



Prefeitura de
Manaus

Educação
Secretaria Municipal

EDUCAÇÃO INFANTIL

**CURRÍCULO
ESCOLAR
MUNICIPAL**

FICHA TÉCNICA

DAVID ALMEIDA

Prefeito de Manaus

MARCOS ROTTA

Vice-Prefeito de Manaus

PROF^a DULCE ALMEIDA

Secretária Municipal de Educação

JÚNIOR MAR

Subsecretário de Gestão Educacional

LOURIVAL LITAIFF PRAIA

Subsecretário de Administração e Finanças

MARCELO HENRIQUE CAMPBELL

Subsecretário de Infraestrutura e Logística

ANÉZIO MAR

Diretor do Departamento de Gestão Educacional

COMITÊ GESTOR

CONSELHO DELIBERATIVO

Kátia Helena Serafina Cruz Schuweickardt

Secretária de Educação Municipal

Euzeni Araújo Trajano

Subsecretária de Gestão Educacional

Marcionília Bessa da Silva

Diretora do Departamento de Gestão

Educacional

Maria Jane Selma Banes Trindade

Diretora Departamento Geral dos Distritos

CONSELHO CONSULTIVO

Marcionília Bessa da Silva

Departamento de Gestão Educacional

Alexandre Pinto Romano

Divisão de Educação Infantil

Vera Lúcia Lima da Silva

Divisão de Ensino Fundamental

Anézio Ferreira Mar Neto

Chefe da Divisão de Avaliação e Monitoramento

Rita Esther Ferreira de Luna

Divisão de Desenvolvimento Profissional do

Magistério

Wissilene Nelson de Oliveira Brandão

Gerência de Creche

Alina Bindá do Nascimento

Gerência de Educação de Jovens e Adultos

Cíntia Cavalcante Rodrigues

Gerência de Educação Especial

Glademir Sales dos Santos

Gerência da Educação Escolar Indígena

Rosane Xavier de Freitas

Gerência de Formação Continuada

Aldemira de Araújo Câmara

Gerência de Tecnologia Educacional

EQUIPE DE GESTÃO

Mônica Maria Nóbrega da Costa Lobato –

Coordenação Geral

Departamento de Gestão Educacional

Suely da Silva

Departamento de Gestão Educacional

Marinete Gomes da Costa

Departamento Geral dos Distritos

Maria do Livramento Galvão da Silva

Gerência de Creche

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira

Divisão de Educação Infantil

Madalena Mesquita Moleiro

Divisão de Ensino Fundamental

GRUPOS DE TRABALHO

GT de Educação Infantil

Creche

Maria do Livramento Galvão da Silva –

Coordenadora

Elis Regina de Sousa Maciel

Nádia Maria Corrêa do Nascimento

Keila Neves da Mota

Lívia de Holanda Abrantes

Pré-escola

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira –

Coordenadora

Helane Mary de Oliveira Prado

Rosângela Monteiro de Souza

Maria Izânia Alves de Souza

Simone de Lima Tavares Melo

Eliseanne Lima da Silva

GT de Alfabetização

(1º ao 3º ano)

Francinaldo Mendes Nogueira – Coordenador

Neirivane Reis Messias

Júlia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Ivone Rolim Vinhote Rosas

Raimundo Nonato Gomes de Freitas

Selma Ferreira Rodrigues

Edmilza dos Santos Ferreira

Lorenlee de Matos Brito

GT de Língua Portuguesa

(4º ao 9º ano)

Madalena Mesquita Moleiro – Coordenadora

Anacy Pereira da Silva

Sônia Maria de Oliveira Silva

Cleidemara Batista Mendes

Jolene da Silva Paula

Flávio Abreu Bastos

Cristiane Pereira Moreira

Maria dos Santos Guimarães

Cristiane Braz Pereira

GT de Língua Inglesa

(1º ao 9º ano)

Katia Florêncio Nogueira – Coordenadora
Andreza Cristiane Melo do Lago Dantas
Gretta Bianca Sicsú da Silva
Luana Camila de Souza Lima
Sara Praia Trigueiro
Sheila Fernandes Vinhote
Suellen Gomes Barros
Thiago Eugênio Gomes
Waleska Silva Menezes

**GT de Arte
(4º ao 9º ano)**

Neice de Sena Pereira – Coordenadora
Antônio Carlos Freitas dos Santos Filho
Raquel Maia Mattos
Olvídia Dias de Souza Cruz Sobrinha
Keila Martins dos Santos
Domingos do Carmo Siqueira Rocha
José Lopes Rebelo Júnior

**GT de Educação Física
(4º ao 9º ano)**

Zacarias Lopes de Lima Júnior – Coordenador
Alessandra Bárbara César de Freitas Boaventura
Daniel da Silva Souza
José Nildemar Alves de Oliveira
Lidiane Andrade Colares
Porthos da Costa Castello Branco

**GT de Matemática
(4º ao 9º ano)**

Giselle Cavalcante de Souza – Coordenadora
Meng Huey Hsu
Ramina Samoa Silva Camargo
Bruno Thayguara Oliveira Ribeiro
Edson Soares Filho
Elissandra Rubin Carvalho
Dilcelino Ferreira da Silva
Eltberto de Aquino Ataíde
Jeferson Roberto Vitorino dos Santos
Vivian Cristina Pinto dos Santos

**GT de Ciências
(4º ao 9º ano)**

Márcia Seixas de Castro – Coordenadora
Edilene da Silva Souza
Lidinalva Viana Santarém
Herlane do Nascimento Mendes
Shirley Vitor da Silva

**GT de História
(4º ao 9º ano)**

Lídia Helena Mendes de Oliveira - Coordenadora
Júlio Santos da Silva
Danielle Monteiro dos Santos
Milton Melo dos Reis Filho
Patrícia Araújo Tavares
Lana de Lis Pinheiro da Silva
Maria Vilani Fernandes dos Santos

**GT de Geografia
(4º ao 9º ano)**

Wailson Sousa Santos – Coordenador
Maria das Graças Medeiros Borges
Edilberto Santos Moura
Lenivaldo Carvalho Marques
Patrícia Kalinca Alves Rodrigues

**GT de Ensino Religioso
(4º ao 9º ano)**

Maria Solange Oliveira e Silva – Coordenadora
Marília Pereira Felix
Ana Donisete de Oliveira
Giordano Cássio da Silva Costa
Andréia Pessoa de Oliveira
Vinícius Alves da Rosa

**GT de Ensino Fundamental
(1º ao 9º ano)**

Vera Lúcia Lima da Silva – Coordenadora
Alina Soares Leão Medeiros
Rosemary Farias Rufino
Ana Donisete de Oliveira
Klécia Ferreira Maia
Cláudia Barroso Belém
Zilene Maia Trovão
Sandra Sobrinho de Freitas
Lucimeire Cruz Costa Nunes
Francineide Bento de Lima
Dilcelino Ferreira da Silva
Edilene Vasconcelos de Menezes
Lídia Helena de Oliveira Moreira
Maria Solange Oliveira e Silva
Ana Cláudia Souza da Silva
Michelle de Albuquerque Rodrigues

REVISORES DE CONTEÚDO

Educação Infantil

Creche e Pré-escola

Profa. Dra. Eliane Batista de Lima Freitas – UFAM
Profa Ma. Monica Silva Aikawa – UEA

Alfabetização

(1º ao 3º ano)

Profa. Dra. Clotilde Tinoco Sales – UFAM
Profa. Suely Aparecida Amaral – Contraponto
Consultoria e Assessoria em Educ. Ltda
Profa. Ana Marcia Pontes Pereira – Escola
Municipal Poeta João Cabral de Melo

Língua Portuguesa

(4º ao 9º ano)

Profa. Esp. Hercilaine Virginia Oliveira Alves – DDPM/SEMED
Profa. Ma. Elaine Pereira Andreatta – UEA
Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – UFAM
Prof. Dr. Alisson Marcos Leão da Silva – UEA
Prof. Dr. Luiz Carlos Martins de Souza – UFAM

Língua Inglesa
(4º ao 9º ano)

Profa. Ma. Vanessa de Sales Marruche – UFAM

Arte
(4º ao 9º ano)

Profa. Dra. Amanda da Silva Pinto – UEA

Profa. Hirlândia Milon Neves – UEA

Prof. Jhon Weiner de Castro – UEA

Prof. Valter Frank de Mesquita Lopes – UFAM

Educação Física
(4º ao 9º ano)

Prof. Me. Joniferson Vieira da Silva –
CREF8/SEDUC

Prof. Dr. Alexandre Pinto Romano –
SEMED/UNILASALLE

Matemática
(4º ao 9º ano)

Prof. Francisco Eteval da Silva Feitosa – UFAM

Ciências
(4º ao 9º ano)

Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira – UFAM

História
(4º ao 9º ano)

Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando – IFAM

Geografia
(4º ao 9º ano)

Profa. Dra. Mírcia Ribeiro Fortes – UFAM

Ensino Religioso
(4º ao 9º ano)

Profa. Dra. Raimunda Mota dos Santos –
FBNCTSB

Ensino Fundamental
(1º ao 9º ano)

Prof. Nilton Carlos da Silva Teixeira – CEE

Profa. Dra. Darianny Araújo dos Reis – UFAM

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – UFAM

REVISORES LINGÜÍSTICOS

Darcley Abreu dos Santos Barros - GFC

Katiania Barbosa de Oliveira - GFC

Leila Nogueira Teixeira - GFC

Vera Lúcia da Silva Antunes - DAM

Flávio Abreu Bastos - DAM

Lygia de Lima Souza - GFC

Blás Torres Neto - GFC

Josiano Régis Caria - GTE

DIAGRAMAÇÃO

Biatriz Marinho Xavier

Keifer Eleuterio Rodrigues

Samanta Jaime Souza

APRESENTAÇÃO

Caro(a) Educador(a)!

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus apresenta o Currículo Escolar Municipal, elaborado de forma sistêmica e colaborativa por uma comissão composta por mais de 120 profissionais da educação, representantes de professores, pedagogos, gestores, assessores, formadores e técnicos.

Este documento fundamenta-se na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), no Referencial Curricular Amazonense (RCA) e na Proposta Curricular vigente, valorizando e respeitando o multiculturalismo e a diversidade existente em nosso município.

Considerando que a homologação do RCA pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) ocorreu em dezembro de 2019, a SEMED organizou o início dos trabalhos para reformulação do Currículo, em janeiro de 2020, trazendo para estudo, reflexão e discussão na Jornada Pedagógica 2020, temáticas que abordaram: educação infantil - a criança é o verdadeiro currículo; ensino por habilidades e competências; educação integral; metodologias ativas; engajamento familiar no processo de desenvolvimento humano; e competências tecnológicas.

A partir dessas temáticas estabeleceu-se 03 pilares que serviram de princípios basilares para o Currículo e para a educação no município de Manaus. A Educação Integral apresentada como 1º pilar, contribui para a equidade, respeito, diversidade e inclusão como eixos fundamentais na formação integral do sujeito. O 2º pilar diz respeito às Aprendizagens e Desenvolvimento, garantindo o direito de todos os estudantes, sem distinção, ao desenvolvimento das habilidades e domínio de competências adequadas às transformações sociais. Por fim, porém não menos importante, o 3º pilar que trata dos Processos de Ensino, abordando o desenvolvimento profissional com base na concepção de Educação Integral, democrática, inovadora e transformadora.

Tudo o que foi construído nos últimos anos na educação municipal, em que o foco foi efetivamente a aprendizagem, a melhoria da aprovação, do índice de desenvolvimento da educação básica, da redução do abandono e da distorção idade ano, do avanço na alfabetização de crianças na idade certa, na criação das escolas de educação integral, no reconhecimento de escolas como transformadoras e nos conhecimentos produzidos pelos educadores que publicam, dialogam nos encontros formativos, inspiraram e se inspiraram na partilha de saberes, se refletem num currículo organizado de forma coletiva e participativa, para garantir o direito de aprendizagem.

Torna-se importante destacar o empenho dos profissionais da educação que participaram desse processo de reformulação, convidados para o processo sem se desligar dos afazeres já existentes no cotidiano escolar. Todo o trabalho foi desenvolvido de forma remota, devido ao surgimento da pandemia da COVID-19. Foram inúmeras reuniões online, grupos de mensagens, e-mails e *lives*. Tudo para que o Currículo Escolar Municipal fosse produzido com a qualidade necessária.

Nosso desafio é fazer esse documento ganhar vida, sendo referência para o Projeto Pedagógico das escolas, que possa chegar a todos os professores, pedagogos e aqueles que sonham com uma educação de qualidade para todos e todas. Isso só será possível se mantivermos o espírito que nos trouxe até aqui. A colaboração entre assessores técnicos pedagógicos da Sede, os formadores da DDPM, as Divisões Distritais, os Gestores, Pedagogos e Professores. Juntos poderemos qualificar cada vez mais a educação no município de Manaus.

SUMÁRIO

TEXTOS INTRODUTÓRIOS	13
1 CURRÍCULO: DA BNCC À SALA DE AULA	15
2 DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ÀS COMPETÊNCIAS NOS ANOS FINAIS	18
3 OS PILARES DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO	26
3.1 Educação Integral - Equidade, Diversidade e inclusão	21
3.2 Progressão da Aprendizagem e Desenvolvimento	23
3.3 Processos de Ensino - Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade do ensino à prática na sala de aula.	25
4 TEMAS INTEGRADORES E CONTEMPORÂNEOS	26
4.1 Direitos da Criança e do Adolescente	28
4.2 Educação para o Trânsito	29
4.3 Educação Ambiental	29
4.4 Educação Alimentar e Nutricional	30
4.5 Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso	31
4.6 Educação em Direitos Humanos	32
4.7 Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal	34
4.8 Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER:	35
4.8.1 O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira	36
4.8.2 O Ensino de História e Cultura Indígena	37
4.8.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	43
4.9 Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidade	38
4.10 Diversidade Religiosa	40
4.11 Diversidade Cultural e Cultura Local/Regional	41
4.12 Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura	42
5. EDUCAÇÃO BÁSICA	44
5.1 Etapas de ensino	45
5.1.1 Educação Infantil	45
5.1.2 Ensino Fundamental	46
5.2 Modalidades de ensino	47
5.2.1 Educação de Jovens, Adultos e Idosos	47
5.2.2 Educação Especial	49
5.2.3 Educação do Campo	52
5.2.3.1 – Educação do Campo, Águas e Florestas e o desafio da construção do Currículo Escolar	52
5.2.3.2 pressupostos teóricos da Educação do Campo para a prática pedagógica compromissada com a emancipação humana	54

5.2.3.3 Quem somos e onde estamos: quando a Educação do Campo, Águas e Florestas se torna “chão da escola”	55
5.2.4 Educação Escolar Indígena	62
5.2.5 Educação Escolar Quilombola	65
EDUCAÇÃO INFANTIL	71
APRESENTAÇÃO	72
1 PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS	79
2 OFERTA E FUNCIONAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	74
3 OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS	76
4 CONCEPÇÕES:	79
4.1 Protagonismo infantil e os direitos de aprendizagem	79
4.2 Cuidar, educar e brincar	80
4.3 O engajamento familiar	82
4.4 Processos de planejamento e avaliação	85
4.5 Documentação pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento infantil	86
5 AMBIENTE EDUCATIVO: TEMPO E ESPAÇO PREPARADO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	94
5.1 Educar crianças pequenas: os profissionais da Educação Infantil	95
6 CONVIVER E CONHECER-SE: O EU, O OUTRO E O NÓS	99
6.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	100
6.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência o Eu, o Outro e o Nós	102
6.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	102
6.3.1 O acolhimento dos bebês, crianças bem pequenas e suas famílias	103
6.3.2 A ampliação das interações	104
6.3.3 O ambiente educador: organização, materiais e rotinas	105
6.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos.	105
6.4.1 O acolhimento das crianças pequenas e suas famílias.	105
6.4.2 A ampliação das interações	106
6.4.3 O ambiente educador: organização, materiais e rotinas	107
6.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para o conhecer e conviver	108
7 AMPLIAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: A EXPERIÊNCIA DO CORPO, DOS GESTOS E DOS MOVIMENTOS	115

7.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	110
7.2 Ampliando as percepções de professores(as) da Educação Infantil à luz do campo de experiência; Corpo, Gestos e Movimentos	111
7.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	112
7.3.1 A organização do ambiente e a brincadeira	113
7.3.2 Brinquedos estruturados e não-estruturados	113
7.3.3 Brincar com as crianças	114
7.3.4 O observar e o registrar	114
7.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	115
7.4.1 A organização do ambiente e a brincadeira	115
7.4.2 Brinquedos estruturados e não-estruturados	116
7.4.3 Brincadeiras de faz de conta	116
7.4.4 Ampliação de repertórios de brincadeiras	117
7.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para os jogos e brincadeiras	118
8 A FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM ESCRITA NO COTIDIANO: EXPERIÊNCIA DE ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	119
8.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	120
8.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	122
8.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	122
8.3.1 As comunicações dos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano	123
8.3.2 Contando histórias: culturas de leitura e escrita	124
8.3.3 As referências e os repertórios	124
8.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	125
8.4.1 As comunicações das crianças pequenas no cotidiano	126
8.4.2 Contando histórias: práticas de leitura e escrita	127
8.4.3 As referências e os repertórios	127
8.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para as funções sociais da escrita.	128
9 POSSIBILIDADES, DESCOBERTAS E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: EXPERIÊNCIAS COM TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	135
9.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	130
9.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas	131
9.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	132

9.3.1 A escuta das manifestações dos bebês e crianças bem pequenas	132
9.3.2 As explorações de materiais	133
9.3.3 A ampliação de referência e repertórios artísticos	133
9.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	134
9.4.1 A escuta das manifestações das crianças pequenas	134
9.4.2 A ampliação de referências e repertórios artísticos	135
9.4.3 A exploração e a pesquisa de materiais	135
9.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para as possibilidades, as descobertas e a liberdade de expressão.	136
10 A CRIANÇA E O MUNDO: EXPERIÊNCIAS COM ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	137
10.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	140
10.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	141
10.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3	142
10.3.1 Acolher e potencializar as explorações	142
10.3.2 Descobrimo o funcionamento do mundo	143
10.3.3 Ampliação de referências e repertórios	143
10.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	144
10.4.1 Potencializar as expressões no cotidiano	144
10.4.2 Descobrimo e alargando as experiências com o mundo	145
10.4.3 Ampliação de referência e repertórios	145
10.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para a criança e o conhecimento do mundo	146
11 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	153
11.1 Infância do/no Campo	153
11.2 Educação para as Relações Étnicos-Raciais	148
11.2.1 Contribuições histórico-culturais dos povos afrodescendentes e quilombolas	149
11.2.2 Contribuições histórico-culturais dos povos indígenas	150
11.3 Diversidade sexual, gênero e sexualidade	151
11.4 Diversidade Religiosa	152
11.5 Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	153
12. TEMAS INTEGRADORES E CONTEMPORÂNEOS	153
12.1 Educação em Direitos Humanos	153
12.2 Educação para o Trânsito	154
12.3 Educação Ambiental	156
12.4 Educação Alimentar e Nutricional	156

12.5 Educação para o consumo e Educação Financeira	157
13. TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSIÇÃO CASA/INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, TRANSIÇÕES NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO, TRANSIÇÃO CRECHE/PRÉ-ESCOLA E TRANSIÇÃO PRÉ-ESCOLA/ENSINO FUNDAMENTAL	157
13.1. Transição casa-creche – Rupturas no acesso casa-creche	158
13.1.2. Creche e família: o casamento no cuidar e educar	159
13.1.3. Acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas	160
13.1.4. Sinais de alerta: sensibilidade aos sentimentos da criança	160
13.2. Transição no interior da Unidade de Educação Infantil – As Microtransições	162
13.3. Transição creche/pré-escola – Continuidade na educação infantil	164
13.3.1 Entre Creche/ Família	171
13.3.2 Entre Creche/CMEI - o que pode ser considerado como ponto de reflexão	171
13.4. Transição da Pré-escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental – rupturas entre etapas da Educação Básica	166
REFERÊNCIAS	172



TEXTOS INTRODUTÓRIOS



CURRÍCULO: DA BNCC À SALA DE AULA

Ao materializar o currículo do município de Manaus para Educação Infantil e Ensino Fundamental é necessário explicar por que o batizamos de Currículo Escolar Municipal. Em sua última versão cada etapa do ensino apresentava uma denominação diferente, na Educação Infantil chama-se Currículo Básico; no Ensino Fundamental Anos Iniciais está Proposta Pedagógica e nos Anos Finais é Proposta Curricular.

