata de um esforço temporário com objetivos bem definido que tem como finalidade um resultado. Se constitui como planejamento, como uma forma de planejar e organizar o tempo e o currículo em prol de resolver uma situação-problema que se apresente e tem relação direta com o processo de desenvolvimento da criança.

A organização da prática pedagógica com projetos didáticos, também chamados de projetos de trabalho, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, uma vez que, parte de um desafio, de uma situação-problema, real, concreta e contextualizada, que tem como objetivo um produto final.

Os pressupostos desse modelo organizativo do trabalho pedagógico estão ancorados, na experiência com projetos educacionais de Reggio Emilia, cidade italiana conhecida por sua excelência na Educação Infantil e no trabalho com projetos educacionais, ao pensar em quem aprende como alguém capaz de produzir conhecimento, de ser protagonista no seu desenvolvimento e aprendizagem. A proposta de Reggio Emilia, pensada para as crianças pequenas é baseada na concepção de organização do trabalho pedagógico que coloca a criança na condição de protagonista, deixando a condição de passivo para se tornar ativo na construção do seu conhecimento. Silva (2016), argumenta que, nessa concepção, o trabalho com projetos leva em conta alguns princípios, como o protagonismo infantil, as diversas linguagens das crianças, a participação e a escuta, a documentação, os ambientes, os espaços e as relações, a formação profissional e a avaliação.

Os projetos podem envolver vários campos de experiência e objetivos de aprendizagem e nessa interdisciplinaridade apresentam, por vezes, as seguintes características:

- Parte-se de um tema, sonho ou de um problema;
- Inicia-se com um processo de pesquisa;

- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação;
- Estabelecem-se critérios de ordenação e interpretação das fontes;
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas;
- Apresentam uma sequência ordenada de atividades que serão propostas às crianças com o propósito de atingir os objetivos de aprendizagem;
- Estabelecem-se relações com outros problemas, necessidades ou projetos;
- A avaliação do processo de é permanente, ocorre durante todo o seu desenvolvimento;
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

O propósito é articular **intenções didáticas** e **sociais**, que permitam uma reflexão, tanto na elaboração como em sua execução, ou seja, planejar a efetivação do currículo, de modo que, seu desdobramento resulte em uma devolutiva à comunidade.

A proposta apresentada traz os projetos didáticos, como mais uma ferramenta na organização do trabalho pedagógico, pois a cada dia nos deparamos com o novo, com novos saberes, novas formas de ver o mundo. Dessa maneira, os projetos didáticos tratam da aprendizagem múltipla, contextualizada e significativa, porém, o projeto integrador destaca-se pela organização e objetividade no processo para atingir resultado, o que inclui expectativas de melhorias na vida social e por vezes econômicas da comunidade local.

A proposta para elaboração de projetos de trabalho, segue uma estrutura pautada nos princípios da coletividade e pode ser organizada da seguinte forma:

- Título – o título do projeto deverá identificar-se com a problemática;
- Justificativa – a justificativa de um projeto trata-se de destacar a relevância e o porquê tal projeto deve ser realizado;
- Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento – é o que se busca alcançar com este projeto;
- Experiências – definir o que será trabalhado no projeto;
- Tempo Estimado – Período de duração do projeto;
- Recursos – materiais a serem usados e também os recursos humanos;
- Metodologia/Desenvolvimento – descrição técnica do “como fazer”, etapas;

- Cronograma – é distribuição das ações/atividades no espaço/tempo previsto para o desenvolvimento do projeto;
- Avaliação – são as estratégias/instrumentos que são usados para a verificação da aprendizagem;
- Culminância – apresentação final das atividades desenvolvidas pelas crianças.

Os projetos de trabalho são, portanto, possibilidades interessantes de repensar a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que colaboram na organização do trabalho pedagógico e colocam a criança como partícipe desse trabalho, distanciando-a do perfil passivo e receptivo que lhe foi imposto historicamente.



Fonte: CMEI Luzinete Soares da Silva

5.1.2. Sequências Didáticas

De acordo com Zabala (1998), sequência didática é uma das estratégias utilizadas para nortear o processo educativo, dando sentido ao trabalho pedagógico a partir das necessidades que se apresentam. Possuem um nível progressivo de desafios e, pode ser organizado em uma determinada sequência, durante um certo período que varia de acordo com a complexidade das experiências e objetivos de aprendizagem, sem que haja necessariamente um produto como acontece nos projetos.

Ao iniciar o trabalho, o professor deve pautar os conhecimentos prévios das crianças de acordo com cada nível de desenvolvimento, permitindo a interação de conhecimentos e promovendo uma aprendizagem significativa, possibilitando que elas argumentem e exponham tudo o que sabem.

Escolher organizar o trabalho com sequência didática requer primeiramente a compreensão de que a sequência é parte de planejamento maior que inclui os objetivos de aprendizagem para um determinado período. Assim, pode-se organizar com a seguinte estrutura:

- 1- Dados da turma;
- 2- Campo de Experiência;
- 3- Objetivos de Aprendizagem;
- 4- Procedimentos metodológicos;
- 5- Recursos;
- 6- Avaliação.

O trabalho com sequência didática é importante, por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outros sejam adquiridos progressivamente, pois a organização das atividades prevê uma progressão sistemática a partir dos saberes que as crianças já possuem. Portanto, possibilitam pensar o trabalho pedagógico de modo articulado e contextualizado com vistas ao desenvolvimento previsto nos direitos de aprendizagem.

O professor poderá utilizar ainda, atividades diversas que, quando incorporadas ao seu planejamento lhe possibilitarão trabalhar um assunto específico, um tema, da exploração inicial até a formação de um conceito.

Neste sentido, é importante observar algumas modalidades de atividades que permitem uma variedade de ações didáticas que resultem em aprendizagem significativa:

- Atividades permanentes;
- Situações independentes: Ocasionais e de Sistematização.