Contudo, ficou perceptível que desta forma havia fragmentação, as etapas não dialogavam entre si e não havia a visão de continuidade. Daí a necessidade de um documento que traz uma concepção de educação integrada da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

O Currículo Escolar Municipal – SEMED/Manaus apresentado neste documento, foi construído por várias mãos. Professores, pedagogos, diretores, chefes, gerentes, coordenadores, gestores, assessores e formadores, sendo assim, todos os profissionais da educação pública municipal, uniram-se de forma colaborativa e sistêmica reformulando a proposta curricular existente, fundamentando-a principalmente a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, do Referencial Curricular Amazonense – RCA, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI e da Proposta Pedagógico-Curricular para a Educação Infantil (SEMED/Manaus).

Contextualizando essa caminhada, relembramos aqui alguns momentos dessa construção, onde começou a reformulação do Currículo e o que antecedeu a esse processo.

No 2º semestre de 2015 o Ministério da Educação – MEC lançou para todo o país a 1ª versão da BNCC, colocando-a para consulta pública a partir de setembro do mesmo ano. A SEMED/Manaus, entendendo a importância desse documento, organizou uma equipe para estudo e análise do mesmo, incentivando também a todos os profissionais da rede municipal, que atuavam nas Unidades de Ensino, por meio das Divisões Distritais Zonais – DDZs participarem do processo, que se encerraria em março de 2016.

Em maio de 2016 a 2ª versão foi concluída e o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME apresentaram o documento para estados e municípios, acontecendo então audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Neste período a Secretaria elaborou a proposta curricular para a Educação Infantil, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs.

Em abril de 2017 foi aprovada a 3ª versão da BNCC, atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo, posteriormente, realizada uma nova consulta pública. No mês de agosto, CONSED e UNDIME lançaram o Guia de Implementação da Base e em dezembro foi homologada pelo MEC a BNCC. Paralelo a isso, a SEMED/Manaus constituiu a comissão para estudos da BNCC, incentivando a participação dos servidores na consulta pública e organizando estudo sobre o Guia de Implementação da BNCC.

No início de 2018, MEC/CNE orientaram as ações para implementação nos Estados e Municípios, estabelecendo o “Dia D” como ponto de partida para as Secretarias de Educação iniciarem o processo, orientando também quanto a constituição da comissão estadual, denominada Comissão Pró-BNCC, realizando encontro em Brasília. A Secretaria realizou o 1º Dia “D” em 16 de março e o 2º Dia “D” em 16 de maio com todas as Unidades de Ensino da Rede Municipal. Ocorreram ainda no mesmo ano, encontros para estudo e apropriação do documento. Como parte da UNDIME, a SEMED Manaus selecionou os servidores que fizeram parte da Comissão Pró-BNCC e que discutiram e estruturam os trabalhos de elaboração do Referencial Curricular Amazonense – RCA, que ao ser concluído em 2019 seguiu para aprovação do Conselho Estadual de Educação – CEE.

A SEMED incluiu nas formações o estudo e análise da versão final da BNCC, realizou *workshop* e projetos formativos que abordaram a cultura digital, proposta na Base. Foram construídas ainda as matrizes para Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE e a execução de oficinas para os professores.

Na Educação Infantil foram analisadas e reformuladas a ficha de planejamento, alinhamento dos documentos norteadores, considerando o Projeto Político Pedagógico - PPP e a Base. Foram realizados estudos com as temáticas de “Avaliação e Transições” e “Sínteses de Aprendizagem” voltadas para os assessores pedagógicos das DDZs, pedagogos e diretores das unidades que atendem a Primeira Etapa da Educação Básica.

Outras ações realizadas:

- Apresentação e comparativo de temas sobre a Diversidade, analisando a proposta pedagógica da SEMED e a BNCC;
- Apresentação e comparativo de temas sobre a Diversidade, analisando a proposta pedagógica da SEMED e a RCA;
- Diálogos com a História e BNCC: reflexões para a prática no chão da sala de aula;
- Diálogos com a História e RCA: reflexões para a prática no chão da sala de aula;
- Estudo e análise das versões da BNCC e do documento RCA pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Amazonas – GEPHAM;
- Formação para professores de Artes, com o tema: “BNCC e o Ensino da Arte nos Anos Finais (unidade temática, objeto do conhecimento e habilidades) ”;

- Roda de Conversa como tema: “As Competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Ensino da Arte”;
- Workshop de Arte tema: Cultura Digital – Mapas mentais para os professores de Arte do Ensino Fundamental II;
- V e VI Encontro Municipal de Professores de Ensino Religioso (Ensino Religioso e a BNCC e, Ensino Religioso e o RCA);
- II Encontro de professores de Língua Inglesa da SEMED (espaço para debate, a reflexão e atividades práticas relativas aos desafios que envolvem os processos de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa com ênfase na BNCC);
- Apresentação do Referencial Curricular Amazonense - Anos Iniciais/Língua Inglesa para professores e estagiários que participam do projeto *English for Kids*, em novembro de 2019.

Em janeiro de 2020, na Jornada Pedagógica com os profissionais da educação que atuam nas DDZs, foram abordadas 06 diferentes temáticas, que se justificam pela relação direta com a BNCC. Foram elas:

- Educação infantil: a criança é o verdadeiro currículo;
- Ensino por habilidades e competências;
- Educação integral;
- Metodologias ativas;
- Engajamento familiar no processo de desenvolvimento humano;
- Competências tecnológicas.

O evento ocorreu em 03 dias e teve cerca de 180 participantes.

Nos meses de fevereiro e março de 2020, a Secretaria organiza a estrutura de governança para reformulação do Currículo, constituída pelo Comitê Gestor, Equipe de Gestão e Grupos de Trabalho. O Comitê Gestor foi subdividido em dois: Conselho Deliberativo (Secretária, Subsecretária, Diretoras do DEGE e DEGD) e Conselho Consultivo (Diretora DEGE, Chefes e Gerentes DAM, DEI, GEC, DEF, GEJA, GEE, GEEI, DDPM, GFC e GTE).

A atuação de cada uma dessas partes foi estabelecida da seguinte forma: O **Conselho Deliberativo** definia e encaminhava as ações que seriam desenvolvidas pelos **GTs**, a partir das proposições emanadas do Conselho Consultivo; O **Conselho Consultivo** debatia e propunha formas e os meios que seriam utilizados pelos **GTs** na execução do Plano de Reformulação, encaminhando para o Comitê de Gestão Deliberativo para aprovação; A **Equipe de Gestão** coordenava as ações do Plano de Reformulação, articulando com os **GTs**, estruturando os documentos, orientando na comunicação do processo e monitorando o cronograma das ações do Plano em articulação com os demais atores envolvidos.

Em abril, os 13 Grupos de Trabalho iniciaram efetivamente a produção dos textos, atendendo desde a creche até os anos finais, considerando as especificidades e modalidades

de ensino existentes na rede municipal. Foram 06 meses dedicados ao processo de leitura, análise, discussões e produções, envolvendo além da BNCC e do RCA, os documentos oficiais emanados da esfera pública, seja ela federal, estadual e/ou municipal, respaldando o Currículo, garantido assim sua legalidade. Foram aproximadamente 120 profissionais da educação municipal que atuaram na reformulação do Currículo durante esse período.

Colaboraram no processo de revisão de conteúdo, professores de diferentes instituições: Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Faculdade Boas Novas de Ciências Tecnológicas, Sociais e Biotecnologias - FBNCTSB, Conselho Regional de Educação Física da 8ª região – SEDUC/CREF8, Conselho Estadual de Educação – CEE. Além de professores externos, revisaram o documento professores da própria Secretaria, refinando o olhar para as questões identitárias do documento.

Destarte, a conclusão dos trabalhos aconteceu na primeira quinzena de outubro e, no mês seguinte, foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação – CME para apreciação e homologação.



DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ÀS COMPETÊNCIAS NOS ANOS FINAIS

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205, Constituição Federal 1988)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC se fundamenta em alicerces legais, apresentados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, nos documentos teórico-metodológicos conhecidos como Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e no Plano Nacional de Educação - PNE. Portanto, a Base não substitui tais referências, mas, sobretudo dialoga com todos eles, concretizando a organização progressiva das aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica, uma necessidade histórica há muito almejada.

Considerando que a educação é um direito de todos, faz-se necessário repensar a escola e sua estrutura organizacional, posto que nela temos um espaço de ensino formal, que visa garantir os direitos da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

É partindo dessa premissa, tratada aqui como direito à educação e/ou direito à aprendizagem, que se assenta o compromisso do Município de Manaus ao estabelecer políticas públicas com garantia de acesso, permanência e aprendizagem.

Entende-se, nessa perspectiva, **direitos de aprendizagens** como direito à escolarização fundamentada numa educação inclusiva que desenvolva as habilidades e competências apresentadas neste documento e no cotidiano da escola e, que o poder público municipal de Manaus reafirma seu compromisso em oportunizá-los a todos os estudantes que adentram às suas Unidades de Ensino.

Neste currículo, a educação como um direito, pauta-se em assegurar aos estudantes o direito de aprender, escolher, argumentar, dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas e interferir de forma proativa no meio ao qual está inserido, exercendo plenamente sua cidadania.

Dessa forma, para sustentar esses direitos e oportunizar o desenvolvimento das competências e habilidades numa progressão contínua é necessário reconhecer que cada indivíduo é um sujeito ímpar, com características biopsicossociais, com seus diferentes tempos e as mais diversas vivências de aprendizagem. Para tanto, é imperativo planejar adequadamente, respeitando as particularidades do local, propondo atividades que estimulem, instiguem a curiosidade dos estudantes sobre o mundo que os cerca. E assim, sejam valorizados, nesse processo, os conhecimentos prévios desses sujeitos em desenvolvimento a partir da ação deste novo currículo.

Vale ressaltar que a BNCC estabelece as **10 Competências Gerais** visando atender toda a Educação Básica, apresentando desdobramentos no decorrer de cada etapa, adequando-se a cada fase de desenvolvimento desses estudantes, que sinalizou a necessidade de uma reformulação curricular.

Na Educação Infantil as competências são consubstanciadas num tratamento didático específico da primeira etapa.

Organizam-se em dois eixos estruturantes: Interações e Brincadeiras; em seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se e em cinco Campos de Experiências: Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

A dinâmica desses termos, que se inter-relacionam, é vislumbrada num cotidiano de educação que considera todas as crianças e cada uma delas ativas nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento integral. Dessa maneira, as propostas pedagógicas em ação têm o foco garantir aprendizagem e desenvolvimento numa linguagem própria do ser humano na condição de bebê, de criança bem pequena e de criança pequena.

No Ensino Fundamental elas se apresentam nas áreas de conhecimento e componentes curriculares, trabalhadas pelas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidade. As competências se organizam de forma direta, pois sua finalidade é mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Tais competências buscam desenvolver nos estudantes as capacidades de: entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender; investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções; fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria; entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade; formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética; cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza; e tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos.

Portanto, é imperativo que cada educador compreenda que tem papel fundamental, enquanto mediador de aprendizagens, no processo de ressignificação do fazer educativo e do desenvolvimento desse novo currículo em cada Unidade de Ensino Público da cidade de Manaus, formulando ações nos Projetos Políticos Pedagógicos em que o estudante possa ser agente ativo, propondo e testando soluções em situações conectadas às suas realidades, sentindo-se motivado a interagir com os professores, as professoras e colegas, tornando-se, assim, mais participativo na sociedade.



OS PILARES DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Os movimentos educativos nas unidades de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Manaus devem ter como intenção garantir às crianças, adolescentes e adultos o acesso aos processos de apropriação de diferentes linguagens e à articulação de

conhecimentos em uma organização curricular que dialogue com a vida prática e a ampliação de aprendizagens e desenvolvimentos dos alunos.

Como ideal possível para o alcance dessa intenção, e fundamentada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a **Educação Integral** abrange os processos formativos que se desenvolvem nas diferentes relações que estabelecemos e nos diversos espaços de socialização que frequentamos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, junto ao Referencial Curricular Amazonense – RCA, traz como uma de suas principais características a **progressão das aprendizagens** em respeito às etapas do **desenvolvimento** humano e suas especificidades etárias. O entendimento desse processo gera influência direta nos **processos de ensino** do(a) professor(a) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

Garantir a articulação desses conceitos deve ser o tom da organização do Currículo Municipal de Manaus – Educação Infantil e Ensino Fundamental – construído com respeito ao aluno e assumindo a multidimensionalidade e singularidade de cada um como um disparador de todo o processo pedagógico, de modo que os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos.

3.1 Educação Integral - Equidade, Diversidade e inclusão

A Educação Integral está apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o eixo orientador e pedra angular do processo formativo de competência da escola. A Secretaria Municipal de Educação de Manaus concebe, diante da polissemia do termo, que a Educação Integral consiste, não num arquétipo ou modalidade de ensino, mas fundamentalmente, em uma visão ampla e articulada de educação, em que os processos de ensino-aprendizagem convergem para o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando suas singularidades, por meio de práticas didático-pedagógicas integradoras dos conhecimentos, das atividades, dos recursos e das estratégias educativas visando que os direitos de aprendizagem sejam garantidos a todos de forma equânime.

Com a ideia preambular referida, defendemos e evidenciamos que a Educação Integral compreende uma concepção de formação humana na qual implica a integralidade dos múltiplos processos educativos que ocorrem em contexto escolar, ou seja, opera na dinâmica inter-relacional e interdependente entre ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, forma-conteúdo, teoria-prática. Partindo deste pressuposto, é necessária a compreensão ético-política, epistemológica e pedagógica proposta para a formação na escola, que deverá estar conjugada a uma organização curricular e didática coerente que deverá resultar em ensino, aprendizagem e desenvolvimento de qualidades.

Nesta concepção, a totalidade da formação é elemento nuclear e desencadeador das formas de pensar, planejar e organizar as atividades pedagógicas, uma vez que envolve a articulação dos aspectos motores, cognitivos e afetivos do desenvolvimento integral. Para que a qualidade das atividades pedagógicas seja garantida, o redimensionamento dos processos educativos precisa ser considerado no âmbito de um projeto escolar em que o papel dos conhecimentos sistematizados no currículo seja fator mobilizador da formação. A qualidade da aprendizagem está diretamente associada à qualidade do ensinar e dos conteúdos a serem ensinados. Trata-se de um processo que é intencional, dirigido, sistematizado e que exige mediação para que a escolarização alcance níveis cada vez mais elevados de formação.

Do ponto de vista ético-político, a concepção de Educação Integral apresentada concebe a educação, de modo mais geral, e o ensino, mais especificamente, como prática social, portanto, o processo de escolarização se articula a uma visão de mundo, de homem e de sociedade, sendo assim, cumpre finalidades sociais como a possibilidade de compreender a realidade em sua complexidade e contradições. A atividade de ensino-aprendizagem deve conduzir o estudante - a criança, o adolescente, o jovem e o adulto – a mudanças significativas em suas formas de pensar, analisar, compreender os objetos e como estes se relacionam na realidade. Desse modo, a escola tem uma importante função social que é garantir o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, estéticos, filosóficos que são próprios à formação realizada no contexto escolar, no sentido da humanização e cidadania dos estudantes e da transformação social.

Da perspectiva epistemológica, os conteúdos escolares são o núcleo central da organização curricular, cujo processo de apropriação e construção dos conhecimentos assume um caráter integrador, dialético e totalizador. Os conhecimentos escolares são estruturantes e contribuem para o alcance das finalidades sociais da escola, já que, por meio deles, a experiência histórica e social da humanidade é apreendida e objetivamente transformada. Na escola, o estudante precisa ter assegurado a socialização dos conhecimentos mais elaborados, como condição para a superação dos conhecimentos espontâneos, difusos e empíricos. Em realidade, os conhecimentos escolares precisam ser dirigidos de forma que seja demonstrada a complexidade do conhecimento, portanto, a interconexão entre as diferentes áreas de conhecimento, entre os diferentes conteúdos visando que o estudante aprofunde sua compreensão da realidade.

No que tange ao aspecto pedagógico, a Educação Integral está fundamentada em princípios formativos humanizadores e promotores do desenvolvimento da personalidade do estudante. E, por este prisma, as mediações no processo de ensino devem ser orientadas para a aprendizagem ativa e significativa e, para o desenvolvimento em seu máximo potencial humano, em que a atividade e a participação ativa do estudante no processo pedagógico é

imprescindível. Esta concepção propõe que os conteúdos, as estratégias, os recursos e os processos avaliativos sejam congruentes e tenham qualidade didática correspondente à dialética ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

No processo ensino-aprendizagem, o professor é importante mediador das relações dos estudantes com os conteúdos curriculares. Nesta orientação, a abordagem pedagógico-didática pressupõe práticas contextualizadas e relacionais que incidam sobre a motivação dos estudantes para a aprendizagem. É necessário, sobretudo, que o professor conheça os sujeitos que estão estritamente vinculados à ação pedagógica: quem é o estudante, como aprende, como se desenvolve, qual sua realidade sócio histórica concreta etc. Por sua vez, a gestão do ensino-aprendizagem é compartilhada, tendo o professor papel interventivo qualificado, configurado como construtivo, emancipador e crítico. Os espaços e tempos são reconhecidamente curriculares, pois devem se articular na integração dos conteúdos da formação, superando a relação rígida da organização do trabalho educativo.

A Educação Integral é um projeto de sociedade que ao ser coligada à educação escolar se conjuga em um projeto de educação que tem como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e da ação criativa dos estudantes capazes de contribuir para a defesa de uma sociedade justa e igualitária, em oposição ao projeto de educação que visa a adaptabilidade para o mercado de trabalho, para o consumo e para uma performatividade conservadora que coopera para a manutenção do *status quo* vigente.

3.2 Progressão da Aprendizagem e Desenvolvimento

Ao longo de todo o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são apresentadas diferentes aprendizagens, partindo das mais básicas até aquelas consideradas mais complexas. Essa gradação da complexidade é desenvolvida progressivamente durante toda a Educação Básica.

É importante saber que a ideia de progressão das aprendizagens e desenvolvimento se fundamenta em teorias como a aprendizagem significativa, abordadas por Ausubel, e a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.

Nessa perspectiva, pensar em progressão é pensar que a aprendizagem precisa fazer sentido para o estudante enquanto cidadão e ter relação permanente com o seu desenvolvimento integral.

Para entender a dinâmica da progressão faz-se necessário ter um olhar minucioso para as ações das aprendizagens e de habilidades diretamente relacionadas ao desenvolvimento das funções cognitivas dos estudantes, traduzidas pelo verbo que define a intenção dessas ações.

Para além de se atentar para o objeto do conhecimento, deve-se observar para quê esse objeto está sendo desenvolvido. Essa intenção é explicitada pelo verbo utilizado, que fará a distinção das habilidades, estabelecendo o grau de complexidade que se conecta ao objeto de conhecimento.

Uma possibilidade de vislumbrar a progressão da aprendizagem dos estudantes se dá a partir da divisão das habilidades em três grupos, que são:

- Habilidades ligadas à observação
- Habilidades ligadas à transformação
- Habilidades ligadas à compreensão

Habilidades ligadas à observação – são habilidades iniciais da BNCC relacionadas ao reconhecimento de fatos, à observação e identificação de informações que ajudam o estudante a entender e interpretar aquilo que está sendo apresentado como objeto de conhecimento, seja um texto, uma imagem ou algo semelhante. É o primeiro contato com o objeto de conhecimento, sendo assim representa o primeiro momento para a resolução de um problema: ler e interpretar. Os verbos possíveis para essas habilidades são: observar, reconhecer, indicar, representar, apontar, identificar e localizar.

Habilidades ligadas à transformação – são habilidades ligadas à aplicação do conhecimento, onde o estudante é capaz de observar e compreender os fatos, desenvolve operações mentais que envolve a modificação de informação. São habilidades relacionadas a procedimentos que alteram dados a partir da interpretação. Os verbos possíveis nesse caso são: executar, implementar, utilizar, construir, diferenciar, organizar, comparar, separar, ordenar, medir e classificar.

Habilidades ligadas à compreensão – são habilidades mais complexas que envolvem o raciocínio para resolução de problemas. Para desenvolvê-la o estudante precisará mobilizar conhecimentos prévios que já absorveu, sendo capaz de resolver novas situações. Estas serão mais complexas, necessitando do estudante maior capacidade de elaboração de proposições, análise contextual e apresentação de solução. Para essas operações mentais, os verbos possíveis são: avaliar, julgar, criticar, justificar, recomendar, gerar, planejar, produzir, inventar, desenvolver, analisar e argumentar.

Os verbos utilizados para descrição das aprendizagens e habilidades indicam uma evolução no desenvolvimento do conhecimento e dão visibilidade sobre essa progressão, ajudando na definição de um novo modelo de educação que se fundamenta numa formação integral para esses estudantes, minimizando o impacto na transição entre os anos escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujos aspectos de cada etapa devem ser considerados e respeitados para assegurar a progressão de aprendizagem ao longo dos anos de escolaridade.

Portanto, a progressão da aprendizagem e do desenvolvimento, propostos pela BNCC promovem um novo cenário para a educação brasileira, em particular, para a educação do município de Manaus. É a oportunidade de diálogo para estabelecer, no cotidiano escolar, um compromisso pedagógico entre os professores de cada ano e etapa, seja a partir de seus planejamentos ou pela necessidade de deixar as transições mais leves e harmônicas.

3.3 Processos de Ensino - Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade do ensino à prática na sala de aula.

Pensar em currículo escolar no contexto atual exige de todos os envolvidos uma reflexão que vai além do repensar um modelo de ensino que se limita à mera reprodução dos conteúdos e metodologias. Precisa que faça sentido para estudantes, educadores e comunidade.

Uma escola como um espaço multicultural e com uma função social, formada a partir de uma sociedade plural, com objetivos definidos e os processos necessários para alcançá-los é uma dinâmica que exige atenção no cotidiano.

Considerando que não há ensino sem aprendizagem, educadores e estudantes vivem em intercâmbio constante, estabelecendo múltiplas maneiras de desenvolvimento nesse processo.

O momento em que este currículo é elaborado é propício para buscar soluções às novas demandas diárias, selecionando e analisando informações de maneira crítica e capazes de responder às necessidades de uma sociedade em ritmo acelerado de transformações, sabendo se comunicar, se ouvir e argumentar, trabalhando em equipe de maneira colaborativa, tomando decisões de forma responsável e ética, e comprometendo-se com a construção de um mundo saudável em todas as esferas.

Partindo desse entendimento e com intuito de auxiliar no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, vislumbram-se aqui os conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade:

- Multidisciplinaridade – entende-se pela composição de várias disciplinas, denominadas após a Base Nacional Comum Curricular como Componentes Curriculares, que não dialogam entre si necessariamente, tratando de um mesmo tema ou assunto. Seu princípio se fundamenta no conceito de que o conhecimento pode ser dividido em partes, onde cada uma dessas partes passa a ser reconhecida por um saber específico. É a forma mais tradicional para organização dos objetos de conhecimento, dentro de cada Componente Curricular.
- Transdisciplinaridade – conforme o próprio nome já diz, transcende as disciplinas (ou Componentes Curriculares). É uma proposta que ultrapassa a sala de aula,

considerando o conhecimento como global, não existindo mais as disciplinas individualizadas. Sua abordagem dentro do contexto escolar modifica a metodologia e os objetos de conhecimento trabalhados pelos professores, ampliando as esferas de cada Componente Curricular sem que percam sua autonomia. Isso significa buscar pontos em comum nos saberes, ocupando os espaços em aberto, gerando novos conhecimentos.

- Interdisciplinaridade – nela os componentes curriculares dialogam entre si e se complementam dando origem a novos conceitos. Consiste na integração de várias e diferentes áreas de conhecimento, realizando um trabalho de constante troca e cooperação. Para que ocorra no meio escolar, é indispensável que a prática e planejamento estejam voltados para a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, num processo de troca, reciprocidade de conceitos, objetos de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências. Possibilita a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e, possibilita ao educador uma mediação mais dinâmica.

Enquanto a Secretaria, visualizar todos esses conceitos é uma forma de mostrar a autonomia das unidades de ensino, sem perder sua identidade coletiva, pois oportuniza o desenvolvimento, respeitando as especificidades de cada comunidade na qual está inserida, assim, como particularidades dos sujeitos que a compõem.

E para que isso aconteça é preciso que educadores vivenciem situações significativas e reflitam sobre elas, para que possam transpor suas próprias aprendizagens para a prática da sala de aula. Seus estudos teóricos devem trazer apoio para que possa contemplar, no seu planejamento, as diferentes inteligências e capacidades de seus estudantes, utilizando a mediação por meio de metáforas, jogos e outros recursos que organizam cenas pedagógicas em que emoção e razão compõem de maneira imbricada na construção do conhecimento.



TEMAS INTEGRADORES E CONTEMPORÂNEOS

Entrelaçados aos diversos componentes, os temas integradores e contemporâneos devem ser abordados em todas as etapas da Educação Básica e em suas modalidades.

São mais que temas transversais ou multidisciplinares, devendo partir de situações que afetam nossa vida. Cada um deles não tem caráter de recomendação, ao contrário, partem de normativa e marcos legais, ou seja, são demandas do currículo com legislação

própria que torna sua abordagem obrigatória. Trazem questões que atravessam a experiência dos sujeitos em seus mais diversos contextos de vida e em especial no seu cotidiano. Seu objetivo é alcançar e auxiliar os aspectos que vão além da dimensão cognitiva contribuindo para a formação social, histórica, econômica, política e ética, considerando, reconhecendo e valorizando as diversas identidades culturais.

Tais dimensões são relevantes porque que afetam a vivência humana em escala local, regional e global (BRASIL, 2017, p.19), isto é, sua abordagem é fundamental para a formação integral das/os educandas/os, pois buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadã/ão.

Cada um desses temas tem a função de elucidar dilemas em uma sociedade tão cheia de mazelas; ampliando a educação para a vida em sociedade, tendo em vista que, um dos propósitos desta perspectiva integradora é a aprendizagem para minimizar progressivamente as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social. Diante disso, é perceptível que esses temas não ficam avulsos no currículo, mas articulados com e entre as áreas do conhecimento, os componentes, os diferentes temas, permitindo ainda um trabalho inter, trans e multidisciplinar integrados aos vários elementos do universo escolar.

Sua finalidade, além de gerenciar conhecimento quanto à necessidade da presença no ambiente educacional, é dialogar com os diferentes componentes, com as habilidades, competências gerais e específicas por área. No diálogo com as habilidades torna-se parte integrante com o contexto não apenas no universo histórico, mas associado à vida prática e atual. Sua capacidade de observação deve ser intrínseca à transposição didática, adequando-se a cada ano, componentes, habilidades e realidades.

Portanto, esse processo, para construção de uma cidadania plena, "pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental" (BRASIL, 1997, p. 15).

As/os educandas/os têm direito a uma formação que as/os possibilite interagir de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte e a incorporação desses assuntos contribui para que os conhecimentos científicos (também essenciais) se integrem aos demais.

Espera-se, assim, permitir às/aos educandas/os entender melhor como utilizar seu dinheiro, cuidar de sua saúde, usar as novas tecnologias digitais, zelar pelo planeta em que vivem, entender e respeitar aquelas/es que são diferentes, bem como, quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos temas integradores, atributo da contemporaneidade.

4.1 Direitos da Criança e do Adolescente

No campo de discussão das políticas públicas, o direito a educação deve ser garantido a todas as crianças e adolescentes, observando assim as suas várias expressões identitárias e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, por meio de uma formação integral com uma base científica e humana que contribua para a superação das desvantagens e desigualdades decorrentes das condições socioeconômicas e culturais adversas.

Nessa direção, a inserção social desses sujeitos visa garantir direitos que possibilitem a expansão dessas garantias dadas no decorrer da infância e adolescência, compreendendo que suas necessidades devem ser atendidas no momento presente e não *a posteriori*. De acordo com o estatuto no seu “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Desse modo, as aprendizagens essenciais devem ser contempladas, proporcionando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias, além de possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o direito a uma educação de qualidade contribuindo para atuar socialmente na construção de um mundo mais justo, equitativo, democrático e humano.

Tais competências e habilidades devem, ainda, ser potencializadas como medida de promoção da saúde mental destes sujeitos, influenciando positivamente no diálogo aberto a respeito dos sofrimentos psíquicos recorrentes em adolescentes, como ansiedade, depressão, automutilações e, as tentativas de suicídio, dentre outros agravos à saúde integral.

É importante salientar que todas as ações propostas estão garantidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, que diz em seu Parágrafo único.

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Portanto, cabe a escola proporcionar uma formação cidadã onde todas as crianças e adolescentes sejam protegidos contra práticas que fomentem todo tipo de violência, preconceito e desigualdades como a exploração do trabalho infantil, discriminação étnico-racial, religiosa e de gênero, o abuso sexual, exclusão das pessoas com deficiência ou de qualquer outra forma de injustiça, exclusão, desigualdade social e seus correlatos.

4.2 Educação para o Trânsito

Como cidadãos, dentre outras funções, devemos assumir o papel de pedestre, passageiro, condutor e, assim, ter a consciência que no trânsito morrem muitas pessoas todos os dias.

Diante dessa realidade e compreendendo que mudanças ocorrem quando comportamentos são revistos de forma crítica e consciente, vale destacar que a Educação do Trânsito foi incluída no currículo através da Lei nº 9.503/1997, isso não ocorreu apenas com o objetivo de ensinar regras de circulação, mas, formar cidadãos participativos, responsáveis, autônomos, conscientes dos direitos à vida e comprometidos com sua preservação.

Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Pesquisas mostram a alta incidência da violência e das mortes no trânsito, o que remete à importância de conscientizar através de um trabalho educacional com base em valores e princípios fundamentais para um convívio social saudável: respeito ao próximo, solidariedade, prudência e cumprimento às leis.

Essa realidade evidencia o quanto é importante promover práticas educativas e intersetoriais que problematizem as condições da circulação e convivência nos espaços públicos desde a própria escola, seja no campo ou na cidade, para que se promova a convivência respeitosa nos espaços compartilhados, de modo a incentivar uma circulação mais segura de forma eficiente e, sobretudo, mais humana.

A Educação para o Trânsito, portanto, deve prever, no currículo da Educação Básica, a construção de valores direcionados ao comportamento respeitoso, ao cuidado com as pessoas e com o meio ambiente, considerando o direito à vida, que se constitui o bem maior.

4.3 Educação Ambiental

Consiste num processo contínuo, dinâmico, participativo e interativo de aprendizagem das questões socioambientais, sendo uma das dimensões do direito ao meio ambiente equilibrado e sustentável, prioridade na garantia da qualidade de vida das pessoas por meio de concepções e práticas inter/transdisciplinares, contínuas e permanentes, realizadas no contexto educativo, orientado para solução dos problemas voltados para realidade local, adequando-os ao público alvo e a realidade dos mesmos, pois os problemas ambientais de

acordo com Dias (2004) devem ser compreendidos primeiramente em seu contexto local, e em seguida ser entendida em seu contexto global.

Conforme a Lei no 9.795/99 - Lei de Educação Ambiental - esse processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e bem de uso comum do povo é essencial à sadia qualidade de vida e sua *sustentabilidade*.

Nesse contexto, as questões ambientais adquirem caráter fundamental para nossa sociedade, fruto de um processo democrático com a participação ampla da sociedade que ao priorizar as questões ambientais contribui para despertar nos estudantes a necessidade de manter relações harmoniosas entre a sociedade e a natureza, preservando a biodiversidade e as culturas.

É importante lembrar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental e, nessa perspectiva, somada ao seu contexto e importância as atividades educativas devem envolver a escola e a comunidade em seu entorno, refletir sobre atitudes de proteção e preservação da natureza, dialogando por meio dos diferentes componentes curriculares.

No desenvolvimento de um processo participativo dinâmico e permanente fique claro que não se trata apenas de gerenciar informações, sendo imprescindível a prática, de modo a desenvolver e inculcar uma consciência crítica que vai além da questão ambiental em si, mas envolve e permeia as relações interpessoais e boa convivência através das relações sustentáveis.

Presente em todos os segmentos e níveis da educação formal é uma aliada do currículo na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento, considerando a premissa de uma inter-relação entre os componentes e a comunidade visando mudança do comportamento humano, tendo a escola como um agente transformador da cultura e principalmente da conscientização das pessoas para o problema ambiental a partir de sua própria realidade.

4.4 Educação Alimentar e Nutricional

Conforme a lei nº 11947/2009 e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome definiu, em 2012, no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional o conceito de EAN para as políticas públicas de promoção à saúde e segurança alimentar e nutricional:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da Garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática de EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos, que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar.

O tema, segundo a lei 13.66/2018, deve ser abordado de forma transversal, agora integral, nos componentes obrigatórios, devendo ser acompanhado por um profissional que compreenda a atuação da/do nutricionista como educadora/or e, de forma mais abrangente em todas as etapas das intervenções alimentares e nutricionais, cujo trabalho deve ser fundamentado em teorias pedagógicas norteadoras da educação alimentar e nutricional crítica, que agregam, dentre outros, conceitos da educação em saúde, do aconselhamento dietético, da psicologia grupal, da antropologia da alimentação e da segurança alimentar e nutricional.

Desta maneira, esses profissionais devem acompanhar todas as fases de planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação da inserção das ações de EAN nos componentes do plano pedagógico das escolas, coordenando, com a comunidade escolar, as maneiras de abordagem do conteúdo nessa área, sejam elas pedagógicas, lúdicas, entre outras.

O diálogo dessa temática com a cultura, a sustentabilidade, a antropologia, o meio ambiente, a saúde e a gastronomia devem ser vivenciados por toda comunidade escolar de forma contínua e permanente. Assim, resultarão em práticas educativas na perspectiva da segurança alimentar e nutricional, com respeito à cultura, às tradições, aos hábitos alimentares saudáveis e às singularidades das/dos estudantes. Tendo por objetivo o controle, prevenção e erradicação dos agravos decorrentes da má alimentação, bem como é fundamental para a formação de ambientes alimentares saudáveis nas escolas como resposta ao grave quadro epidemiológico de doenças crônicas não transmissíveis, como os transtornos alimentares. Tais medidas tornam-se imperativas, uma vez que o excesso de peso e a obesidade estão entre os cinco maiores fatores de risco de mortalidade no mundo (WHO, 2017), segundo a Organização Mundial de Saúde.

Abordar este tema, então, perpassa pela valorização da alimentação escolar, o equilíbrio entre qualidade e quantidade de alimentos consumidos, além do estudo sobre macro e micronutrientes necessários para a formação do indivíduo.

4.5 Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso

O envelhecimento, fenômeno natural da condição humana, vai além da cronologia e deve ser entendido como um conjunto amplo de aspectos que envolvem etapas do desenvolvimento humano tais como biológicos, culturais, históricos, sociais e psicológicos.

Embora esse processo seja algo natural, as representações, olhares, sentimentos e comportamentos construídos socialmente sobre eles precisam de atenção especial. Isto leva ao entendimento que ao abordar o Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso desenhamos uma educação que cultiva cidadãos participativos e críticos à sociedade do tempo presente, enquanto o envelhecimento vem se cristalizando como problema social e político no país.

A lei brasileira considera idoso aquele que tem igual ou acima de 60 anos. E, visando estabelecer relações por meio de uma legislação pertinente, o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) se constitui em condutor de ações que se destinam a assegurar o exercício dos direitos e deveres sociais e individuais, além de combater preconceitos com o intuito de promover a dignidade humana a todos os sujeitos.

Conscientes da importância da temática foram desenvolvidos meios legais para garantir a dignidade humana, com vistas à ampliação de direitos à pessoa idosa e proteção social. E à escola, dentre outras instituições, coube o papel condutor de ações que se destinam a assegurar o exercício de novas representações e atitudes quanto à pessoa idosa.

Sendo assim, faz-se necessário a inclusão dessa temática nas práticas curriculares objetivando o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que aproximem as gerações, estimulem os estudantes para o convívio, destituído de preconceitos, promovendo uma mudança de paradigmas e a valorização da pessoa idosa em toda a sociedade.

4.6 Educação em Direitos Humanos

A base de uma escola que se dedica a fomentar o desenvolvimento da/do educanda/do e ressignificar os conhecimentos historicamente construídos, a combater manifestações de preconceito e discriminação, a garantir o espaço democrático e a assegurar a igualdade de direitos tem como foco a propagação do trabalho a partir dos Direitos Humanos e Cidadania.

Tornar-se imperativo, no entanto, que a temática da igualdade e da dignidade humana não faça parte apenas de textos legais, mas que, igualmente, seja internalizada por todos que atuam tanto na educação formal e não formal, imbuídos do compromisso pela construção de uma escola que se reconheça como espaço pleno de vivências de direitos, premissa fundamental para embasar as relações humanas que acontecem na escola em todos os seus âmbitos.

Diante desse espaço democrático que é a escola, Freire (2011) nos convida a seguinte reflexão:

[...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (p. 36).

Romper paradigmas é desafiador e deve considerar que um espaço democrático não fixa modelo específico para o ensino de Direitos Humanos, mas opõe-se a qualquer manifestação avessa à formação ética, crítica e política que se fundamente no diálogo.