5.1.3. Atividades permanentes

São atividades permanentes ou habituais as atividades didáticas realizadas regularmente (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente) com horário destinado exclusivamente a elas e com o propósito de criar familiaridade com um determinado assunto ou criar hábitos na turma, a exemplo roda de leitura, da hora da notícia, etc.

5.1.4. Situações independentes

São atividades que nem sempre são planejadas previamente, mas que surgem em algumas oportunidades, a partir de algo que se mostre oportuno e valioso e que o professor considere relevante trazer ao contexto, ainda que, nem sempre esteja relacionado a um assunto ou atividades que no momento estão sendo realizadas. As situações independentes podem ser **ocasionais ou de sistematização**.

Exemplo: Professor organiza uma roda de conversa com as crianças em função de uma ocorrência na instituição ou na comunidade, como uma questão de violência que requer uma intervenção pedagógica.

5.1.5. Situações Independentes Ocasionais

São situações que surgem oportunamente em algum contexto, trazidas pelo professor ou pelas crianças e que o professor considera valioso que seja compartilhado, ainda que pertença a um gênero ou trate de um assunto que não se relaciona às atividades que no momento estão sendo realizadas.

Exemplo: Assuntos importantes que são notícias e que interessam aos educandos, fatos ocorridos na instituição ou na comunidade etc.

5.1.6. Situações independentes de sistematização

São situações utilizadas para consolidar/sistematizar conhecimentos sobre determinados assuntos de interesse das crianças. Nas atividades de sistematização, o professor possibilita às crianças a organização de seus saberes mediante intervenções que os ajudem a estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e o saber científicos.

Exemplo: Depois de haver realizado uma sequência de atividades centrada na leitura de fábulas, cria-se uma situação cujo objetivo é refletir sobre os traços característicos das fábulas.

Todo o caminho percorrido até aqui na organização do trabalho pedagógico, evidencia a urgente necessidade de repensar o currículo e as formas de trabalhá-lo. Nessa abordagem, trouxemos a importância do papel do professor como apoiador e incentivador das experiências das crianças, e isso requer mudanças em sua prática a partir da análise própria prática. Por essa razão, as modalidades organizativas do conhecimento surgem como mecanismos de trabalho interdisciplinar promovendo a interligação entre todas as áreas do conhecimento no objetivo de uma educação significativa e integral.

Essas atividades apontarão novos caminhos para que os professores se apropriem gradativamente dos insumos necessários e assim possam estruturar seu trabalho, buscando estabelecer uma correlação entre teoria e prática, entre saberes e fazeres e assim poder sequenciar seu planejamento elegendo, na sequência, o processo de avaliação como mais um passo no propósito de garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças, num viés de planejar, agir, avaliar e replanejar na caminhada pela construção do conhecimento.



Fonte: CMEI Gov. José de Medeiros Tavares

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



6.1. Fundamentação Teórico-Metodológica

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por diversas mudanças, nos campos legal e referencial. Muito se modificou ao longo dos tempos com relação às concepções de criança, de infância, de Educação Infantil, de currículo, planejamento, de prática docente e de avaliação.

A avaliação nessa etapa da educação deve partir do pressuposto da concepção de criança ativa e capaz, criança protagonista na construção de conhecimento no processo educativo em que está inserida e trazer a ideia de infância como contexto de vida, culturalmente valorizado e possível de se transformar a partir das experiências das crianças com outras crianças, com os adultos e com a comunidade.

Cada um desses fatores é essencial na constituição do conceito de Educação Infantil defendido nesse referencial, um espaço de acolhimento das vivências e experiências das crianças, como instituição devidamente autorizada legal e pedagogicamente fortalecida para oportunizar que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem e se conheçam, e que considere o que elas já sabem como elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico.

Por todas essas razões é que, a avaliação assume um papel importante na medida em que é utilizada como instrumento de descoberta de como as crianças aprendem e, ao passo em que sirva de reflexão sobre a prática do professor na organização das melhores oportunidades para apoiar as crianças nas suas pesquisas, nas suas descobertas, nas suas expressões e conseqüentemente contribuir com o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a avaliação implica ação, reflexão e tomada de decisão a partir do olhar do professor sobre as experiências das crianças. Que tenha como propósito contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem e que provoque mudanças na prática do professor. Para que isso aconteça, algumas prerrogativas devem ser definidos como fundamentais nesse processo: as condições de acolhimento, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, das interações e das brincadeiras, um ambiente que propicie a exploração e o desenvolvimento da autonomia, o uso individual e coletivo do espaço levando em conta as habilidades que as crianças possuem, as interações das crianças, as aprendizagens sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente, bem como a participação ativa da família. Deve-se ainda

considerar os Territórios de Aprendizagens: ruas, praças, feiras, bibliotecas, enfim, as possibilidades disponíveis no contexto e que estejam abertas à comunidade.

Assim, é possível organizar tempo, espaço e material disponíveis para conseguir que as crianças, com autonomia, possam explorar individualmente, em parceria com seus pares ou com o adulto mais experiente.

Todas essas práticas só serão experimentadas se a avaliação colocar como prioridade a Pedagogia da Escuta. Mas de qual escuta estamos falando? Rinaldi nos fala de uma escuta que vai além daquilo que os ouvidos podem dar conta. Uma escuta que envolve todos os sentidos, a escuta de quem fala e de quem ouve. “Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (RINALDI, 2017. p. 124).

Isso nos leva a considerar que, para avaliar na Educação Infantil, é preciso escutar, sentir, ver, enxergar, tocar, buscar direção. A autora vai além quando diz que:

“Por trás do ato de escutar existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escutar é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros. Escutar como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem. Escutar que não produz respostas, mas formula questões; escutar não é engendrado pela dúvida, pela incerteza, que não é insegura, pelo contrário, é a segurança de que cada verdade só existe se estivermos cientes de seus limites e de sua possível “falsificação” (...) escutar que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem mensagem (e as crianças não suportam ser anônimas). (RINALDI, 2017. p. 124-125).