Para alcançar êxito, é necessário entender do que se trata o tema, sensibilizar e difundir a ideia do que são enquanto conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, na convicção que a Educação em Direitos Humanos educa para as pessoas se sentirem cidadãos responsáveis com direito a seus direitos.

Esse preceito está claro na Declaração em Direitos Humanos, onde a educação aparece não apenas como um direito, mas também como um meio para que se alcancem os objetivos propostos no documento. Em seu preâmbulo, ela diz “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades”.

Educar, nesta perspectiva, é desenvolver habilidades e competências que favoreçam a formação de sujeitos conscientes, críticos e humanos, cujo contexto sociocultural tenha como principal desafio garantir a efetividade dos Direitos Humanos a partir da educação, incentivando políticas e mecanismos de participação e controle social que assegurem aos grupos historicamente desfavorecidos, condições para sua emancipação, afirmação cidadã e convivência na Cultura de Paz.

Elucidando essa compreensão; “a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais” (BRASIL, 2013, p. 526).

Essa prática permite a formação de sujeitos ativos ao trazer conhecimentos que questionam e refletem a realidade social, histórica e cultural em que estamos inseridos, além de reconhecer e questionar diferenças sociais expostas na sociedade como a miséria, pobreza extrema, intolerância religiosa, étnica e de gênero, condição social e deficiência, bem como diversas outras manifestações humanas.

Esses atores ativos, participativos e conscientes geram transformação social, desenvolvem habilidades, potencialidades e consciência crítica na luta, bem como resistência contra perigosos estereótipos estabelecidos.

Por fim, percorrido esse viés da Cidadania, fica assegurado, em espaço democrático, que as/os educandas/os possam desfrutar do diálogo, da troca de saberes, da compreensão

de seus direitos e deveres, de opinar e validar suas opiniões. A escola, portanto, exerce um papel fundamental de “lócus” privilegiado que contribui para formação da cidadania, pautada nos Direitos Humanos em diferentes contextos sociais, culturais e políticos.

4.7 Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal

A Educação para o Consumo, Financeira e Fiscal constitui um amplo campo de investigação que mobiliza saberes, habilidades, competências, crenças e concepções envolvendo diferentes áreas do conhecimento humano, como a Matemática, a Política, a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, dentre outras.

Conforme a OCDE (2005) a educação financeira é o processo mediante o qual os sujeitos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros onde a informação, formação e orientação agem como indutores de valores e competências necessárias para uma cidadania mais consciente das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda, adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar e, assim, tenham a possibilidade de contribuir de modo mais consistente para a formação de sujeitos e sociedades responsáveis e comprometidos com o futuro.

No entanto, não basta apenas ter informações. É preciso julgá-las e, para isso, é necessário caminhar por um processo educativo que resulte em mudança de postura. Esta abrangência e importância levou a formalização do ENEF, pelo Decreto nº 7.397, de dezembro de 2010, cuja estratégia é promover a educação financeira e previdenciária em razão do impulso às políticas de inclusão social no país. A proposta é fortalecer a cidadania, oferecendo aos brasileiros, noções sobre previdência e sistema financeiro, ato agora obrigatório na BNCC.

O tema Educação para o Consumo visa desenvolver a consciência, para marcar criticamente a percepção de uma sociedade que alimenta o consumo de forma descontrolada e não prática de maneira efetiva programas que diminuam os desperdícios e os resíduos dessa prática, socioemocional, alimentar, físico e material na sociedade do século XXI.

O tema Educação Financeira e Fiscal consiste na perspectiva de incentivar os estudantes a desenvolverem a prática do consumo consciente, através de comportamentos financeiros autônomos e saudáveis, como construir uma vida mais equilibrada e sustentável do ponto de vista financeiro, afetando diretamente a vida do estudante e da comunidade local.

Estes temas entram no mundo escolar para ajudar as/os educandas/os a desvendar as chaves da organização social em torno do mundo financeiro, com vistas a preparação para usufruir dos benefícios da organização onde estão inseridos, ao mesmo tempo em que procura auxiliar na defesa contra as armadilhas ao longo desse caminho a percorrer.

De modo geral, visam contribuir para que as/os educandas/os desenvolvam a capacidade de analisar, fazer considerações fundamentadas, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam a sua vida pessoal, familiar e da realidade social, por conseguinte, compreender a cidadania, a participação social, a importância sobre as questões tributárias, o orçamento público, seu controle, sua execução e sua transparência, bem como a preservação do patrimônio público.

Ensinar o tema, portanto, é uma forma de preparar as crianças e os adolescentes para um futuro saudável financeiramente.

4.8 Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER:

Pensar uma pedagogia antirracista é reconhecer e valorizar a presença de diferenças culturais e étnicas na formação da sociedade brasileira, buscando dar visibilidade aos excluídos, desconstruindo a visão eurocêntrica de mundo que invisibilizou o negro e indígena como protagonistas de uma história, inclusive apresentando sua historicidade que antecede sua chegada ao Brasil (negros africanos) ou, no caso do indígena, sua estrutura anterior à vinda dos europeus.

Essa mudança de paradigmas impõe o desafio de contribuir para uma abordagem que, em suas dimensões histórica, institucional, filosófica, cultural, antropológica, sociopolítica e pedagógica atuam com a intencionalidade de reeducar os modos de convivência dos sujeitos sociais, para a compreensão e a valorização dos conteúdos étnicos de base africana e indígena que se inserem na constituição da identidade brasileira. (ROMÃO, 2014).

Educar para as Relações Étnico-raciais segue em sintonia com uma formação cidadã capaz de compreender visões de mundo, experiências históricas, reconhecendo as contribuições dos diferentes povos além da capacidade de respeitar suas heranças, tradições, contextos, pertencimentos e sua integralidade.

Conforme afirma Ribeiro (1977), o trabalho com este tema não significa diminuir a questão principal que é o direito humano e, sim um campo de desconstrução de estereótipos na vertente da compreensão dos conceitos de exclusão, inclusão, igualdade, desigualdade, inferioridade e superioridade, visando neutralizar os aspectos negativos que norteiam uma práxis educacional descolonizadora.

Educar para as Relações Étnico-raciais, portanto, é propiciar espaço de discussão da presença da Diversidade, numa abordagem pluriétnica, multicultural e multidisciplinar, tomando como desafio possibilidades democráticas de garantir a prática da alteridade no cotidiano de nossas escolas, procurando favorecer o reconhecimento e a valorização da formação cultural brasileira.

Por fim, deve ser trabalhada e articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo na totalidade, considerando “O Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira, Indígena e a Educação Quilombola, conforme o Plano Nacional de Implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira”.

4.8.1 O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

A inserção da população negra na sociedade brasileira se deu pelo trabalho, base da organização econômica e da convivência familiar, social e cultural. Uma presença viva, de grande contribuição e influência, no entanto, isso foi negado durante séculos, resultante de uma sociedade construída com base em aspectos fundados no racismo e na intolerância, resquício de uma historicidade humana, infelizmente caracterizada por tanta exclusão e negação.

Segundo Algarves (2004), a história e a raiz cultural do povo negro foram esquecidas, omitidas e distorcidas pela escola, pelos professores e pela sociedade, ao mesmo tempo, atitudes discriminatórias em relação à cultura e às pessoas de origem africana foram permitidas e até naturalizadas. Assim, buscar práticas educativas que permitam às/aos educandas/os e educadoras/os conhecerem a cultura negra é uma forma de promover relações de respeito e valorização da diversidade e da diferença dentro desse espaço de educação.

Nesta perspectiva de valorização, surge no cenário educacional a lei 10.639/03 cujo objetivo é estimular o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica que caracteriza a população brasileira.

Abordar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no chão da sala de aula significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, sensibilizando quanto à importância do reconhecimento da diversidade étnico-cultural que rege a nação multirracial e pluriétnica brasileira.

Pensar a presença e contribuição dos negros africanos perpassa ainda, pelo reconhecimento e valorização que se espalharam pelo território brasileiro, o que inclui o Estado do Amazonas. Sobre a importância da memória, Bobbio (1996) afirma: “[...] somos aquilo que pensamos, amamos, realizamos. [...] somos aquilo que lembramos”.

Apesar da invisibilidade negra no Amazonas, hoje a historicidade foi resgatada e, desvelada a sua presença, desconstruindo a visão que os tratava como população acessória e com ínfimo significado para a historiografia local. Nesse diálogo temos lugar na História!

4.8.2 O Ensino de História e Cultura Indígena

A Lei 11.645/08, na mesma perspectiva de desconstrução de estereótipos e folclorização, trouxe a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Indígena, propondo uma mudança na abordagem desse tema que, ao contrário das/dos negras/os, não foi invisibilizado, mas, também não deram às/aos indígenas o direito de ser reconhecidas/os e valorizadas/os pela presença, contribuição e influência, além do fato de serem as/os primeiras/os habitantes desta nação.

Essa legislação prevê não apenas o reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas, mas também a incorporação da temática indígena nos currículos escolares, visando debater as principais questões em relação ao processo de ensino aprendizagem e desfazer, ainda, equívocos como tratar todos os povos indígenas como um “índio genérico”, como se praticassem a mesma crença, tendo a mesma cultura e a mesma língua, ou seja, considerar sua cultura como atrasada ou primitiva.

4.8.3 Educação Quilombola

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a opressão histórica sofrida.

No artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o Estado reconheceu o direito ao território titulado aos povos Remanescentes de Comunidades Quilombolas.

Esses espaços territoriais são herança dos Quilombos, palavra usada para designar redutos organizados por pessoas escravizadas fugidas, mas que também abrigavam indígenas e brancos pobres, símbolo de luta e resistência como sociedades organizadas e hierarquizadas com liberdade para viver e manifestar suas crenças e culturas.

O Decreto nº 4887/03 oportuniza uma melhor compreensão sobre essas comunidades, principalmente do grande desafio lançado às/aos educadoras/es em formar nessas comunidades, mas também nas escolas não quilombolas, numa perspectiva de respeito, valorização e preservação da sua tradição oral, principalmente numa sociedade prioritariamente escrita.

No Amazonas temos várias Comunidades Remanescentes:

1. 05 no Município de Barreirinha - Boa Fé, Itaquara, São Pedro, Tereza do Mutupiri e Trindade. (Portaria Nº 176, 25.10.2013)
2. Tambor, no Município de Novo Airão, localizada no Parque Nacional do Jaú (2006).
3. São Benedito do Barranco, na Praça 14 de Janeiro – 2º Quilombo Urbano do Brasil.
4. A Comunidade Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa, em Itacoatiara – 09.12.2015

A importância desses espaços territoriais está no reconhecimento e promoção da identidade étnico-racial africana e afro-brasileira ressignificada em suas comunidades. São espaços de pertencimento que os distingue do restante da sociedade pela identidade étnica, ancestralidade, formas de organização política e social, elementos linguísticos, religiosos e culturais que foram desenvolvidos durante os processos de resistência e territorialização para manter e reproduzir seu modo de vida característico em um determinado território construído.

Vale ressaltar que esse conceito de território transcende a noção de terra dada pelo direito estatal e a sociedade capitalista, pois a noção de território está ligada à sua identidade cultural e construção de uma territorialidade de sentido.

Para esses grupos remanescentes, considerando o que diz Miranda (2009, p.32) “a memória constitui-se como elemento de significativa importância para a reconstituição do processo histórico desses remanescentes”.

As narrativas orais fazem parte dos modos de ser, viver e reviver as experiências cotidianas e passadas, o que evidencia a presença, reconhecimento e valorização das/dos Griots, guardiãs/ões da palavra, responsáveis por transmitir os mitos, as técnicas e as tradições de geração para geração, passando aos jovens ensinamentos culturais e sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos.

4.9 Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidade

Em uma sociedade marcada pelas relações hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social, os estudos acerca das concepções e relações de gênero surgem como uma forma de interpretar os saberes que são construídos socialmente com base nas diferenças percebidas entre o masculino e o feminino.

A categoria de análise gênero aponta que, conforme os interesses presentes em cada sociedade e época, se produzem delimitações sobre os comportamentos desejáveis ou não, implicando nas possibilidades de acesso à educação e ao trabalho, nas maneiras de se vivenciar os afetos e a sexualidade. Essas diferenciações são ainda significativas para

compreender o fato de uma pessoa ser alvo e tolerar uma violência porque tais concepções de gênero assim o determinam.

Considerando que sexo se refere às características biológicas que compõem a sexualidade humana, os estudos de gênero buscam não negar a importância de tal fator biológico, mas se atém a outros componentes da sexualidade, que está em constante transformação na dinâmica das relações sociais.

O conceito de gênero se refere então às produções culturais e sociais, construídas historicamente, que estão para além da ideia de “diferença sexual” explicada somente na anatomia natural de homens e mulheres. Portanto, gênero fala das relações de poder que produzem masculinidades e feminilidades e vão construir jeitos de pensar, agir, significar e ser para homens e mulheres, em uma dada época. (BORTOLINI, 2014)

Deve ser também compreendido como um conceito baseado em parâmetros científicos de produção de saberes que transversalizam diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de identificar processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas, essencial para o desenvolvimento de um olhar referente à reprodução de desigualdades que atingem as crianças e toda a comunidade escolar.

Nessa premissa, inserem-se questões concernentes à mulher, pessoas LGBTI e outras que possuem vivências de gênero minoritárias, bem como às variadas formas de violência que tais pessoas sofrem nas suas relações em sociedade. Ou seja, a categoria gênero é fundamental para compreendermos a cultura patriarcal que caracteriza a sociedade brasileira. Neste sentido, o diálogo sobre equidade de gênero também beneficia aos homens, pois se verifica a urgência de reconhecimento da expressão de seus sentimentos, e de viverem papéis que fogem a tal lógica patriarcal e que oprime ao próprio homem.

Assegurar a diversidade de gênero, suas relações, representações sociais e o diálogo amplo sobre a sexualidade humana no espaço escolar, pode ser entendido como uma política educacional de combate e reparação contra quase cinco séculos de desigualdade, violência, indivisibilidade e exploração de mulheres, crianças e adolescentes no Brasil e que até hoje se fazem presentes em práticas criminosas como: feminicídio, abuso e exploração sexual infanto-juvenil, como também, problemas sociais (gravidez da adolescência, às ISTs, dentre outros), que emergem e são potencializados por essa recusa social de não falar sobre essas questões.

A escola é palco dessas transformações sociais, e é através da educação que se pode implementar um projeto de construção de uma sociedade equânime em direitos cidadãos, como assegura a Lei Maria da Penha.

V – a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos Direitos Humanos das mulheres (Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006)

A perspectiva da “igualdade de gênero” no currículo é pauta para um sistema escolar inclusivo que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade.

Não se trata, portanto, de anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia à medida que tais diferenças não se desdobram em desigualdades.

A garantia desse debate e a elaboração de estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência são, portanto, direitos assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade dos espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças. Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações de educação que promovam a compreensão e o desenvolvimento de uma “sexualidade plena”, com a perspectiva de vivê-la de forma saudável e satisfatória, e de eliminar atitudes e comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade, ou superioridade de qualquer orientação sexual, expressão ou identidade de gênero.

4.10 Diversidade Religiosa

As questões de conflito entre culturas e crenças são heranças historicamente construídas sob a égide da dominação por meio dos mecanismos da cultura.

Em se tratando da religiosidade, em uma época marcada pela pluralidade, multiculturalismo, diálogo intercultural e inter-religioso, é imperativo repensar atitudes e desenvolver noções de respeito às diferenças religiosas e combate a preconceitos e intolerâncias.

Não basta aceitar essa diversidade, é necessário estabelecer com ela um diálogo construtivo que passa pelo reconhecimento ao Estado Laico e inserção da temática no chão da escola, visto que, muitas vezes, a discriminação acontece por pura falta de conhecimento.

Um Estado é considerado laico quando promove oficialmente a separação entre Estado e religião. A partir da ideia de laicidade, o Estado não permitiria a interferência de correntes religiosas em assuntos estatais, nem privilegiaria uma ou algumas religiões sobre as demais. O Estado laico trata todos os seus cidadãos igualmente, independentemente de sua escolha religiosa, e não deve dar preferência a indivíduos de certa religião, principalmente no espaço escolar público.

O Estado também deve garantir e proteger a liberdade religiosa de cada cidadão, evitando que grupos religiosos exerçam interferência em questões políticas. Por outro lado, isso não significa dizer que o Estado é ateu, ou agnóstico. A descrença religiosa é tratada da

mesma forma que os diversos tipos de crença e a escola têm papel fundante em contribuir para essa compreensão.

Trabalhar, portanto, na perspectiva da Diversidade Religiosa parte do pressuposto de considerar a escola como instituição social responsável pela formação de sujeitos, com papel fundante na elaboração do conhecimento e da cultura. Proporcionando assim, a construção de uma sociedade pautada na cultura do respeito às diversas manifestações do sagrado, com o entendimento que o Outro tem o direito de ser diferente.

O papel do educador, nesse cenário se pauta de forma concreta e eficaz, que contribuam para o conhecimento e respeito às diferentes expressões religiosas e os diferentes fenômenos, advindos da elaboração cultural que compõem a sociedade brasileira. Portanto, a prática docente deve possibilitar às/aos educandas/os a ampliação de seus saberes e, assim promover, o respeito e o reconhecimento e às diferenças tendo como objeto maior a prática de uma cultura de paz mais humana e solidária.

4.11 Diversidade Cultural e Cultura Local/Regional

Toda cultura pressupõe a diversidade, manifesta-se de modos variados e, deve ser compreendida a partir da criatividade e do pensar humano, visto que configuram um mundo simbólico que atribuem sentidos, limites e possibilidades às formas de como os sujeitos leem, agem e vivem, produzindo diferentes significados e identidades.

Esta diversidade, entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças considera que as relações socioculturais, entre os humanos, são construídas a partir de um conjunto de relações tecidas em um determinado contexto histórico, em processos permanentes de apropriação e produção cultural, ou seja, é um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço, fazendo, como afirma Lima (2006, p.17) parte do acontecer humano.

O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa na qual advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes.

São vários aspectos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, as credences, a arte, as manifestações folclóricas, os hábitos sociais, dentre outros.

A cultura, assim, tem um lastro social que é criado pela aprendizagem e pela transmissão dos conhecimentos adquiridos, desvendando o *modus operandi* e a forma como muitos elementos constitutivos da cultura se criaram e foram sendo inseridos nas tradições, construindo a identidade cultural.

A diversidade, portanto, é riqueza e não entulho!

Alinhado a esta perspectiva, em 2 de novembro de 2001, foi aprovada e assinada por unanimidade a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural que reafirma a convicção de que o diálogo intercultural é um caminho para buscar e garantir a paz rechaçando-se todo e qualquer choque ou barbárie entre culturas e civilizações.

Claramente, vem garantir o direito da existência e o reconhecimento da possibilidade de as culturas serem autônomas e diferentes entre si. A razão da existência da Diversidade Cultural é justamente a possibilidade da convivência das diferenças entre elas.

Surgindo da confluência, do entrechoque e do caldeamento das invasões com outros grupos étnicos, é imperativo salientar a importância de conhecer a formação social e cultural da nação brasileira, pluriétnica e multicultural e, em especial do Estado do Amazonas e sua capital, Manaus, desconstruindo a visão de uma historiografia positivista que insiste em permear sua trajetória.

No âmbito dos estudos e ações voltadas para uma abordagem que considere a diversidade, um dos objetivos constitutivos da História Local/Regional é, justamente possibilitar um olhar indagador sobre o mundo do qual fazemos parte, no intuito de sabermos mais sobre o sentido das coisas.

Tanto como objeto, quanto como recurso didático, a temática da dimensão local e regional na construção do conhecimento histórico contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa que começa a ser construída no espaço familiar e vai-se ampliando aos poucos.

O ponto de partida desse tipo de história são as próprias histórias que integram o nosso cotidiano.

4.12 Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura

O Sistema Social Capitalista se edifica sob as mazelas de grande parte da população mundial, ignorando as mudanças necessárias para a manutenção da dignidade e da vocação original da existência humana.

Sendo assim, para a construção de uma sociedade mais empática e justa, é necessário um maior esclarecimento da população por meio de uma ação educativa que transcenda apenas sensibilidade e empatia e caminhe com mais profundidade pelo campo reflexivo e crítico.

Na obra “Entre o Passado e o Futuro” a filósofa alemã Hannah Arendt (2009) nos conduz a essa análise quando aponta a falta de aprofundamento dos conhecimentos específicos como um dos fatores da crise na educação.

Em sintonia com esta pedagogia do tempo é relevante buscar subsídios para estreitar a conexão entre o ensino dos conhecimentos científicos e tecnológicos, e os impactos do

crescimento destes, na sociedade, visando promover a consciência do sujeito sobre a sua participação e a sua responsabilidade no desenvolvimento social.

Segundo Bazzo (2015) o processo exige leituras que promovam a reflexão acerca de autores que estão fora do círculo específico da educação, mas, abordam questões contemporâneas da sociedade mundial. Este é o caso do tema Trabalho, Ciências e Tecnologias!

Nele, os sujeitos são considerados como protagonistas em processos que garantam o bem-estar social e coletivo, a partir de novos caminhos e políticas que oportunizem aos estudantes o direito de discutir, pensar e criar no mundo do trabalho.

Consolidada no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010, sua inserção no currículo da Educação Básica contribui para a compreensão do Trabalho enquanto princípio educativo que envolve, não só discussões acerca do mundo do trabalho, mas também acerca do desenvolvimento de capacidades humanas para transformação da realidade material e social.

Relaciona-se ainda à compreensão da Ciência e Tecnologia enquanto dimensões capazes de provocar reflexões e intervenções sobre o mundo nos aspectos sociais e naturais sem perder de vista o caráter da sustentabilidade. Nesse sentido, é fundamental que os currículos e as práticas dos professores promovam a pesquisa, como princípio pedagógico, associada a uma abordagem reflexiva dos conteúdos que considere a relação complexa entre os potenciais do Trabalho, da Ciência e da Tecnologia para resolução de problemas, a ampliação da capacidade produtiva e empreendedora, bem como para a garantia de um espaço de reflexão e atuação crítica e ética sobre suas influências nos impactos ambientais, sociais e culturais.

É importante que o currículo da Educação Básica, ao abordar essa temática, promova uma reflexão sobre as diversas formas de trabalho, o uso das tecnologias, as suas respectivas funções e organização social em torno de cada profissão, a contribuição dessas para o desenvolvimento da sociedade, bem como sobre as relações sociais e de poder que se estabelecem em torno do mundo do trabalho, socializando com a/o educanda/o o mundo do qual fazem parte.

Fundamentais para uma educação com qualidade social é preciso entender que, quando falamos em trabalho nos referimos a sua dimensão filosófica, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ou seja, trabalho como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência possibilitando “a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (DCNEM, 2013, p. 161).

E ao abordar Ciência e Tecnologia, num mundo onde os avanços científicos e tecnológicos incidem diretamente no nosso cotidiano, conhecer e dominar saberes e

procedimentos dessas áreas são condições imprescindíveis para o exercício de uma cidadania ativa.

A Ciência se apresenta como um conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. Os conceitos e métodos científicos, em sua objetividade, são passíveis de transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

No mundo atual, para saber acessar, selecionar, analisar, sistematizar, produzir e transmitir informação, além de transformá-la em conhecimento, é determinante conhecer e dominar conceitos e métodos que permitam o questionamento e o movimento permanente de superação dos conhecimentos, que já não respondem satisfatoriamente às necessidades da vez maiores da sociedade contemporânea.

A própria estrutura na educação vem sendo transformada pelas tecnologias o que torna importante essa mudança para a evolução do aprendizado. Esse uso assume funções importantes na educação tendo como resultado a busca de conhecimentos, novas metodologias de ensino e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs.

É imprescindível compreender que a dimensão que liga “Trabalho, Ciência e Tecnologia”, conferindo-lhes sentido, através das dimensões ética, política e estética é a cultura, entendida como resultado do esforço coletivo em preservar a vida humana e consolidar uma organização do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Portanto, o eixo oportuniza um conhecimento contextualizado, aproxima educandas/os das práticas sociais e cria possibilidades de inserção e transformação ao contrário do que propõe a perspectiva neoliberal de educação.



EDUCAÇÃO BÁSICA

A organização do Sistema de Ensino no Brasil está dividida em Educação Básica e Ensino Superior, sendo a primeira focada na formação cidadã das crianças e jovens brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96), a Educação Básica está estruturada por etapas e modalidades de ensino, cada uma com objetivos distintos. Essas categorias também se organizam de formas diferentes, possuindo características e metodologias próprias.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus dispõe de uma rede formada por aproximadamente 500 Unidades de Ensino, que atendem as zonas urbana, rural rodoviária e rural ribeirinha, e recebe anualmente mais de 200 mil estudantes, seja nas classes regulares ou naquelas que atendem modalidades específicas.

5.1 Etapas de ensino

A Educação Básica está estruturada em três grandes etapas de ensino, denominadas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na primeira etapa, a matrícula é obrigatória a partir de 4 anos de idade nas turmas de pré-escola – realidade que ocorreu a partir da Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a LDBEN/1996, quando previu a obrigatoriedade do ensino para a população entre 4 e 17 anos (Ensino Fundamental de 9 anos) e ampliou a abrangência de programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica – sendo que na rede municipal é ofertada também a fase Creche (0 a 3 anos de idade). Não há regime de colaboração com o Estado para a oferta de vagas para a população na Educação Infantil pelo fato de essa demanda ser de responsabilidade municipal, conforme Art. 11 da LDBEN/1996.

Em colaboração com a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, a SEMED/Manaus oferta ainda os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, fazendo articulação entre as fases, e garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo educacional da população do município.

5.1.1 Educação Infantil

A Educação infantil é voltada para crianças de zero a cinco anos de idade. Tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivo, psicológico, físico e social por meio da oferta pedagógica de diferentes experiências que favoreçam a imaginação, a criatividade, a ampliação de referências e o desenvolvimento das emoções. É ofertada em creches e pré-escolas nas diferentes áreas da cidade, ocorrendo em jornada de tempo integral ou parcial.

Fase Creche: é ofertada em prédios próprios ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Mistas, com a atenção ao desenvolvimento integral de bebês (1

ano de idade) e crianças bem pequenas (2 e 3 anos de idade), sendo o primeiro grupo etário atendido somente nos prédios creche (até outubro de 2020, Manaus possui 18 unidades de atendimento à fase creche).

Fase Pré-escola: é ofertada em CMEIs ou Escolas Mistas com atenção ao desenvolvimento integral de crianças pequenas (4 e 5 anos de idade).

A prática pedagógica tanto da fase creche quanto da fase pré-escola se dedica ao desenvolvimento da autonomia integral das crianças, respeitando os períodos de desenvolvimento de cada idade, de maneira que elas se reconheçam indivíduos vivendo em um coletivo social diverso. Diariamente, da entrada à saída da instituição, os elementos que constituem um currículo na Educação Infantil são trabalhados e experimentados. Não há divisão de conteúdo ou temas a serem desenvolvidos por horários, pois esses compartimentos não fazem sentido na elaboração das aprendizagens das crianças. O que se almeja na primeira etapa, e em coerência ao ser humano na condição de criança, é a construção presente de memórias afetivas e culturais que ampliem as aprendizagens que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas terão ao longo da vida.

Devido à importância dessa etapa da Educação Básica, discorreremos sobre ela com mais detalhes posteriormente, neste mesmo documento.

5.1.2 Ensino Fundamental

Com duração total de nove anos, o Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, e prepara o estudante para dominar a leitura, escrita e cálculo, além de capacitá-lo para compreender o ambiente social e natural em que estão inseridos e as suas nuances. De matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, que atendem estudantes até os 14 anos de idade. Está dividido em:

- **Anos iniciais:** compreende do 1º ao 5º ano e é o momento dedicado a introdução escolar de conceitos educacionais que estarão presentes durante toda a educação básica. É o início do processo de alfabetização.
- **Anos finais:** período formado pelo 6º ao 9º ano e passa a apresentar ao aluno desafios mais complexos de aprendizagem, além de desenvolver as competências, habilidades e conhecimentos preconizados na BNCC.

Os objetivos tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais intensificam-se gradativamente, no processo educativo, mediante o desenvolvimento das aprendizagens – tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo –, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia,

das artes, da cultura e dos valores em que se fundamentam a sociedade manauense e brasileira.

Ao longo deste documento, discorreremos com mais detalhes sobre as etapas de ensino, apresentando a forma que se desenvolvem nas Unidades de Ensino do município de Manaus.

5.2 Modalidades de ensino

Para o desenvolvimento das modalidades de ensino são consideradas as necessidades e características desses estudantes, atentando para aspectos étnicos-raciais, condição física, psicológica e social, assumindo a finalidade atribuída pela LDBEN/1996 de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum essencial para exercer a cidadania, prosseguir seus estudos e ingressar no mercado de trabalho.

São modalidades de ensino desenvolvidas por esta Secretaria:

- **Educação de Jovens, Adultos e Idosos** – organizada em 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental.
- **Educação Especial** – com atendimento na Escola de Educação Especial e no formato de Educação Inclusiva nas unidades regulares.
- **Educação do Campo** – no sistema de ensino de Manaus, tem organização própria por meio da Divisão Distrital da Zona Rural e das Diretrizes da Educação do Campo, Águas e Florestas.
- **Educação Escolar Quilombola** – ofertada em territórios quilombolas da cidade de Manaus.
- **Educação Escolar Indígena** – a SEMED, em seu sistema organizacional, conta com uma Gerência de Educação Escolar Indígena que acompanha e orienta o trabalho pedagógico de quatro Escolas Indígenas Municipais situadas ao longo do Rio Negro e 17 Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, até final do ano de 2020.

Abaixo, trataremos de cada uma dessas modalidades de ensino, explicitando a forma como são trabalhadas nas duas etapas da Educação Básica ofertadas na SEMED/Manaus.

5.2.1 Educação de Jovens, Adultos e Idosos

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, aponta a educação como um direito de todos. Particularmente quando se fala de educação básica, esse direito é estendido para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. Um caminho vem sendo percorrido, no sentido da construção de uma política pública de EJA.

A possibilidade de acesso ao direito à educação, indispensável para o exercício pleno da cidadania, fica explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Em 2010 com a realização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA no Brasil, mais um reforço importante veio ao encontro dessa modalidade de ensino, uma compreensão mais ampla da EJA na **perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida**, para abraçar os processos formais, não formais e informais, conforme o “Marco de Ação de Belém”, documento final da Conferência (p.06), a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024) oferece uma oportunidade para que se enfrente com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados. A Meta 9 do PNE visa a “elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”.

Embora o retorno à escola lhes seja assegurado por lei, muitas dessas pessoas precisam, primeiro, vencer a barreira que existe dentro delas, reconstruindo, dessa forma, sua autoestima e sua autoconfiança. Caso venham a compreender a escola como um direito, independentemente da idade, muito provavelmente aumentarão as chances para que o processo de aprendizagem efetivamente aconteça. A efetividade da relação socioeconômica e do exercício da cidadania só será plenamente realizada através do conhecimento da história de vida e sua cultura reconhecidos como sujeitos com diferentes experiências de vida e que não tiveram acesso à escola devido a diversos fatores de ordem econômica, social, política, geográfica e cultural.

Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância o ideário da Educação Popular, herança de Paulo Freire, referência importante na área, destacando o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. A dialogicidade por ele proposta,

considera que educador e educando são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem. Sendo assim, essência da educação como prática da liberdade

Compreendendo que o processo alfabetizador é dialógico e incorpora diferentes elementos, é necessário pensar uma metodologia que transcenda às perspectivas puramente técnicas de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos, aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos. Baseada nas ideias de Paulo Freire, a educação deve postular a formação geral dos sujeitos, marcada por atividades que promovam a convivência social-dialógica, a participação cidadã e profissional.

Sempre partindo da reflexão sobre uma concepção de avaliação comprometida com a inclusão e a pluralidade social e cultural, compreendendo o perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos fazendo uma retrospectiva histórica do Brasil e contextualizando os porquês dessas pessoas não terem tido acesso à escolarização na idade própria, é que esta Secretaria propõe a efetiva integração do aluno com a leitura e a escrita no sentido de garantir a inclusão social e proporcionar o incentivo ao desenvolvimento pessoal desses estudantes, tornando-os capazes de associar a aprendizagem formal a sua vivência diária. Além disso, as orientações e acompanhamento quanto aos procedimentos de avaliação da aprendizagem serão de fundamental importância para a formação do professor, as suas concepções acerca da EJA e o perfil desses sujeitos.

5.2.2 Educação Especial

Ao serem consideradas as questões da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entende-se como oportuna a construção de um espaço reflexivo, de modo a dar visibilidade ao trabalho com as diferenças, sustentada em princípios éticos, políticos e estéticos, traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como, pela BNCC, dando a oportunidade de aprender, a diversidade de características e necessidades individuais, tendo a escola como o principal agente de promoção social.

Desse modo, a educação inclusiva no município de Manaus, Secretaria Municipal de Educação - SEMED, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal, para que todos os estudantes tenham suas especificidades valorizadas e atendidas.

A Educação Especial no Município de Manaus, Secretaria Municipal de Educação – SEMED é definida pelos dispositivos legais pertinentes, sendo uma Modalidade Educativa configuradora de proposta pedagógica que hospeda concepções, formas de exequibilidade e serviços especializados, institucional e operacionalmente estruturados, assentados para apoiar, complementar e suplementar o processo de educação escolar e o itinerário formativo, ao nível ascendente, de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TEA) e altas habilidades e/ou superlotação.

Esse conceito envolve princípio democrático de educação para todos, inserida na transversalidade das diferentes etapas e modalidades da educação escolar. Para essas tarefas, os professores devem buscar formação, de maneira permanente, objetivando atuar na perspectiva de uma sala de aula que não foca a deficiência do estudante, mas o tipo de mediação pedagógica, resposta educativa e de recursos e apoios que a escola disponibiliza para que este estudante obtenha sucesso escolar.

A escola, em sua estrutura organizacional, quanto aos procedimentos se organizará para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TEA) e altas habilidades e/ou superlotação a possibilidade de participar ao máximo dos ambientes escolares regulares. Como aponta Cooll (1995, p.301):

“(...) é importante que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”

E, acrescenta que essa ainda, “(...) dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurar esse imprescindível equilíbrio”(1995, p.301).

A Secretaria Municipal de Educação, em qualquer tempo, assegura ao estudante da Educação Especial, ingressante no processo de escolarização o apoio especializado, de modo a dar suporte na avaliação de suas condições cognitivas e de domínio dos conhecimentos curriculares como requisito para definição de sua situacionalidade no nível de ensino e de atendimentos necessários, que visem a melhor condição de igualdade de participação no sistema de ensino.

No sistema de ensino do município de Manaus, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TEA) e altas habilidades e/ou superdotação contam, adicionalmente, com formas de complementação ou suplementação ao processo de escolarização. São esses(as):

- a) Os serviços de Atendimento Educacional Especializado-AEE: desenvolvidos em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais em consonância com o que é disposto no Decreto nº 7.611 de 17/11/2011 MEC;

- b) Os serviços especializados: desenvolvidos em escolas especializadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Esses serviços possuem amplitude crescente, ficando sua configuração na dependência pública ou por meio de formação de convênios, dos recursos institucionais, humanos e materiais;
- c) As Classes Especiais: desenvolvidos em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, em espaço físico e modulação adequada, de no máximo 15 (quinze) estudantes, no período diurno, indicados e recomendados na Avaliação Multiprofissional, agendada e realizada pela equipe do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo - CMEE, com idade mínima de 07 (sete) anos, sendo oriundos do 2º ano. Tratando-se de espaço pedagógico que se utiliza de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/etapa da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base nacional comum (Parecer CNE/CEB no 17/2001);
- d) Educação de Jovens e Adultos – (Art.16 § 1º da Resolução 011/2016 CME) modalidade desenvolvida em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, de no máximo 15 (quinze) estudantes, com idade acima de 15 anos, no período diurno, ampliando a oferta de matrícula e as oportunidades de escolarização também para o público-alvo da educação especial.

Essa organização de ensino constata e sinaliza a significativa evolução legal, conceitual e pedagógica porque passa a Educação Especial no Município de Manaus – SEMED. De fato, deixa de ser vista como um subsistema congelado na organização de um tipo de educação passando a assumir uma compreensão socioeducativa, dinâmica, apoiada na concepção inclusiva. Sendo a escola um ambiente transformador, que propicia o desenvolvimento dos processos de evolução humana, onde o estudante recebe informações sistematizadas, para elaborá-las sob a forma de conhecimento e convertê-las em habilidades para ampliação de comunicação e produção de conhecimento.

Destarte, a SEMED, através da Gerência de Educação Especial, contribui com a garantia a todos os estudantes público-alvo da educação especial, o direito à aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e competências básicas para o exercício da cidadania, bem como para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e inclusiva.

O presente registro é parte do entendimento de que as Competências Gerais apresentadas na BNCC não devem ser interpretadas como um componente curricular, mas segundo nos aclarar de forma transdisciplinar, presentes em todas as áreas de conhecimentos e etapas da educação.

5.2.3 Educação do Campo

5.2.3.1 – Educação do Campo, Águas e Florestas e o desafio da construção do Currículo Escolar

O Comitê Municipal da Educação do Campo, Águas e Florestas¹ colocou-se no desafio de proporcionar elementos de reflexão para compor o currículo da Secretaria Municipal de Educação - SEMED sob a perspectiva das escolas situadas na Zona Rural de Manaus, compreendendo que o processo de construção de um currículo deve pressupor o caminho do diálogo, da participação com todos os agentes envolvidos aqui entendidos como professores, gestores, assessores, estudantes, comunidade escolar a fim de que o currículo corresponda a realidade do Campo e dos Povos que nele habita, seus modos de vida social, cultural, econômica, ambiental em que a base curricular faça parte do mundo dos estudantes e com isto consolidar a autonomia e identidade desses Povos.

O presente documento se origina no anseio de considerar as demandas advindas dos profissionais da educação, dos estudantes, dos comunitários que por meio do movimento de escuta democrática realizada anualmente nos Pré-Fóruns e nos Fóruns de Educação do Campo, se inserem como partícipes de tal desafio colaborativo que é elaborar uma teorização que junto aos técnicos da secretaria irá nortear as práticas, assim como irá fundamentar teoricamente as intencionalidades epistemológicas das atividades pedagógicas nas escolas rurais. Tais ações não se apartam do esforço que está sendo depreendido na feitura das orientações nacionais previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC além do novo Currículo Regional Amazonense – RCA.