A história marca o conceito de criança foi vista por muitos anos como “aquele que não fala”. A imagem infantil estava relacionada a um indivíduo incapaz de ouvir e de se comunicar, um sujeito sem direitos e inativo na produção de conhecimento. O protagonismo infantil era algo inimaginável há alguns anos.

Porém, naturalmente a história tem mostrado que as crianças são as maiores ouvintes do meio que a cercam. Todavia, não é comum a reciprocidade do adulto. Essa relação tem que acontecer de maneira recíproca, entendendo que a criança escuta com todos os sentidos, tocando, cheirando, construindo, desconstruindo, fazendo, refazendo e todas as sensações resultantes desses processos são importantes para a comunicação. O papel do adulto nesse contexto é o de apoiar e

incentivar as iniciativas das crianças, de observar e registrar as ocorrências decorrentes de suas ações.

Quando tratamos da avaliação, devemos pensar também sobre o planejamento e em quais circunstâncias essa avaliação se dará e com qual propósito. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI (2009) “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009, p. 29). Essa redação está em consonância com o que já preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9.394/96, dentre outros aspectos:

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I–avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Todas essas prerrogativas foram reafirmadas com a Lei nº 12.796 de 2013 e é fundamental compreender a importância da documentação e do registro sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, porém, tendo a escuta e a observação como prerrogativa.

6.2. Estratégias e Instrumentos de Avaliação na Educação Infantil.

Garantir a escuta é fundamental para garantir a documentação e o registro, pois só é possível registrar, documentar, quando se escuta, quando se presta atenção ao que está acontecendo, ao que faz parte do universo infantil, pois o resultado desses registros é crucial para o redirecionando das práticas a partir da avaliação consciente do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é fundamental diversificar os registros das experiências na Educação Infantil, seja com vídeos, desenhos, fotografias, relatórios, anotações das mais variadas formas que deem

conta de documentar as aprendizagens das crianças com foco na avaliação e no redirecionamento do processo, especialmente tendo a consciência de que o registro no processo, se utilizado permanentemente, torna possível conhecer de perto a natureza do trabalho que está sendo realizado, a relação da criança com o conhecimento e possibilita a releitura das práticas dentro dos tempos e espaços organizados para as experiências das crianças e com as crianças. É um olhar sobre as experiências, porém, focado sobre a possibilidade do fazer de novo.

As instituições que atendem a Educação Infantil podem utilizar procedimentos avaliativos diversos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, que garantam a constante observação das atividades, utilizando múltiplas formas de registros através de estratégias e instrumentos específicos como a prática da observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico que consiste na avaliação e no replanejamento da ação educativa.

A avaliação deve se basear na observação sistemática das atividades do cotidiano, dos comportamentos das crianças, das suas interações e brincadeiras e devem ser feitas em diversos momentos selecionados pelo professor. É preciso saber o que observar e como fazê-la.

“Além de oferecer suporte e mediação cultural (problema em questão, instrumentos etc.), os educadores que sabem como observar, documentar, e interpretar os processos que as crianças experimentam autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar”. (RINALDI, 2017, p.129).

Emerge daí o propósito da avaliação. A razão pela qual a observação se faz necessária, como forma de conhecer as crianças, analisar seu envolvimento com as atividades propostas ou de iniciativa própria, compreendendo seus avanços e desafios. É importante nesse processo valorizar as discussões coletivas, experiências em grupo, como **assembleias** para que as crianças socializem sobre suas descobertas, **seminários, debates**. À vista disso, o professor de Educação Infantil proporcionará a socialização de saberes, apreciação de ideias e reflexões compartilhadas e assim as crianças possam construir maiores possibilidades de verbalização, discutindo, debatendo e trocando ideias de maneira integrada, como

também atividades individuais, possibilitando o desenvolvimento da criança como um ser que é plural, mas também singular, que se reconhece como sujeito independente de um grupo e que tem seu interesse individual respeitado.

6.3. Documentação e Registro

Fizemos menção até este momento à defesa de uma avaliação como processo de ação-reflexão e apresentando diversas formas de avaliar, baseada nos registros e da documentação como elementos fundamentais para a reorganização do trabalho pedagógico. Documentar na Educação Infantil é intrínseco ao ato de avaliar para garantir um excelente diagnóstico e o redirecionamento do processo educativo.

Na verdade, acredito que a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na própria busca por significado (e significados compartilhados). Nesse sentido, entre as primeiras questões que nós, educadores, deveríamos nos perguntar, estão os seguintes: Como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido daquilo que fazem, encontram e experimentam? E como podemos fazer isso por nós mesmos? Estas são questões de significado e de busca de significado (Por quê? Como? O quê?). Creio que sejam as perguntas-chave que as crianças estão se fazendo, tanto na escola, quanto fora dela. (RINALDI, 2017. p. 121).

Os registros da avaliação precisam configurar-se como elementos significativos para dar sentido ao que se faz e essa deve ser a preocupação do professor: valorizar o que as crianças fazem que é imbuído de sentido. Dessa forma, é primordial a observação do percurso de cada criança, verificando como está se desenvolvendo, como se relacionam com os adultos e com seus pares, como passam o dia, do que gostam de brincar, do que gostam de comer e como gostam de dormir. Os registros no processo podem ser feitos em **cadernos de registro**, com anotações sobre seu desenvolvimento com as atividades do cotidiano, **relatórios de desenvolvimento** registrando os aspectos observados sobre suas experiências em todos os campos de experiências, **portfólios** com registros das atividades realizadas pelas crianças e com anotações relevantes sobre seus avanços e desafios e as anotações no **diário online** sobre as experiências que estão sendo realizadas com registros sobre o trabalho pedagógico e a participação das crianças.