A construção do currículo das escolas do Campo encontra aparato legal expresso no Decreto, nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, art. 2º, ao estabelecer que, diante das especificidades da Educação do Campo se busque a

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos, conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010b, p.02).

Ao se pensar no currículo voltado aos sujeitos do campo, deve-se partir de um diálogo com perspectivas críticas, sociais e políticas compondo valores éticos e elementos críticos

¹ PORTARIA Nº 0237/2016 – SEMED/GS - Institui o Comitê de Educação do Campo para organizar e acompanhar a implantação e implementação da proposta pedagógica para escolas do campo na Secretaria Municipal de Educação de Manaus – DOM 3919 de 26.06.2016

que articulem a busca pelo direito. Direito que vá na contramão de um currículo urbanocêntrico, homogêneo posto pela sociedade capitalista de maneira histórica, se contrapondo ao interesse do grupo hegemônico.

O Currículo Escolar contextualizado nas vozes dos Fóruns Municipal de Educação

Os Fóruns Municipal da Educação do Campo² proporcionam a base para pensar a construção da proposta curricular contextualizada, adequando-a às especificidades do Campo, compreendida na área Rural de Manaus, como escolas da área Ribeirinha e Rodoviária apontando elementos e temáticas a serem incorporados no currículo escolar da rede municipal de educação entre as quais destaca-se: valorização da região, dos saberes tradicionais oportunizando aos estudantes o contato com a cultura local, fortalecendo as comunidades tradicionais, preservando sua identidade e características.

As temáticas, advindas destes espaços de discussão, vão encontrando expressão e se materializando nos conteúdos curriculares incorporando temas e experiências presentes nas comunidades como plantas medicinais, artesanato, produção de farinha, criação de animais, aproveitamento e beneficiamento de frutas variadas, agricultura, horta, marcenaria, construção de canoas e móveis, utilização da terra para plantio, pesca, piscicultura, recursos naturais; preservação do meio ambiente, trabalho comunitário e em mutirão.

Estes elementos poderão ter maior expressividade para os estudantes por meio de atividades extraclasse, buscando proporcionar maior integração entre escola e comunidade, propiciando momentos coletivos de debates; encontros que possibilite o compartilhamento de experiências entre comunitários e estudantes de trabalho com à terra, o intercâmbio entre os saberes indígenas e conhecimentos tradicionais, buscando compreensão e conhecimento da língua materna, bem como o desenvolvimento e construção de projeto de geração de emprego visando a permanência na comunidade; fomentar e fortalecer as parcerias com Igrejas, Associações, Organizações Não Governamentais, Universidades e Movimentos Sociais.

Nas disciplinas complementares o resultado dos fóruns assinalou como desejo dos estudantes, o conhecimento e o contato com a música, capoeira, informática, agroecologia, piscicultura, apicultura e a inclusão de temas pertinentes ao campo nas feiras culturais e nos eventos da escola.

No currículo contextualizado, apontam-se temáticas que não podem deixar de ser abordadas nas salas de aula como o sentido do território e as diferentes identidades que o compõe, a agroecologia, os campos de poder, interesses, disputas e conflitos gerados pelo

² Evento realizado anualmente na Secretaria Municipal de Educação, tendo seu início no ano de 2016. O Fórum, antecedido pelos Pré-Fóruns, que acontece em todas as escolas da "Zona Rural", tem proporcionado um processo de diálogo por temáticas relacionadas à vida escolar e comunitária dos estudantes, professores, gestores e comunitários. A IV edição do Fórum realizou-se no ano de 2019.

agronegócio, os movimentos sociais do Campo que dão sentido às lutas por direitos, agricultura camponesa, relação escola-comunidade, entre outros. Compreender a Amazônia, lócus da região, onde estão situados, que guarda suas múltiplas histórias desde sua constituição e ocupação diante da qual se estabelecem os mais diferentes interesses. Ao mesmo tempo, em que é vislumbrada por sua biodiversidade, ainda é olhada como espaço de conquista, exploração e disputas sem considerar os povos tradicionais e seu processo de territorialização.

5.2.3.2 pressupostos teóricos da Educação do Campo para a prática pedagógica compromissada com a emancipação humana

Os processos de luta e desafios históricos da Educação do Campo vão forjando marcos legais e um novo conceito para denominar a escolarização na área rural, passando à denominação de Educação do Campo em lugar do conceito, Educação Rural.

Nos documentos nacionais, esse conceito vai ser apresentado oficialmente a partir do Parecer de número 36 de 2001 (MEC/CNE), ou seja, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Apesar dos encontros nacionais realizados ao final dos anos 90 traduzia essa perspectiva, o teor do então documento oficial de 2001, introduziu o conceito já pautado pelos movimentos sociais como “Educação do Campo” conforme citação abaixo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (MEC/CNE, 2001).

O documento também faz destaque para definição daqueles sujeitos que incorporam a vida e o trabalho rural. Adiante a legislação vai instituir como uma modalidade de ensino através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) cujas ações via governo federal se espriam nos estados e municípios.

Com base nas novas concepções legais, tais como as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (2001), no Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2013) também diante da elaboração do Plano Nacional de Educação (2014) e da elaboração do Plano Municipal de Educação (2015) foram agregadas estratégias de âmbito local nas metas condizentes às demandas das escolas da área rural.

O trabalho educativo na área rural, segundo Caldart (2012), Molina (2012) entre outros, têm sua base em pensamentos pedagógicos, concepções que nacionalmente tem sido base da Educação do/no Campo, tais como: a Pedagogia do Oprimido concebida por Paulo

Freire, a Pedagogia Socialista concebida por Karl Marx e Friedrich Engels assim também a Pedagogia do Movimento concebida especialmente em Roseli Caldart e todos os pioneiros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Dentre as tendências pedagógicas que baseiam o ensino-aprendizagem na Educação do/no Campo, temos a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) que traz em seu significado “a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência e compromisso seja a transformação da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 80).

Nesse sentido, a PHC apresenta-se como alternativa viável para o trabalho pedagógico nas escolas localizadas na área rural, dado o modo articulado entre ciências e aspectos da realidade local e, por conseguinte, contém passos metodológicos que conduzem a organização do planejamento educacional das aulas. Para a Educação do/no Campo, Águas e Florestas esse pensamento pedagógico apresenta possíveis avanços para a ascensão social dos estudantes.

5.2.3.3 Quem somos e onde estamos: quando a Educação do Campo, Águas e Florestas se torna “chão da escola”

*“Não precisamos sair do campo pra ter uma educação melhor”
(IV Fórum Municipal da educação do Campo - SEMED)*

O Município de Manaus, situado no Estado do Amazonas, possui uma população estimada, 2.182.763 pessoas, em um espaço territorial de 11.401,092 km², apresentando o IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal 0,737, com uma escolarização de 6 a 14 anos (matriculadas no ensino regular) de 94,2 %³. Neste espaço territorial estão presentes as escolas geridas pela Secretaria Municipal, compondo a Divisão Distrital Zonal Rural (DDZ Rural), situando-se nos Rios Amazonas e Negro e na área Rodoviária BR174, AM 010, Tarumã e Puraquequara atendendo uma população estimada em 11.500 estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Neste espaço territorial de águas, florestas e estradas as escolas precisam ser compreendidas e nas suas especificidades integrar o currículo escolar. Somente o conhecimento de seu próprio espaço pode levar ao maior autoconhecimento, autonomia e a “valorização” das identidades e pertencimento que na área rural de Manaus é composta de Ribeirinhos, Indígenas de diversas etnias, agricultores, pescadores artesanais, entre outros. A Escola não pode estar dissociada da vida, do cotidiano dos estudantes, das decisões que vão acontecendo e que dizem respeito à sua existência.

³ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>

Conforme a prerrogativa do direito à educação, a Secretaria tem desenvolvido meios de acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas situadas na área rural, por meio do Departamento de Gestão Educacional (DEGE), da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) e da Divisão Distrital Zona Rural (DDZR) que atuam nas escolas com assessoramento de modo a implementar as políticas propostas e a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), nas ações de Formação Continuada.

As Escolas situadas na área rural se diferenciam das escolas da zona urbana, não apenas nos aspectos físicos que o caracterizam, mas em suas concepções, no sentido de que ser do Campo, Águas e Florestas, para além do componente geográfico revela um modo de vida, uma forma de ser e apresentar-se; o lócus social de um jeito aprendido de viver e conviver a partir dos bens que a floresta oferece (COSTA, 2016), bem como pelas peculiaridades que envolvem as situações climáticas dos dias de sol ou dia de chuva que dificultam o acesso às escolas localizadas em ramais.

Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) estabelece, por meio do pacto federativo, as definições para a educação, como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No que tange à Educação do Campo, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê em seu Art. 28 que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Desta forma compreende-se como o cotidiano ribeirinho e das vicinais, os desafios diariamente enfrentados naquele contexto impactam em todos os aspectos que envolvem as atividades escolares, como:

Organização e Funcionamento:

A Organização e Funcionamento das escolas visam o atendimento das necessidades inerentes às comunidades rurais em seu próprio local. Assim, as escolas da zona rural de Manaus atendem todos os níveis de educação escolar: Educação Infantil⁴, Ensino Fundamental Anos Iniciais (Alfabetização, Salas Seriadas e Multisseriadas, Educação de Tempo Integral); Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º - “Regular” e Projeto de Educação

⁴ A Educação Infantil compreende: Fase Creche (Bebês 0 a 1 a 6 meses) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Pré-escola (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Itinerante); Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos do 1º Segmento (1º ao 5º ano) e 2º Segmento (6º ao 9º ano).

Sistema de Matrícula

Nas escolas da zona rural o sistema de matrícula precisa ser encarado de forma diferenciada, na medida em que envolve o transporte escolar garantido aos alunos. Dessa forma, a matrícula precisa estar vinculada ao direito do aluno de estudar em escola próxima de sua residência, e tais vagas são disponibilizadas no Sistema, porém o atendimento presencial se faz necessário devido às dificuldades de acesso de internet na maioria das comunidades ribeirinhas e vicinais.

No Art. 53. Inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente é garantida à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Calendário Escolar

Como já referenciado, a LDB garante no que tange à Educação do Campo, em seu Art. 28 que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996). Desta forma o calendário escolar no Rio Negro foi alterado acompanhando os períodos de seca e cheia do rio, iniciando as aulas em 02 de janeiro, com uma média de dois sábados letivos ao mês, sem recesso escolar no meio do ano, para encerrar as aulas com alunos no final do mês de outubro, sendo o mês de novembro, compensação pelos sábados e recesso trabalhados e o mês de dezembro férias, de modo a cumprir a obrigatoriedade de dias letivos, sem prejuízos ou sacrifício aos alunos.

Horário Escolar

As peculiaridades quanto ao transporte e acesso dos alunos às escolas na zona rural, ribeirinha ou rodoviária, fazem com que haja necessidades específicas de cada escola quanto ao horário escolar de entrada e saída, em sua maioria iniciando mais tarde no horário matutino e começando mais cedo no turno vespertino para serem liberados antes, para o retorno às suas casas sejam nos ramais ou nos braços dos rios. Devido a estas dificuldades, dispêndio

de recursos, evitando o sacrifício dos alunos menores, tem escolas que trabalham em “tempo estendido” iniciando as aulas em horário mais tarde, permanecendo na escola onde é servido o almoço, tendo a oportunidade de continuar suas atividades pelo início da tarde, completando sua carga horária sem prejuízos caracterizados. Assim, reafirma-se o direito da aprendizagem e o respeito às características regionais.

As duas formas de atendimento às crianças e jovens por meio da Multisseriação e Educação Itinerante são formatos bem específicos de fazer valer o direito à aprendizagem nesta realidade.

Com relação às Classes Multisseriadas, sua existência é garantida na LDB 9394 (BRASIL, 1996) e apoia-se no Decreto 7.352 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA,

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

As escolas que apresentam as classes multisseriadas, no contexto da Educação do Campo, representam uma oportunidade de direito às populações do campo no acesso à escolarização no próprio lugar em que vivem, ou seja, em sua própria comunidade. Surgem da necessidade educacional peculiar das populações das áreas rurais, das comunidades distantes entre si, e de difícil acesso, ao atendimento educacional, enquanto direito.

Em sua organização, as classes multisseriadas são constituídas pela aglutinação de vários estudantes de diferentes idades e séries em uma única sala de aula sob a regência de um/a único/a professor/a. No contexto destas classes multisseriadas o desafio é “a organização do trabalho pedagógico e o currículo” em que:

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas. Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2009, p. 03).

Subsidiados por um arcabouço legal constituído pela LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010) e pelo Plano Nacional da Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e pela própria BNCC, é que a Divisão Distrital da Zona Rural- DDZ VII desenvolve, no exercício de suas funções, o acompanhamento de cinquenta e três escolas com turmas multisseriadas, distribuídas nas áreas ribeirinhas e rodoviárias.

Considerando as razões de peculiaridade das populações situadas na zona rural, onde as comunidades encontram-se distantes entre si e de difícil acesso, a SEMED/Manaus tem encontrado no Projeto de Educação Itinerante, a forma de chegar aos estudantes do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano possibilitando a continuidade dos estudos.

O Projeto de Educação Itinerante, Anos Finais encontra amparo para funcionamento na área rural do Município de Manaus por meio da Resolução Nº. 003/CME/2005, aprovada em 24.11.2005 que autorizava seu funcionamento. Em 2013, através da Resolução 024/CME/2013, aprovada em 18.12.2013, são estabelecidos normas e procedimentos para o funcionamento do Projeto de Educação Itinerante – Anos Finais do Ensino Fundamental, a ser operacionalizado nas unidades da Divisão Distrital da Zona Rural da Rede Pública Municipal Ensino.

A Resolução N. 004/CME/2014, aprovada em 13.03.2014, dá uma nova redação à Resolução n. 024/CME/2013, estabelecendo normas e procedimentos para o funcionamento do Projeto Educação Itinerante do Ensino Fundamental– Anos Finais, a ser operacionalizado nas unidades de ensino do campo da Rede Pública Municipal. No ano de 2015, a Resolução N. 038/CME/2015, passa a aprovar o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, como documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED.

O Projeto de Educação Itinerante apresenta a organização pedagógica do sistema seriado e têm como fundamento as mesmas características e exigências contidas na LDB nº. 9.394/96 em seus Art. 23 e 28 onde encontramos os parâmetros para os Anos Finais do Ensino Fundamental especialmente das escolas do campo.

No âmbito das escolas que trabalham com o Projeto de Educação Itinerante, são organizadas em Polos, compreendendo o Rio Negro com nove Pólos e o Rio Amazonas, três Polos, assim distribuídos:

Rio Negro

- ✓ POLO I: Esc.Mul. Paulo Cesar Nonato/Esc.Mul. Paula Aliomar
- ✓ POLO II: Esc.Mul Ebenézer/Esc.Mul Canaã II
- ✓ POLO III: Esc.Mul São Sebastião II/Esc.Mul Paulo Freire
- ✓ POLO IV: Esc.Mul São João/Esc.Mul São Francisco das Chagas

- ✓ POLO V: Esc.Mul Luiz Jorge/Esc.Mul Divino Espírito Santo
- ✓ POLO VI: Esc.Mul Manuel da Silva Bahia/Esc.Mul Mário Palmério
- ✓ POLO VII: Esc.Mul São Sebastião I/Esc.Mul Puranga Pisasú
- ✓ POLO VIII: Esc.Mul Jesus/Esc.Mul Santo Antônio
- ✓ POLO IX: Esc.Mul Estrela da Manhã/Esc.Mul Raimunda Brasil

Rio Amazonas

- ✓ POLO I: Esc.Mul Elizabeth Siqueira/Esc.Mul São Francisco
- ✓ POLO II: Esc.Mul Nossa Senhora de Nazaré/Esc.Mul Monte Sinai
- ✓ POLO III: Esc.Mul Manoel Chagas/Esc.Mul São Pedro

As escolas seguem uma rotina de funcionamento em que cada polo possui 02 (duas) Unidades de Ensino, onde no primeiro semestre trabalham-se 05 (cinco) e/ou 04 (quatro) componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental com equivalência à carga horária nacional, atendendo assim, os 09 (nove) componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo. No decorrer do semestre os professores ficam hospedados em alojamentos nas próprias Unidades de Ensino ou em casas alugadas/cedidas, dependendo da realidade da comunidade em que a escola está inserida. A alternância de professores entre as Unidades de Ensino que desenvolvem o Projeto Itinerante ocorre semestralmente.

As modalidades de ensino através das Classes Multisseriadas e Projeto de Educação Itinerante têm sido foco de reflexão no decorrer dos Fóruns Municipais e Educação que apontam para a necessidade de desenvolver materiais e metodologias apropriadas para que respondam a estas diferentes realidades.

A escola (gestores/as, pedagogos/as, professores/as e demais profissionais) desempenha papel fundamental na construção de um projeto de campo e sociedade, com concepções e princípios emancipatórios que corroborem na valorização e no reconhecimento das identidades dos diversos sujeitos que formam as populações do campo e suas especificidades locais. Pensamento reforçado por Freire e Nogueira (1993, p. 20) ao afirmar que “o conhecimento do mundo é também feito a partir das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares”, ao definir a Educação Popular como um modo de conhecimento que traz como ponto de partida a ideia de uma práxis.

O Acompanhamento Técnico Pedagógico das Escolas na Zona Rural possui caráter específico que envolve a compreensão da realidade diferenciada, das dificuldades no que concerne à dificuldade no acesso, mobilidade e tempo despendido para chegar em cada escola. Assim, tanto se almeja alcançar os patamares da igualdade, quanto os da equidade, no sentido de fortalecimento de ações que permitam o tratamento dos desiguais como

desiguais, garantindo que suas reais necessidades sejam contempladas. Desta forma, o trabalho de Acompanhamento Técnico Pedagógico prioriza dar tratamento isonômico às partes, o que significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades, alcançando assim suas reais necessidades.

Destaca-se a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, enquanto documento de referência que consolida a identidade das Unidades de Ensino norteador das práticas pedagógicas, indispensável e necessário para dar vez e voz as tomadas de decisão de uma escola, considerando as vivências de um povo, e isto, deve ser de fato considerado em sua totalidade.

Há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola (VEIGA, 2010). Compreende-se assim a importância de ter profissionais preparados para enfrentar os desafios de construção de uma educação do campo que aproxime o conteúdo escolar das práticas das atividades cotidianas que se desenvolvem em cada comunidade, no compartilhamento do regime de alternância, específico das escolas situadas nas zonas rurais, onde os/as educandos/as alternam o tempo de estudo na escola e a troca de experiências entre escola e comunidade, pois o envolvimento da população do campo nestas formulações implica em compreender seu papel enquanto participante ativo no processo de construção de uma proposta que contemple as reais necessidades do campo, voltada aos seus interesses.

CONSIDERAÇÕES

Que a presente reflexão sirva de mola propulsora para a continuidade do processo de diálogo com toda a comunidade escolar pensando a produção do currículo a partir das vozes e rostos do Campo; que venha ao encontro da realidade dos estudantes ao mesmo tempo, em que dialoga com os conhecimentos produzidos na história.