Todos os documentos e registros devem ser fruto das observações, bem como outros dados sobre o desenvolvimento das crianças e devem acompanhá-las ao longo de sua trajetória.

A observação e o registro no processo são partes integrantes da avaliação e deve servir fundamentalmente para reflexão e análise da prática do professor e reorganização do trabalho pedagógico.

Os registros e a documentação no processo devem servir para conhecer como as crianças aprendem, assim como para servir de indicadores para melhorias da prática do professor. Além do que já foi mencionado, a Rede Municipal de Educação de Teotônio Vilela lançará mão também do **Parecer Descritivo** como instrumento de registro do desenvolvimento e aprendizagens das crianças em dados momentos. O professor emitirá, sempre que se fizer necessário um parecer descritivo para registrar o desenvolvimento das crianças, tomando como base os cadernos de registros, os relatórios de acompanhamento, entre outros. Esse parecer poderá ser emitido ao longo do ano ou no final do ano em curso caso haja a necessidade de uma nova matrícula para a criança, como forma de apresentar elementos sobre o seu desenvolvimento. Nesse processo, o professor deve observar o desenvolvimento das crianças, realizar anotações relevantes quanto ao seu desenvolvimento ao longo do ano, e, em caso de transferência da criança, para outra instituição de ensino, disponibilizar o parecer descritivo em qualquer período no processo.

É necessário também, inserir informações sobre o desenvolvimento das crianças na **Ficha Individual**, registrando ao final de cada unidade seu desenvolvimento com base nos registros feitos ao longo do processo.

6.4. Conselho de Classe

O Conselho de Classe é um Órgão Colegiado que dever servir como espaço de diagnóstico e intervenção no trabalho pedagógico. O diálogo precisa ser o principal instrumento para a efetivação do conselho de classe e para fortalecer o protagonismo infantil. Deve mediar as relações entre crianças e suas famílias, professores e equipes gestoras visando a melhoria do de desenvolvimento da criança. A participação das crianças deve ser garantida com direito a voz ativa, discutindo sua relação com o conhecimento, com o professor e com a instituição.

É prerrogativa desta proposta curricular em que a avaliação da aprendizagem ocorra antes e durante as práticas, na sua forma diagnóstica e de registro. Desse modo, as instituições precisam realizar um conselho de classe ao final das quatro unidades como forma de avaliar todas as instâncias da instituição (gestão pedagógica, resultados, trabalho pedagógico, bem como todos os indicadores de qualidade da instituição). Por meio do conselho de classe é possível avaliar e analisar os avanços e desafios que a instituição enfrenta, promover o trabalho em equipe e levantar possíveis soluções para os problemas apresentados. Mas para que isso seja possível, é preciso que seja realizado de maneira constante e que garanta as representações de todos os envolvidos, especialmente as crianças, razão pela qual tudo acontece.

Vale ressaltar a relevância do pré-conselho, momento prévio à realização do conselho de classe, importantíssimo para escutar as crianças, organizar informações prévias sobre o trabalho pedagógico e sobre o desenvolvimento das crianças. No conselho de classe o professor precisa fornecer informações relevantes sobre sua prática, sobre as experiências das crianças, identificar necessidade de intervenções, discutir de maneira ética quanto aos gargalos do processo educativo, relatar seus desafios e tomar registro de todas as informações relevantes que irão ajudar no desenvolvimento das crianças. Essas, por sua vez, precisam ter espaço de discussão garantido e ser o ponto central desse colegiado em todas as problemáticas que se apresentarem.



Fonte: CMEI Luzinete Soares da Silva

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referencial Curricular Municipal – RCM é um documento construído de forma colaborativa, contando com a participação dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação e com a validação dos demais representantes da comunidade, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

O caderno A Organização das Experiências da Educação Infantil assegura os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na rede municipal, considerando os contextos sociais, econômicos e culturais, como também aponta princípios fundamentais que orientam e dão suporte ao trabalho pedagógico no âmbito da formação integral da criança, com vistas à interação e as brincadeiras.

Sua estrutura organizacional possui os elementos fundantes e basilares à organização/reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as instituições da rede municipal de Teotônio Vilela.

Dessa forma, será uma ferramenta fundamental para estruturar o trabalho pedagógico de qualidade, escrevendo e reformulando mais uma importante página da história da Educação Infantil de Teotônio Vilela. Servirá efetivamente como referência para as instituições na organização do trabalho pedagógico pautado em experiências significativas que contribuirá com a qualidade do desenvolvimento integral das crianças. Assim, o primeiro passo é o estudo, alinhando os novos conhecimentos aos já apreendidos e à prática exercida, num processo cíclico e sistemático de ação-reflexão-ação.

Portanto, o trabalho precisa ser eminentemente ativo, estimulando as experiências das crianças nos aspectos psicológicos, afetivos, físicos, sociais e cognitivos. Essas experiências devem ser coerentes com as referências teóricas estabelecidas, considerando as concepções de criança e infância defendidas no Referencial Curricular do município.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar que, para a implementação do novo RCM, é indispensável à estruturação de uma proposta de formação continuada consistente, alinhada às necessidades de aprendizagem dos professores e à ampliação da qualidade do processo educativo.

Espera-se, que, a partir do interesse e colaboração de todos os que fazem a educação pública municipal, o RCM se materialize nas práticas pedagógicas de todos

os professores da Rede Municipal de Educação de Teotônio Vilela - AL, se constituindo como uma ferramenta indispensável ao exercício da sua prática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**/ Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: ARTMED, 2006. 240 p.; 23cm.

BARROS. Maria Isabel Amando – **Desemparedamento da infância** – a escola como lugar de encontro com a natureza. Instituto Alana, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação– Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 CNE/CEB. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP; Brasília - janeiro de 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional Promulgado em 05 de outubro de 1988**, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1994 a 64/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. – 32ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica** – Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. CNE/Conselho pleno. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** –Disponível em: simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo. Gaia, 2004.

EI, Centro de Referência em Educação Integral. **A Educação Integral**. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/?gclid=EAlalQobChMI-6S1ob2k5wIVh4aRCh0pjwqxEAAYAiAAEgK6xvD_BwE. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-271.pdf>. Acesso em 19/12/2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**/Maria das Graças Horn. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOLLING, Jorge Edgar. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. (Org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do CAMPO. Brasília, 2002.

LOMONACO. Beatriz Penteado, SILVA. Letícia Araújo. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, São Paulo, 2013.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Cenas do cotidiano na Educação Infantil: desafios da integração entre cuidado e educação**. Paulo, SP, Brasil. 2016.

MONTOITO, Rafael. LEIVAS, José Carlos Pinto. **A representação do espaço na criança, segundo Piaget: os processos mentais que a conduzem à formação da noção do espaço euclidiano**. VIDYA, jul/dez., de 2012.

MORAN, José. **Metodologias Ativas: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda.** Editora do Brasil – São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** Zilma Ramos de Oliveira (org.). São Paulo: Biruta, 2012.

PIRES, Adriane Regina Scaranti Pires. MORENO, Gilmara Lupion Moreno. **Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos.** EDUCERE, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender/Carla Rinaldi: tradução de Vania Cury.** 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

APÊNDICES

Exemplos de Modalidades Organizativas

O processo de ensino e aprendizagem se constrói de muitos fazeres, muitas pesquisas, muitas iniciativas, erros e acertos. Toda a prática é fruto das leituras e experiências vivenciadas e apreciadas. Tudo o que se faz no cotidiano é o reflexo da trajetória de cada um, mas há quase um consenso no meio profissional quando se fala de prática docente: esta não se faz sem a teoria nem tampouco a teoria se constitui sem uma prática. Desse modo, analisar boas práticas na construção da autonomia docente é processo natural para qualquer professor. Pautado por esses princípios, apresentamos aqui alguns exemplos de modalidades organizativas como possibilidades de organização da prática a partir do que fundamentamos até então.

Apêndice A: Modelos de projeto

EDUCAÇÃO INFANTIL
Projeto: E se fez a... sombra!
JUSTIFICATIVA
<p>As crianças desde muito pequenas são ativas e se relacionam com o mundo por meio do que tocam, cheiram, experimentam e estão sempre estabelecendo contato com as coisas e nos perguntando sobre o que veem e por que as coisas acontecem, pois é por meio do seu contato com o mundo e por sua capacidade de interação que elas constroem significados.</p> <p>O trabalho com as interações oportuniza às crianças experiências diversas por meio de brincadeiras com o tema luz e sombra, tais como: teatro de sombras, sombras de objetos, das mãos brincadeiras brincando com a luz de um retroprojektor e/ou lanternas.</p> <p>Por meio dessas atividades, as crianças podem identificar diversas fontes de luz, como, por exemplo, a luz do Sol ou as artificiais, como lanternas, abajures e retroprojetores.</p> <p>Considerando esse processo natural de observação e envolvimento da criança com o que acontece à sua volta, é importante proporcionar a elas a possibilidade de fazer relações entre a sombra e os objetos projetados e compreender os fatores que estão relacionados à projeção da sombra.</p>

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

- Identificar e entender alguns conceitos e suas variáveis, como objeto, fonte de luz e anteparo.
- Agir sobre o conceito a ser estudado, por meio de investigação, levantamento de hipóteses, verificação prática e registro.

EXPERIÊNCIAS

- Luz e sombra.
- Procedimentos de pesquisa, observação e registro.

IDADES

Crianças bem pequenas, crianças pequenas

TEMPO ESTIMADO

6 semanas (de ____ até ____)

RECURSOS

Lanternas, papéis diversos (cartolina, celofane, papel-manteiga, papel translúcido, papel-cartão, sulfite), máquina fotográfica, retroprojeter, lençol ou pano branco, TNT colorido e tecido grosso preto.

METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

1ª etapa

Reunião de todas as crianças na sala com as luzes apagadas. Iluminar com uma lanterna as páginas do livro O Teatro de Sombras da Ofélia e ler para elas. É a história de uma senhora que tem a vida modificada depois que dá abrigo a um grupo de sombras. Estimular a discussão sobre por que e como elas aparecem. Elas só existem de dia ou de noite também? Nossa sombra fica sempre atrás de nós? Com essas informações, perceber o que o grupo conhece sobre o tema e que atividades poderão ser mais proveitosas para a turma.

2ª etapa

Com as hipóteses colocadas, propor uma experiência. Desviar a lanterna para as mãos das crianças. Aproximar e afastar o fecho de luz da parede, mostrando como a projeção diminui e cresce. Desligando a lanterna, levantar a questão da dependência entre luz e sombra: uma existe sem a outra? É um bom momento para

introduzir a nomenclatura correta, com palavras como objeto e anteparo. Depois de cada atividade, solicitar que as crianças registrem o que observaram, em relatos ou desenhos.

3ª etapa

Sugerir brincadeiras como pega-pega de sombra, fotografia dela sobre diferentes superfícies (grama, terra, cimento) e manipulação do retroprojeto. Retomar o livro de sombras sempre que houver interesse e conversar sobre as situações. Com base nas questões levantadas, pedir às crianças que elaborem hipóteses e façam seus registros com escrita ou desenho.

4ª etapa

Organizar as experiências em grupo para testar as hipóteses cogitadas. Identificar com a turma as fontes de luz natural (primária) ou artificial (secundária). Colocar um objeto sob a luz do Sol e levar a todos para observá-lo de hora em hora para ver o que aconteceu. Sugerir que uma criança contorne a sombra no chão com giz. Outras podem anotar os horários de visita. Certamente surgirão discussões sobre por que ela muda de lugar, como ela cresce etc. Registrar todas as observações.