A Educação do Campo precisa ser compreendida para além da Modalidade de Educação, como apontam os marcos legais. Ela reflete um jeito de viver, ultrapassa uma única forma de educar e, ao mesmo tempo, vai perpassando todas as formas; possui tamanha amplitude e, nesta configuração é necessário pensá-la a partir da concepção de uma educação integral através da qual normatiza-se a educação escolar, interligando e dialogando constantemente através do planejamento interdisciplinar, o processo de Formação Continuada, os instrumentos de acompanhamento de cada nível e/ou modalidade de ensino, o processo avaliativo feito de forma contínua, diversificada e contextualizada, a Pedagogia da Alternância, Pedagogia da Mística que possibilita o outro olhar para o fazer e viver educação tendo como princípio o Bem Viver.

Os programas e projetos, os instrumentos já elaborados advindos da realização anual dos Pré Fóruns e Fóruns como: o Diário Multisseriado, as Diretrizes, o Planejamento Interdisciplinar, o Projeto Itinerante, o Bloco Pedagógico, entre outros tantos são resultados obtidos dos esforços de toda equipe da secretaria que vem se empenhando na luta pela qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na área rural.

O desafio à Secretaria Municipal de Educação está posto para que, no reconhecimento deste espaço de ruralidade do município de Manaus seja estabelecido, a partir das vozes que vêm do território das Águas, Florestas, estradas um movimento constante de pensar e construir políticas públicas da educação, onde as coletividades sejam fortalecidas e as múltiplas identidades presentes no Campo visibilizadas.

5.2.4 Educação Escolar Indígena

Para nortear as práticas pedagógicas realizadas nas Escolas Indígenas e Centros Municipais de Educação Escolar Indígena⁵, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus propõe princípios reflexivos que buscam dialogar com a **Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional** com as relações sociais trazidas pelo pensamento ocidental, utilizando alguns aspectos da **Pedagogia de Projetos** e alguns instrumentos procedimentais da **Pedagogia da Alternância**. Essa forma de organização do fazer pedagógico nas unidades de ensino indígenas foi organizada dessa forma por tratar-se de metodologias que mais se aproximam das realidades específicas das comunidades indígenas de Manaus.

Pedagogia indígena de caráter tradicional

A Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional configura-se na educação indígena de cada povo, nas formas próprias de educar, em que o processo de ensino e aprendizagem permeia todas as relações sociais do grupo. Figura uma educação estritamente difusa no mundo das experiências da vida cotidiana, na qual todos os indivíduos da aldeia são agentes do processo. Essa forma de educação geralmente é operacionalizada de forma oral, de uma geração à outra, e já existia antes mesmo da chegada dos colonizadores ao Brasil.

Toda pedagogia de caráter tradicional não separa os conhecedores de saberes tradicionais, cujos portadores, primariamente, são os anciãos, que qualificam o processo de comunicação das expressões culturais, envolvendo memória do passado, relações com os recursos naturais e objetos de representação identitária.

⁵ As unidades de ensino descritas neste texto como Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI) ainda estão em fase de regulamentação legal para que possam fazer parte da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente tramita uma minuta de lei que versa sobre a institucionalização desses espaços sob a nomenclatura de “Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas”.

Nesse sentido, cada povo desenvolve uma estreita relação com a natureza, de forma que a mata, o rio e o igarapé passam a ser a extensão de sua casa, pois nesse meio é que são constituídos os saberes tradicionais, que respondem às suas condições de subsistência. Esses saberes são de homens e mulheres que têm uma intrínseca relação com a mata, com a fauna e a flora. O ensino e a aprendizagem ocorrem pela observação, como saber qual o período que uma folha cai e porque ela cai, a resposta está na observação permanente. Saberes que lhes permite sobreviver, distinguir, diferenciar os perigos, tomar decisões que são a melhor solução para seu povo.

Nessa perspectiva, as experiências são particulares a cada grupo étnico, por meio de suas formas de se organizar social, econômica e politicamente; suas formas de conceber o mundo, sua humanidade, sua educação, suas formas de lidar com o tempo, com os espaços e com o lazer; seus mitos e costumes; suas manifestações de corporeidade, enfim, seus modos de ser e viver na relação com a natureza e com a sociedade (ARAÚJO, 2015, p.27).

Os anciãos, por exemplo, são detentores de muitos conhecimentos culturais que podem contribuir para o fortalecimento da cultura no cotidiano de suas comunidades, em seus espaços educativos, escolas e centros. Tais conhecimentos são compartilhados nas rodas de contação de histórias à noite, quando o luar está bonito, nos momentos culturais de músicas e danças, no local de produção de artesanatos, como em casas, na cozinha, na roça, no porto, no quintal, nos locais de preparo de comidas e bebidas típicas, dentre outros. Aprender a construir flechas, canoas, casas de palha, madeira, barro; fazer tessumes, artesanatos, a lidar com o tempo e a natureza, conhecimento de práticas como fazer uma visita nas fontes de águas, casa de farinha e no trabalho coletivo usando a pescaria, cabo de guerra, utensílio de pesca, instrumentos musicais, danças, rituais, plantas medicinais, arco e flecha, coleta de sementes, plantio de roça, artesanato, resgate da língua e grafismo, ritual, dentre outros, são saberes que fazem parte do “currículo” de vida dos povos indígenas.

Aspectos provenientes da Pedagogia de projetos

Pelo fato das escolas indígenas de Manaus ainda não possuírem matrizes curriculares e propostas pedagógicas específicas, optou-se pela utilização de aspectos provenientes da pedagogia de projetos para que o ensino nas aldeias se aproxime ao máximo das demandas indígenas. O desenvolvimento da Pedagogia de Projetos visa gerar necessidades de aprendizagens em que os sujeitos da ação a ser realizada trabalharão com os conteúdos das diversas disciplinas de forma intercultural e interdisciplinar. Os conteúdos deixam de ter um fim em si mesmo, e passam a ser meios para ampliar a formação e interação na realidade, de forma crítica e dinâmica.

Os conteúdos devem ser vistos de forma mais abrangente e aprofundada, a depender do conhecimento prévio e da experiência cultural de cada aluno, havendo a problematização

da realidade, ajudando na formação de um sujeito integral. Visa também, de acordo com Leite (1996), à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para se pensar e contextualizar o processo de ensino e aprendizagem. Aprender, deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo de aprendizagem da criança indígena.

O projeto de aprendizagem deve ser construído coletivamente pelo professor, lideranças, estudantes e comunidade em geral. Escolhe-se um tema voltado a atender às necessidades educativas da comunidade. Temas como a Tradição da agricultura indígena; estação; pesca; plantação; enchente; vazante; coleta; escoação; coleta de madeira; as fases da lua e do sol; o eclipse da lua; a mãe da floresta e da água; as músicas; a identidade do grafismo; as ortografias das línguas mães; tintas naturais; trabalhos com argila, dentre outros. O professor, mediante o apoio da comunidade, busca trabalhar o projeto junto aos estudantes por meio de, dentre outras estratégias pedagógicas, as sequências didáticas.

A sequência didática compreende uma organização pedagógica que tem início, meio e fim. Essa sequência deve ser construída no planejamento, deve contemplar alguns itens como: nome do professor, as disciplinas, o nível educativo, número de aulas previstas, as atividades a realizar, os materiais didáticos necessários e os processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

O trabalho com projeto de aprendizagem destaca mais que uma formação intelectual. Consiste num processo global e complexo, no qual conhecer e intervir no real estão interligados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Portanto, esse processo possibilita ao aluno tanto uma aprendizagem contextualizada de seu povo e comunidade, quanto o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao seu convívio social no contexto indígena e fora dele.

Aspectos provenientes da Pedagogia da alternância

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e na família/comunidade. Nessa perspectiva, implica uma prática educativa diferenciada e com procedimentos didático-pedagógicos próprios, pois explora alternadamente os tempos e espaços, utilizando-os de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem. Por conta disso, no que diz respeito à organização do ensino escolar, dispõe de instrumentos pedagógicos que vêm de encontro às necessidades e

especificidades das escolas indígenas e Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, uma vez que se preconiza a formação integral, intercultural e contextualizada do estudante indígena, considerando seu contexto familiar, comunitário e escolar como espaços de aprendizagem.

Assim, é importante frisar que somente alguns aspectos e instrumentos da Pedagogia da Alternância serão apropriados para o contexto da educação escolar indígena, por conta da especificidade desta. Certamente, o que se preconiza é uma formação em que o educando construa seu conhecimento, perfazendo a prática e a teorização, relacionando, refletindo e compartilhando os conhecimentos construídos a partir de suas práxis (prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação), indo do concreto ao abstrato, processando a formação integral.

Dessa forma, a produção do conhecimento não se restringe aos espaços da escola, pois a vida na comunidade também é espaço de aprendizagem. A ideia é levar formação às comunidades indígenas, permeada pelo ensino específico da língua materna e da cultura de cada povo, buscando explorar os diversos espaços da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Ações como ver, observar, descrever, analisar, refletir, questionar, julgar etc. revelam o caráter científico desse método em que o educando busca responder às questões a que a realidade lhe impõe.

O cotidiano das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, as estratégias de ensino e aprendizagem, os caminhos para uma formação integrada, intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar do educando, são trabalhados a partir da realidade da comunidade em que a escola indígena ou espaço cultural está situado, visando à transformação da realidade e à melhoria da qualidade de vida. Isto permite uma troca significativa de experiências entre educandos, professores, pais, anciãos, sábios, caciques, artesãos e demais lideranças, o que suscita uma relação de partilha, cooperação, participação ativa e engajamento político e compromisso de cada povo.

Ressaltamos que as orientações em relação à organização pedagógica de cada nível, etapa, fase e modalidade de ensino, atendidos nas escolas indígenas, estão definidas nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (resolução 022/CME/2018), aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação no ano 2018.

5.2.5 Educação Escolar Quilombola

*Temos o direito de ser iguais
sempre que a diferença nos inferioriza;
Temos o direito a ser diferentes
sempre que a igualdade nos descaracteriza
Boaventura Santos de Souza*

A trajetória histórica do Brasil é marcada pela prática intensa do regime escravista, onde os negros africanos exerceram importante papel na formação social e identitária desta nação.

Após a travessia do Atlântico, num processo denominado diáspora africana, os africanos entraram em solo brasileiro, iniciando o processo de luta e resistência que transcendeu séculos, chegando aos dias atuais. Marcadamente através de espaços denominados Quilombos.

Neste aspecto, é importante entender o conceito para uma melhor compreensão dos desdobramentos e das políticas de defesa e preservação das Comunidades Remanescentes Quilombolas.

Segundo Munanga e Gomes (2004) a palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a uma instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo e Angola.

Essas organizações nos reportam ao Brasil a partir do final do século XVI onde, inspirados nos quilombos africanos, os escravizados aqui reconstruíram e ressignificaram a forma desenvolvendo uma experiência coletiva, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram.

Várias vozes trouxeram novas ideias acerca desse conceito; Vozes essas que apresentam os quilombos ou mocambos como uma referência ideológica, cultural e política (NASCIMENTO, 1985).

Ativos, consistentes e resilientes, não se perderam no passado, mas se mantêm vivos por meio da marcante presença nas várias comunidades remanescentes existentes ao longo do território brasileiro e, também, em nosso município e Estado.

Essa história de vários capítulos foi marcada pelo desejo de liberdade pautado por diferentes formas e prevacente marca da resistência, conforme afirma Reis e Gomes (2000),

[...] uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos de nosso passado. (2000, p., 23)

O território quilombola, segundo Ratts (2003) é um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultantes do caminhar da história, mas se mantêm se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade. (RATTS, 2003a; 2004).

Coletivamente marcadas pela opressão, racismo e violência, travaram uma luta histórica que, no mundo contemporâneo vai da posse da terra à valorização de suas tradições

culturais, religiosas, preservação de sua identidade, valorização de suas origens, história, afirmação da dignidade enquanto sujeito com toda uma gama de herança cultural que, é parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano.

Tais valores se revelam essenciais numa sociedade marcada, simultaneamente, por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata, sendo de suma importância o estudo para afirmação da identidade do povo brasileiro e a sua inclusão no currículo da Educação Básica.

Toda luta é progressista e, a dos negros não foi diferente. Apesar das questões territoriais terem sido o foco principal, mediante o respaldo constitucional do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal – ADTC/88-CF, a organização e mobilização das Comunidades Remanescentes Quilombolas – CRQs, termo atual para os antigos quilombos, voltou-se a uma antiga demanda educacional a partir da homologação o desafio de desenvolver, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica, cujos fundamentos, dentre outros, podem ser encontrados na Lei 19.639/03, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e, posteriormente, foi assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/12), e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012.

Essa modalidade legitimou-se pelo processo histórico de luta e resistência dos povos negros e quilombolas, seus valores civilizatórios afro-brasileiros e a política de pertencimento étnico, político e cultural. Destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantido pelo poder público e organizado em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais.

Os espaços, o currículo e as vivências pedagógicas da oferta dessa modalidade devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais.

É importante aqui, definir o que é Educação Quilombola e o que é Educação Escolar Quilombola, dentro do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER.

A educação quilombola acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos. Já a educação escolar quilombola visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares.

Logo, a educação quilombola na escola deve partir dos princípios de uma **educação integral**, isto é, reconhecer o território e a comunidade como parte do processo educativo.

Isso significa que a escola precisa de uma arquitetura que faça sentido para a comunidade em que está inserida. Que a merenda não destoe da alimentação a qual as crianças estão acostumadas. E que estejam presentes, no dia a dia da escola, as referências, valores sociais, culturais, históricos, econômicos, brincadeiras, calendários, e modos de ensino-aprendizagem próprios da comunidade.

Nesse sentido a escola tem a obrigação de transmitir a história dos quilombos e sua situação atual, difundindo saberes dessas populações como meio de compreensão de pertencimento da população negra, da sua identidade multiétnica e pluricultural brasileira, contribuindo para desconstruir estereótipos e favorecer o respeito e sua valorização, baseado na defesa consciente dos valores da cidadania.

A educação, nesta perspectiva, é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar estudantes e professoras (es) para o exercício pleno da cidadania.

A escola se constitui, portanto, em espaço privilegiado e fundamental para os moradores das CRQs, no entanto, foi importante saber que eles desejavam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças fossem respeitadas e, sua territorialidade com dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, atendendo as particularidades do contexto geográfico e histórico.

Desenvolve-se em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo proposta pedagógica própria e formação continuada, respeitando a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, observando os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e as resoluções municipais. Caso não haja, é importante construir para êxito da política pública e ação afirmativa.

Nesse sentido ainda, é premissa significativa que as escolas quilombolas, bem como as que recebem estes estudantes, desenvolvam um trabalho na reorganização tanto da Proposta Curricular quanto do Projeto Político Pedagógico - PPP, considerando o Referencial Curricular Amazonense – RCA, alinhando-se dialogicamente com as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar - DCNEQs.

O **Projeto Político Pedagógico** (PPP) precisa ser construído em parceria com a comunidade e o movimento quilombola, e faz-se necessária uma gestão aberta ao diálogo. Preferencialmente, que seja gerida pelos próprios quilombolas, com professores quilombolas.

Uma educação escolar quilombola também deve estar atenta à sua finalidade dentro da comunidade.

É importante sinalizar para cada comunidade remanescente de quilombo que essas características são variadas. Presentes no campo e na área urbana, em quase todos os estados brasileiros, são muito diversas entre si, com históricos de constituição diferentes. Alguns associaram-se a outros povos, como os indígenas ou camponeses.

Para todas elas, no entanto, a **relação com o território** é vital: de uso coletivo, é uma necessidade cultural, econômica, social e política, por isso denomina-se como território tradicional.

Coletivamente, também enfrentaram uma história de luta contra a opressão, o racismo e a violência. Nos tempos da escravidão essa luta se dava em relação ao regime escravista. Na atualidade, em relação à posse indevida das terras quilombolas por grupos com poder político e econômico, o **racismo** e a invisibilização de sua cultura e de seus direitos.

Conforme o Art. 1º das Diretrizes o ensino na modalidade da Educação Escolar Quilombola, dentro e fora das comunidades⁶ deve se organizar e consolidar a partir da:

memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das tecnologias e formas de produção do trabalho, das práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições, territorialidade e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Para uma abordagem qualificada na formação continuada as diretrizes destacam a importância da inclusão do estudo da memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo e deverá ainda desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades.

De acordo com a realidade do que cabe ao município, vale destacar que a formação deve estender-se as/aos gestoras/es, as coordenações pedagógicas, aos núcleos⁷ da diversidade, devendo contar com a presença de lideranças quilombolas, visto que uma de suas reivindicações foi a participação na elaboração, análise e monitoramento das políticas públicas voltadas para essas comunidades.

O Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 13005/2014, em vigência, estabelece metas e estratégias para a oferta de educação para a população quilombola, o que reforça um pouco mais a relevância da temática:

⁶ Defesa e inserção nossa, visto o contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER e sua presença nos Temas Integradores e Contemporâneos – TICs.

⁷ Ou outra nomenclatura utilizada na instituição.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégia 10 - estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

A Educação Quilombola acontece por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos, enquanto a Educação Escolar Quilombola visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares, logo, os princípios da educação integral devem estar na escola garantindo o reconhecimento do território e da comunidade como parte do processo educativo.

É imperativo, portanto, que essa modalidade, legitimada pelo processo histórico de luta e resistência dos povos negros e quilombolas, seus valores civilizatórios afro-brasileiros e a política de pertencimento étnico, político e cultural seja executado de forma diferenciada, assim como nas escolas que atendem educandas/os oriundas/os de territórios quilombolas.

Contar a história das populações negras no nosso estado, com a releitura do seu papel na sociedade, motivação a autoestima, valorização e respeito a sua cultura com reconhecimento a sua contribuição e participação na formação de nossa identidade é evidenciar a prática de uma política pública afirmativa balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola.

Construir um currículo lastreado pelo respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas, com ênfase em sua relação com o território é vital, uma necessidade cultural, econômica, política e social sendo jurídica e, devidamente executada.



EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO

Esta Proposta tem como base documentos oficiais do Ministério da Educação, Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil dos anos de 2013 e 2016 - Resolução Nº 34/CME de 26 de dezembro de 2013 e Resolução Nº 02/CME de 18 de fevereiro de 2016, bem como os textos legais publicados pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus em confluência às teorias produzidas cientificamente sobre as infâncias e o desenvolvimento da criança no espaço institucional da Educação Infantil.

Do encontro entre as ideias e a palavra escrita, este documento norteador intenciona aproximar as práticas cotidianas das unidades que atendem às Fases Creche e Pré-Escola ao passo que resguarda o princípio da autonomia e da singularidade pedagógica dos diferentes tempos e espaços da Educação Infantil empreendidos nas unidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Manaus.



PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS

A caminhada para a elaboração de uma proposta pedagógico-curricular apoiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 se iniciou com a organização de um grupo de trabalho do segmento técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Manaus no ano de 2012, incluindo profissionais atuantes na Divisão de Educação Infantil, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério e nas sete Divisões Distritais Zonais de Educação da cidade de Manaus em articulação com representantes da sociedade civil organizada, mais precisamente, do Fórum Amazonense de Educação Infantil e representantes da Academia, tanto da Universidade Federal do Amazonas quanto da Universidade do Estado do Amazonas.