5ª etapa

Montar duas telas: uma com tecido grosso e outra com um bem fino. Acender a lanterna do lado oposto ao que estão todos e pedir que digam o que observam. Por que o anteparo feito com a trama fina deixa passar a luz e a grossa não? Explicar o conceito e o fenômeno da absorção. Aproveitar para introduzir a reflexão em superfícies como a do espelho e outras semelhantes. O que acontece quando a luz bate nelas? Será que as sombras precisam ser sempre pretas? Depois de ouvir as hipóteses, mostrar papéis translúcidos e transparentes, colocando-os ora na frente da luz, ora entre a fonte e o objeto.

6ª etapa

Analisar os registros das crianças e debater as hipóteses que foram comprovadas ou não. Tirar conclusões com todos. Como escriba, anotar tudo o que for dito e depois organizar um relatório. Em roda, promover uma discussão coletiva sobre as conclusões tiradas dos experimentos foram registrados.

CRONOGRAMA

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa	6ª etapa
1 semana	1 semana	1 semana	1 semana	1 semana	1 semana

AVALIAÇÃO

Manter um registro de todas as fases da atividade, levando em conta indicadores como o uso dos novos termos aprendidos em situações de brincadeira, o modo como cada um lança mão de desenhos ou descrições e socializar as ideias em grupo, o levantamento de questões e formas de investigá-las, a curiosidade e o envolvimento com o tema trabalhado.

CULMINÂNCIA

Organizar um teatro de sombra com as crianças para que elas possam experimentar a sensação dos movimentos do seu próprio corpo sendo projetado em sombras. Apresentar para outras turmas no mesmo turno com as crianças dramatizando.

Apêndice B: Modelos de Sequência Didática

EDUCAÇÃO INFANTIL			
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CARNAVAL BRASILEIRO			
ETAPA	Crianças pequenas	DURAÇÃO	5 dias
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA			
<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação: Origem das festividades carnavalescas no Brasil e sua simbologia; Leitura e interpretação de textos (informativos e musicais); Ritmos Carnavalescos– marchinhas, samba, frevo e axé.</p> <p>Traços, sons, cores e formas: Desenhos e Pinturas relacionadas ao tema, confecção de símbolos carnavalescos.</p>			
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO			
<p>Perceber e reconhecer o carnaval brasileiro com parte das tradições culturais do país. Conhecer a origem das festas carnavalescas no Brasil, tradições e simbologias; Identificar as características da festa em vários locais brasileiros; Exercitar a criatividade e imaginação através de atividades artísticas relacionadas ao Tema.</p>			
EXPERIÊNCIAS			
Tradições carnavalescas			
Procedimentos metodológicos:			
<p>1º Dia: Introdução ao tema</p> <p>Expor à turma os objetivos de estudos da semana, enfatizando que elas estudarão sobre a o Carnaval, maior festa popular do Brasil; Propor como atividade de conhecimento prévio sobre o tema a construção coletiva de um quadro de palavras que remetam ao que significa carnaval, tendo o professor como escriba; Fazer a leitura coletiva do quadro, destacando as palavras e suas relações com o contexto.</p>			

2º Dia: Ampliando conhecimento – carnaval: origem e definições

Tomando por base a atividade anterior, iniciar o aprofundamento do estudo do tema mediante questões do tipo: vocês sabem qual a origem dessa festa no Brasil? Quando iniciaram essas comemorações? Como eram as festas de carnaval do passado? Como são as festas de carnaval de hoje?

Propor a representação em formato de desenho sobre a compreensão das crianças sobre o carnaval, com base nas informações prévias disponibilizadas.

Levar para a sala várias imagens de símbolos do carnaval (máscaras, Rei Momo, confetes e serpentinas, Pierô, Colombina, Arlequim, pandeiro, sobrinhas, etc...) e expor nas paredes. Questionar as crianças se elas sabem da história desses símbolos, ouvi-los com atenção e solicitar que alguns vão até a parede e escolham um símbolo e se reúnam em grupo para estudar sua origem, com base nas informações fornecidas e depois apresentar ao grande grupo.

3º Dia: – Ampliando conhecimento 2 – maiores carnavais do Brasil e seus ritmos

Partindo da atividade anterior, continuar aprofundando o tema, mediante o estudo sobre as maiores festas de carnaval no Brasil, com destaque para as cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Propor a divisão da turma em 03 grupos para pesquisa e socialização das informações sobre as características do carnaval nesses três lugares brasileiros. Diante de cada exposição fechar cada apresentação com as músicas dos ritmos carnavalescos que predominam nesses lugares:

Rio de Janeiro – Marchinha e Samba Enredo;

Recife – Frevo;

Salvador – Axé.

4º Dia: Consolidando conhecimento – construção de desenhos, pinturas, símbolos, ritmos carnavalescos.

Fazer uma breve retomada de tudo já estudado nas etapas anteriores e propor que as crianças se dividam em 04 grupos para preparar o evento carnavalesco da turma, a ser realizado no dia seguinte:

Grupo 1 – construir um desenho que simbolize as festas de carnaval;

Grupo 2 – fazer uma pintura em guache que simbolize as festas carnavalescas;

Grupo 3 – construir aos símbolos de carnaval para utilizar no dia seguinte na festa de carnaval (máscaras e confetes);

Grupo 4 – Apresentação coreográfica dos 04 principais ritmos do carnaval brasileiro (marchinha, samba, frevo e axé);

Sugestão: Durante o desenvolvimento das atividades, colocar músicas carnavalescas infantis para aguçar a criatividade das construções das crianças e acompanhar tudo de grupo em grupo.

5º Dia: Festa de carnaval à fantasia.

Após as construções coletivas da turma, propor uma festa a fantasia, com muita música, dança, fantasia e alegria. Propor um desfile de fantasias, concurso de dança dos ritmos de carnaval. Ao final do evento servir um lanche coletivo.

RECURSOS

Aparelhos de som, papéis diversificados, textos informativos multimodais e musicais, tintas, pinceis, dentre outros

AVALIAÇÃO

Durante o desenvolvimento do estudo, observar e registrar o envolvimento, a participação, as interações e as produções das crianças.

Apêndice C: Modelos de atividade

MODELOS DE ATIVIDADES PERMANENTES

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Familiarizar-se com a leitura.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PERMANENTES

Realizar uma leitura para as crianças;
Promover uma Leitura compartilhada;
Realizar roda de Leitura.

MODELOS DE SITUAÇÕES INDEPENDENTES OCASIONAIS

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Ampliar o repertório discursivo.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES OCASIONAIS

Nossa semana foi assim...
Roda de biblioteca;
Roda de notícias;
Roda de curiosidades científicas;
Roda de Leitura;
Roda de conversa.

MODELOS DE SITUAÇÕES INDEPENDENTES DE SISTEMATIZAÇÃO

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Exercitar a memória

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO

Jogo dos 7 erros;
Jogo dos erros;
Quebra cabeça;
Ache o estranho;
Treino de rimas;
Adivinha qual palavra é;
Brincando com as cores.

A educação se constitui de muitos elementos que são fundamentais para garantir a excelência da aprendizagem, mas dentre eles, a metodologia e a avaliação são vitais nesse processo. Nesse sentido, é imprescindível pensar e repensar a organização do conhecimento. Pensar em uma metodologia que tenha como objetivo refletir sobre a função do professor como mediador do conhecimento e que tenha a criança como protagonista na construção desse conhecimento. E para que tudo se efetive dessa maneira é necessário considerar a educação como um processo de ação e reflexão sobre a própria ação para que haja mudança na prática docente. Daí a importância de conceber a avaliação da aprendizagem como processo diagnóstico e contínuo na ação educativa. Uma avaliação que seja capaz de identificar as necessidades de quem aprende e as fragilidades de quem ensina. Que possa apontar caminhos considerando a metodologia que organiza a prática docente, mas fundamentalmente que possa enxergar a estreita relação entre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem.

Apêndice D: Relatório de desenvolvimento – bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEOTÔNIO VILELA – AL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED



RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO – BEBÊS
(ZERO A 1 ANO E 6 MESES)

INSTITUIÇÃO:..... PROFESSOR (A): CRIANÇA:..... DATA/NASCIMENTO:/...../..... IDADE: ANO: 2019

LEGENDA

NÃO CONSTRUÍDA	NC
EM CONSTRUÇÃO	EC
CONSTRUÍDA	C

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	1 ^a UNID	2 ^a UNID	3 ^a UNID	4 ^a UNID
I – O EU, O OUTRO E O NÓS				
01-Percebe que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.				
02-Percebe as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.				
03 - Interage com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.				
04-Comunica necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.				
05-Reconhece seu corpo e expressa suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.				
06-Interage com crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.				
07-Envolve-se em situações simples de dar e receber brinquedos, alimentos e demais elementos.				
II – CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS				

01-Movimenta as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.				
02-Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.				
03-Imita gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.				
04-Participa do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.				
05-Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.				
III – TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS				
01-Explora sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.				
02-Traça marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.				
03-Explora diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.				
04-Aprecia diferentes sons e ritmos musicais.				
05-Explora formas, cores e texturas por meio de materiais diversos. (alimentos, brinquedos, elementos da natureza, objetos etc.)				
IV – ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO				
01-Reconhece quando é chamado por seu nome e reconhece os nomes de pessoas com quem convive.				
02-Demonstra interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.				
03-Demonstra interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).				
04-Reconhece elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.				
05-Imita as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.				
06-Comunica-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.				
07-Conhece e manipula materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).				
08-Participa de situações de escuta de textos em diferentes gêneros (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)				
09-Conhece e manipula diferentes instrumentos e suportes de escrita.				
10-Ouve e discrimina sons familiares (músicas, sons dos animais, objetos e as falas de pessoas do seu convívio diário etc.).				

11-Expressa-se por meio da linguagem não verbal (gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas e etc.)				
12-Entende palavras e ordens simples				
13- Apresenta uma linguagem oral adequada a sua fase de desenvolvimento				
V- ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES				
01-Explora e descobre as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).				
02-Explora relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.				
03-Explora o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.				
04-Manipula, experimenta, arruma e explora o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.				
05-Manipula materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.				
06-Vivencia diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).				

OBSERVAÇÃO:

ASSINATURA DO PROFESSOR

ASSINATURA DO COORDENADOR

Apêndice E: Relatório de desenvolvimento da criança - crianças bem pequenas

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TEOTÔNIO VILELA – AL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED**



**RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA - CRIANÇAS BEM
PEQUENAS**

INSTITUIÇÃO:
PROFESSOR (A):
CRIANÇA:
DATA/NASCIMENTO:/...../.....
IDADE:
ANO: 2019

(1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

LEGENDA

NÃO CONSTRUÍDA	NC
EM CONSTRUÇÃO	EC
CONSTRUÍDA	C

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	1ª UNID	2ª UNID	3ª UNID	4ª UNID
I-O EU, O OUTRO E O NÓS				
01-Demonstra atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.				
02-Demonstra imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.				
03-Compartilha os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.				
04-Comunica-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.				
05-Percebe que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.				
06-Respeita regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.				
07-Resolve conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.				
08-Conhece situações importantes sobre sua vida (nascimento, desenvolvimento e familiares).				
09 – Reconhece emoções (bravo, triste, alegre)				
10-Identifica-se como elemento no grupo				

II CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS				
01-Apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.				
02-Orienta-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc.				
03-Explora formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.				
04-Demonstra progressiva independência no cuidado do seu corpo.				
05-Desenvolve progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.				
06-Realiza movimentos colaborativos ao vestir-se ou desnudar-se, como colocar (ou tirar) os sapatos, desabotoar, amarrar o cadarço etc.				
III – TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS				
01-Cria sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.				
02-Manipula materiais variados (argila, massa de modelar)				
03-Explora cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.				
04-Utiliza diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.				
05-Aprecia, distingue e localiza sons de diferentes fontes sonoras.				
06-Aprecia obras de artes visuais de diferentes técnicas, movimentos, épocas e culturas (desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.).				
07-Conhece cores e formas nos materiais naturais e nos objetos do cotidiano.				
IV- ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO				
01-Dialoga com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.				
02-Identifica e cria diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.				
03-Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando.				
04-Formula e responde perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.				
05-Relata experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.				
06-Cria e conta histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.				
07-Manuseia diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.				
08-Manipula textos e participa de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)				

09-Manuseia diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.				
10-Expressa-se por meio das diferentes linguagens (corporal, artístico, oral e musical) com crianças de grupos de idades iguais e/ou diferentes.				
V –ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES				
01-Descreve semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).				
02-Observa, relata e descreve incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.)				
03-Compartilha com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.				
04-Identifica relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado).				
05-Identifica relações temporais (antes, durante e depois).				
06-Classifica objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).				
07-Utiliza conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).				
08-Conta oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.				
09-Registra com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.)				
10-Observa e explora as características e formas geométricas de objetos e figuras (forma, tipo de contorno, face e etc.).				
11-Observa e explora o ambiente (natural e social) com atitude de curiosidade, atendendo comandos quando algo lhe for pedido ou orientado.				

OBSERVAÇÃO:

ASSINATURA DO PROFESSOR

ASSINATURA DO COORDENADOR

Apêndice F: Relatório de desenvolvimento da criança pequena de 4 a 5 anos e 11 meses pequenas

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEOTÔNIO VILELA – AL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED



RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA
DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES

INSTITUIÇÃO:.....
 PROFESSOR
 (A):.....
 CRIANÇA:.....
 DATA/NASCIMENTO:/...../.....
 IDADE:
 ANO: 2019

LEGENDA:

NÃO CONSTRUÍDO	NC
EM CONSTRUÇÃO	EC
CONSTRUÍDO	C

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	1ª UNID	2ª UNID	3ª UNID	4ª UNID
I – O EU, O OUTRO E O NÓS				
01-Demonstra empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.				
02-Age de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.				
03-Amplia as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.				
04-Comunica suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.				
05-Demonstra valorização das características de seu corpo e respeita as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.				
06-Manifesta interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.				
07-Usa estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.				
II – CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS				
01-Cria com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.				
02-Demonstra controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.				

03-Cria movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.				
04-Adota hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.				
05-Coordena suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.				
III- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS				
01-Utiliza sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.				
02-Expressa-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.				
03-Reconhece as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.				
04-Aprecia músicas de diferentes estilos, ritmos, épocas e culturas, acompanhando e cantando junto				
05-Utiliza das diversas linguagens artísticas como forma de expressão e manifestação de suas ideias, sentimentos e compreensão das coisas (desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança etc.)				
06-Lê obras de arte (local, regional, nacional ou internacional) a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos				
07-Interessa-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura				
08-Reconhece cores e formas nos materiais naturais, objetos do cotidiano				
09-Reconhece o valor representativo do desenho, porém seus desenhos não possuem uma única forma (Fase de garatuja)				
10-Realiza os desenhos de forma aparentemente desordenada (Fase das formas definidas)				
11-Desenha com objetivo, representando todos os detalhes (Fase das cenas completas)				
IV –ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO				
01-Expressa ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.				
02-Inventa brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.				
03-Escolhe e folheia livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.				
04-Reconta histórias ouvidas e planeja coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.				
05-Reconta histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.				
06-Produz suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.				
07-Levanta hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.				
08-Seleciona livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)				

09-Levanta hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.				
V- ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES				
01-Estabelece relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.				
02-Observa e descreve mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.				
03-Identifica e seleciona fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.				
04-Registra observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.				
05-Classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.				
06-Relata fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.				
07-Conhece e vivencia conceitos e valores acerca do trânsito, por meio das diferentes linguagens (brincadeiras, música, teatro, faz de conta e etc.) articuladas às experiências do cotidiano (passeio na comunidade, deslocamento casa, escola, bairro e cidade).				
08-Relaciona números às suas respectivas quantidades.				
09-Identifica o antes, o depois e o entre em uma sequência.				
10- Expressa medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.				
11-Identifica características e formas geométricas de objetos e figuras (forma, tipo de contorno, face e etc.)				
12-Observa e explora o ambiente (natural e social) com atitudes de curiosidade, cuidados e conservação.				
13-Resolve situações problemas, envolvendo noções simples de cálculo mental por meio de materiais concretos e brincadeiras, utilizando as diferentes formas de registrar os resultados (desenhos, escrita dos números e etc. .)				

OBSERVAÇÃO:

ASSINATURA DO PROFESSOR

ASSINATURA DO COORDENADOR

Apêndice F: Matriz curricular para Educação Infantil ano letivo de 2019

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEOTÔNIO VILELA – AL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
Rua Vereador Manuel Firmino, nº 134 – Teotônio Vilela – AL. CEP: 57.265-000
MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL ANO LETIVO DE 2019



Base Legal		Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento	Campos de Experiências	Eixos Estruturantes
LDB Nº 9.394/1996	Base Nacional Comum	Conviver Conhecer-se Brincar Participar Explorar Expressar	O eu, o outro e o nós	Interações e Brincadeira
Resolução CNE/CEB Nº 5/2009			Corpo, gestos e movimentos	
Resolução CME/TV Nº 04/2011			Traços, sons, cores e formas	
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil			Escuta, fala, pensamento e imaginação	
Referencial Curricular Municipal – RCM			Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	
Total da Carga Horária Anual 840				

Observação:

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)