Sobre o primeiro redimensionamento da Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil de Manaus, em que as produções ocorreram ao longo dos anos 2012 e 2013, as crianças tiveram, no espaço democrático de construção do documento, seu momento de verbalizar, gesticular, expressar àqueles que pensam a educação infantil para elas, o que sentem e anseiam para o espaço educativo-escolar no qual vivenciam diferentes momentos de sua infância. Assim, foi organizada uma metodologia de amostragem de dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs por Divisão Distrital Zonal, totalizando 14 unidades, onde as crianças puderam interagir com um personagem em fantoche em uma história constituída por um boneco chamado Zazo, um ser de outro planeta, construído por cada DDZ. Zazo perguntava por informações sobre o espaço e atividades que as crianças gostavam e queriam que fossem desenvolvidas em seu CMEI. A intenção da atividade era dialogar de maneira lúdica com as crianças e apreender as suas impressões sobre as escolas que elas frequentavam.

Em outubro de 2015, a Divisão de Educação Infantil, após encontros com as Divisões Distritais Zonais, realizou a revisão da Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil do Município de Manaus no intuito de atualizar dados estatísticos, aprimorar os textos subsídios, promover atualização quanto à norma ortográfica vigente e enriquecer as orientações pedagógicas aos interlocutores do referido documento.

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017, iniciaram-se estudos em todo o Brasil para a elaboração dos currículos estaduais em cumprimento ao referido documento homologado. A etapa da Educação Infantil, no

Referencial Curricular Amazonense, homologado em dezembro de 2019, foi inspirado no modelo da Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil de Manaus, que já seguia os princípios legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2020, iniciou-se um novo processo de reestruturação da Proposta Municipal de Educação Infantil com representatividade dos professores atuantes nas unidades que ofertam a Etapa, assessoras e assessores da Divisão de Educação Infantil, da Gerência de Creches e das Divisões Distritais Zonais, bem como formadoras e formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, no intuito de elaborar um documento fundamentado para uma prática pedagógica que priorize os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em suas realidades diversas, e que alargue as possibilidades das experiências docentes juntos aos pequenos cidadãos de direitos.

Em meio a sua reelaboração, foi vivenciado um momento sem precedentes em dimensões planetárias e locais advindo da crise sanitária instaurada em virtude da pandemia da COVID-19, que forçou toda a população ao distanciamento e ao isolamento social. As orientações da Secretaria Municipal de Manaus, nesse momento histórico, foram direcionadas para a garantia da saúde e da vida de todas as servidoras e servidores da Rede ocasionando, inevitavelmente, a estagnação do processo de reestruturação articulada da Proposta de Educação Infantil.

Contudo, o chamado *home office*, característico do momento histórico em várias corporações e espaços laborais oficiais, (re)caracterizou a caminhada, viabilizando as possibilidades do debate e da discussão virtual, presente na dimensão *on-line* dos grupos de trabalho para que este documento, a Proposta Curricular da Educação Infantil da cidade de Manaus, fosse materializado e apresentado à sociedade manauara.



OFERTA E FUNCIONAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Infantil no Município de Manaus enquanto Primeira Etapa da Educação Básica está estruturada a partir dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Integral da Criança, conforme as preconizações da regulação educacional vigente.

Ao longo dos anos de atuação na sociedade manauara, a Rede Pública Municipal de Ensino tem desenvolvido políticas públicas de cumprimento e efetivação dos direitos de

acesso, permanência e continuidade escolar da criança de zero a cinco anos na Educação Infantil, não obstante a grande demanda social para esta Etapa da Educação Básica.

Destarte, em consonância às recomendações do Conselho Municipal de Educação – CME, a SEMED estrutura e organiza a Educação Infantil de forma que a Fase Creche seja ofertada para crianças de um a três anos de idade em prédios denominados Creches Municipais e, a Fase Pré-Escola, para crianças de quatro e cinco anos seja, prioritariamente, ofertada em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

O acesso à educação municipal, institucionalizada, nos três primeiros anos de vida, constitui-se como um direito da criança, dever do Estado e opção das famílias. Contudo, a frequência da criança da pré-escola torna-se obrigatória aos quatro e cinco anos de idade, conforme instituído na Lei nº 12.796/2013, ainda que não seja pré-requisito para o acesso à Etapa do Ensino Fundamental.

Outrossim, por mais que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2019) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA/2019) estabeleçam em sua estrutura de atendimento para a Educação Infantil na Fase Creche a organização por grupos etários – bebês, 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses; o atendimento e funcionamento na Rede Pública Municipal de Manaus⁸, é definido de acordo com a Resolução nº. 018/CME/2015, Art.16 no que estabelece a Organização da Educação Infantil, nas Fases Creche e Pré-Escola, a saber:

I – Creche:

- a) Maternal I: 1 (um ano de idade) – 6 (seis) a 8 (oito) crianças por professora ou professor;
- b) Maternal II: 2 (dois anos de idade) – 6 (seis) a 8 (oito) crianças por professora ou professor;
- c) Maternal III: 3 (três anos de idade) – 15 (quinze) crianças por professora ou professor.

II – Pré-Escola:

- a) 1º Período: 4 (quatro anos de idade) – 20 (vinte) crianças por professora ou professor;
- b) 2º Período: 5 (cinco anos de idade) – 20 (vinte) crianças por professora ou professor.

Às crianças em idade da Fase Creche (1 a 3 anos) é ofertado em turno integral ou parcial, conforme demanda da comunidade em que a unidade educacional se encontra e de

⁸ Texto elaborado a partir de referenciais e legislações: Lei nº 12.796/2013, MEC/Brasil; Base Nacional Curricular – BNCC, Brasil; Referencial Curricular Estadual – RCA, Amazonas; Resolução nº. 011/CME/2016, Manaus; Resolução nº. 018/CME/2015, Manaus; Proposta Pedagógico-Curricular da EI/SEMED/2016, Manaus.

acordo com o espaço físico disponível, obedecendo às normas de capacidade física em vigor e às crianças que se encontram na Fase Pré-Escolar (4 e 5 anos), turno parcial.

As turmas são organizadas agrupando-se as crianças por faixa etária, de acordo com a data corte de 31 de março do ano vigente, conforme o quadro abaixo:

Educação Infantil	Organização Curricular	Faixa Etária
	CRECHE (bebês e crianças bem pequenas)	Maternal 1: de 1 ano a 1 ano e 11 meses
		Maternal 2: de 2 anos a 2 anos e 11 meses
		Maternal 3: de 3 anos a 3 anos e 11 meses
	PRÉ-ESCOLA (crianças pequenas)	1º Período: de 4 anos a 4 anos e 11 meses
2º Período: de 5 anos a 5 anos e 11 meses		

As turmas que, em sua projeção de matrícula, possuem crianças com deficiência são organizadas em conformidade à Resolução nº 011/CME/2016, na qual consta que:

Art. 15 – O Sistema Municipal de Ensino deverá assegurar a matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial e dotar as escolas, onde houver esse atendimento, de condições adequadas para uma educação de qualidade, reconhecendo e valorizando as singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, devendo atender as seguintes orientações:

I – estabelecer parcerias entre os órgãos governamentais para atender as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo dos estudantes público alvo da Educação Especial;

II – cada turma deverá receber no máximo 02 (dois) estudantes público alvo da Educação Especial;

III – em caso de comprovada necessidade, cada turma com aluno público alvo da Educação Especial deverá contar com a atuação de um profissional de apoio escolar.

Art. 16 – Considerando a quantidade de matrículas, em cada turma haverá diminuição do número de estudantes para cada estudante público alvo da Educação Especial incluído, reduzindo-se 2 (dois) estudantes regulares para cada aluno da Educação Especial matriculado.



OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS

O princípio da integralidade na Primeira Etapa da Educação Básica previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, bem como os princípios básicos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (CNE,

2009) aliados aos direitos fundamentais recomendados no documento oficial Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009) estabelecem e norteiam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil garantam a cada criança o acesso aos processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à convivência e interação com outras crianças.

No âmbito da educação escolar, a construção desses conhecimentos e aprendizagens se efetivam na inter-relação entre os princípios éticos, políticos e estéticos com os direitos fundamentais que devem nortear o projeto pedagógico de cada unidade de educação infantil da Rede Pública Municipal de Manaus.

PRINCÍPIOS ÉTICOS: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Esses direitos são garantidos às crianças quando os professores e outros e profissionais da escola permitem:

- A manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas;
- A valorização de suas produções individuais e coletivas e o trabalho pedagógico contínuo para instauração de processos de autonomia frente às possibilidades de escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais e diários;
- A oportunização para ampliarem as possibilidades de aprendizagem e de compreensão do mundo e de si próprio a partir da interação com diferentes tradições culturais;
- A construção de atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças;
- A mediação na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais;
- O desenvolvimento de atitudes de solidariedade, que permitam aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo na dimensão singular de se constituir pessoa e de considerar o outro;
- O desenvolvimento da atitude questionadora e de rompimento com as diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas;

- A aprendizagem sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirindo valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente;
- A valorização da relação com a natureza e com os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado aos seres vivos e a atitude de preservação dos recursos naturais locais e do planeta.

PRINCÍPIOS POLÍTICOS: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Esse é um desafio pedagógico que permite criar contextos para que as crianças:

- Expressem seus sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade;
- Tenham experiências bem-sucedidas de aprendizagem, sem discriminação;
- Sejam ajudadas a tomar a perspectiva do outro: da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente ou perdeu alguém querido;
- Aprendam a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.

PRINCÍPIOS ESTÉTICOS: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Esses princípios são vislumbrados à medida que:

- Sejam ampliadas as possibilidades da criança cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos;
- Haja possibilidades diárias para conviver, brincar e trabalhar em grupos;
- Tenham oportunidades de ouvir músicas, assistir teatros e fantoches;
- Se expressem através dos desenhos, pinturas, colagens e modelagens;
- Tenham iniciativas, tomem decisões e busquem solução dos problemas e conflitos enfrentados na coletividade, frente às mais diferentes idades;
- Tenham possibilidades de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade;
- Haja sensibilidade e valorização do ato criador de cada criança frente às singularidades em diversificadas experiências culturais, artísticas, ambientais;

- Suas perguntas sejam respondidas, que nunca fiquem sem respostas;
- A curiosidade jamais seja reprimida, tolhida ou ignorada.



CONCEPÇÕES: |

4.1 Protagonismo infantil e os direitos de aprendizagem

Um dos grandes desafios da Educação Infantil, de modo geral, é efetivar na realidade o que as pedagogias participativas e relacionais defendem, porque é necessária uma organização e um entendimento do trabalho pedagógico que se fundamenta nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, preconizados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Em nossa prática, por mais que não percebamos, ainda é presente a imagem de criança que precisa do adulto a todo o momento, que só aprende se o professor transmitir o que sabe, que existe uma resposta única e pronta que a criança precisa saber a todo custo. Esses são apenas alguns exemplos de como ainda percebemos as crianças como seres impotentes, que precisam ser “preenchidas” com o que o adulto tem para transmitir, pois, é o único que sabe sobre os mais diversos assuntos. Isso acontece porque somos frutos de uma geração educacional que nos educou a partir desta (in) compreensão.

Romper com essa imagem de criança incapaz e dependente é urgente, mas não se dará de um dia para outro por ser algo complexo e por não se tratar, obviamente, de mera exclusão do adulto do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Exercitarmos uma pedagogia que tem o vínculo, no respeito, no acolhimento, na escuta atenta e na participação das crianças e adultos, um de seus principais fundamentos é possível. Esses e outros fundamentos serão materializados na realidade.

Entretanto, não confundamos protagonismo infantil com “fazer o que a criança quer acima de tudo”. Reconhecer o protagonismo infantil é saber e respeitar que ela elabora formas de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de se expressar e de se conhecer. Nossa função como professores de bebês e crianças pequenas é alargar essas culturas, acolhendo e mostrando outras formas de fazer, de brincar, de cantar, de viver o mundo e a existência inter-relacional.

Por fim, exercitando a prática do olhar para a criança na perspectiva de que ela produz cultura a seu modo, nos leva a organizar espaços e posturas que garantem que direitos de aprendizagem sejam por elas vividos.

4.2 Cuidar, educar e brincar

Reconhecendo a criança enquanto sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens, o currículo na Educação Infantil⁹ considera em sua organização pedagógica “as interações e brincadeiras” como eixos condutores das práticas pedagógicas e o “cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (DCNEI, 2009; BNCC, 2017; RCA, 2019).

Nessa perspectiva educativa concentramos nossos esforços em compreender e dinamizar práticas que atendam às crianças de Creche e Pré-Escola nas suas possibilidades de viver experiências de exploração e compreensão do mundo, construídas na relação com outros sujeitos, em diferentes repertórios culturais, espaços, brinquedos e materiais que favorecerão sua formação humana.

Qualificar o processo educativo que contemple as interações, as brincadeiras, o cuidar e o educar requer a construção de práticas que atenda as especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas de maneira que elas vivam suas infâncias e se desenvolvam com diferentes formas de se conhecer, conhecer e explicar o mundo, de pensar, sentir e agir.

As DCNEIs enfatizam criteriosamente que educar e cuidar não se desvinculam nem se pormenorizam entre si, pelo contrário, se entrelaçam no fazer pedagógico. “Educar é também cuidar para que as crianças tenham oportunidades e sejam apoiadas nos seus percursos de aprender por meio da curiosidade, da descoberta, da brincadeira e das experiências com as múltiplas linguagens” (BRASIL, PARECER 20, 2019)

Se as professoras e os professores considerarem o cuidar e educar como ações indissociáveis no processo educativo e valorizarem as interações e brincadeiras como eixos norteadores desses processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, estabelecerão cotidianamente, interação direta com a criança no momento de cuidar, educar e brincar.

Sendo assim, vamos refletir sobre os seguintes pontos:

- a) Seria possível cuidar e educar uma criança sem estabelecer vínculos relacionais com ela?

⁹ 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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009).

b) Seria possível saber o que as crianças pensam, o que desejam, o que sentem sem relacionar-se com elas nas brincadeiras, no banho, nas refeições, no cotidiano delas? Vamos decifrar essa complexidade estruturando conceitual e pedagogicamente nossas compreensões para que, posteriormente, possamos formular práticas educativas que de fato, considerem a criança como protagonista do processo educativo.

Educar na educação infantil significa traçar caminhos para interagir, agir com o outro, relacionar-se nas convivências cotidianas das crianças, possibilitar uma via de mão dupla entre sujeitos que se auxiliam nos processos de aprendizagens.

Educar se materializa na oportunidade de acolher e expandir a curiosidade da criança, quando se interessam por algo que lhe chama atenção na chegada ao portão da escola; a cor das plantas e suas flores; o brinco que balança com o movimento da sua professora ou do seu professor que a recebe na porta da sala de referência; fotos e objetos expostos no espaço coletivo. Enfim, como ajudamos os bebês e as crianças pequenas a aguçarem suas curiosidades? Observar o que lhes chama atenção nos ajuda a apoiar seu desenvolvimento e a construir aprendizagens.

Cuidar caracteriza-se por sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, de zelo e bem-estar da criança. Cuidar na educação infantil não significa apenas higienizar, alimentar, olhar para não se machucar, evitar conflitos. Cuidar, nessa interface significa acolher e estabelecer vínculos com a criança e com sua família numa relação recíproca de forma atenciosa e afetiva.

O cuidar se materializa na atenção às necessidades do bebê e da criança, seja no acolhimento durante a chegada deles no espaço escolar, quando choram por aquele com quem tem maior convivência e afeto; seja por suas necessidades básicas de higiene e saúde, de alimentação, no processo de controle esfinteriano, de sono, de afeto, e outros. Enfim, garantimos à criança um corpo, espaços e objetos limpos saudáveis e agradáveis? O cuidado deve ser desenvolvido com equilíbrio e responsabilidade para evitar que haja impedimento no direito de brincar e se divertir do bebê e da criança pequena.

O cuidar também envolve o acolhimento da expressão dos sentimentos dos bebês e das crianças – no momento em que sorri, chora, canta, dança, grita e fala daquilo que lhe causa medo, que gosta ou não gosta; quando fica triste quando alguém pega seu brinquedo preferido ou quando corre em direção aquele que lhe traz o objeto que lhe deixa feliz.

Enfim, damos aos bebês e crianças pequenas a oportunidade de se expressarem?

Observar seus movimentos e atividades realizadas nos ajuda a conhecer aquilo que lhe constitui como ser individual e assim auxiliamos a enriquecer sua relação com o outro.

Brincar configura-se como um dos Direitos de Aprendizagens de todas as crianças tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação,

criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A brincadeira é um elemento essencial na vida de qualquer criança, independentemente de seu contexto social. É ela a maneira pela qual as crianças aprendem e dão sentido ao mundo. Para um brincar que seja visto como direito garantido à criança na educação infantil, é necessário considerar os espaços, os brinquedos e objetos que são disponibilizados às crianças como potencializadores de aprendizagens.

Questões como as pontuadas a seguir ajudam a traduzir as práticas que respeitem os direitos das crianças: Que brinquedos as crianças dispõem? Elas têm livre acesso a eles? Em que momento elas brincam? Com quem brincam? Como o parceiro mais experiente auxilia as crianças durante as brincadeiras? Dialoga sobre a brincadeira? Ele participa da brincadeira? Ele propõe outras ou novas brincadeiras?

Educação Infantil é um espaço e lugar de brincar. De educar. De cuidar. De oferecer oportunidades para a criança se reconhecer no mundo e encontrar nele diferentes formas de se relacionar.

Assim, o Currículo em creche e pré-escola da rede pública municipal de Manaus considera a tríade formada pelo “cuidar, educar e brincar” como ação única que se efetiva a partir das interações de professores que, diariamente, possibilitam às crianças a imersão em práticas sociais e culturais, criativas e interativas de forma diversificada.

4.3 O engajamento familiar

As famílias são as primeiras referências de educação e cuidado das crianças, pois elas oferecem os cuidados necessários ao seu bem-estar, saúde e necessidades afetivas. É na família que as crianças encontram as primeiras possibilidades de significarem o mundo que as rodeia. A relação da criança com o adulto de referência se inicia logo nos seus primeiros dias de vida, no convívio doméstico. Posteriormente, a criança se insere num outro espaço que complementa os aspectos de seu desenvolvimento integral – a escola – aqui indicada como educação infantil, em Creche e Pré-Escola.

Esse atendimento nas instituições de Educação Infantil, tanto na Fase Creche quanto na Fase Pré-Escola, deve administrar relações, priorizar e manter as idas e vindas dos responsáveis ao seu interior, com vistas à reflexão, participação, elaboração e implementação de formas sadias de diálogo sobre a educação de seus filhos, criando condições para que as famílias e a comunidade se sintam partícipes dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de suas crianças (RCA, 2019).

No ato da matrícula de uma criança, tanto os familiares quanto a própria instituição escolar precisam admitir que a unidade educacional está localizada numa comunidade e precisa fazer parte dela e, a comunidade fazer parte da instituição escolar, constituindo-se numa parceria coletiva que assume um compromisso de “engajamento familiar”, uma espécie de casamento que responsabiliza ambas as partes na compreensão e implementação de novas práticas educativas e novas concepções sobre o protagonismo infantil.

O engajamento familiar nessa perspectiva, vai além da participação da família em momentos cívicos, apresentações culturais ou reuniões pontuais. Se efetiva de fato, quando "a participação das famílias não é um elemento acessório - mas fundamental - no projeto de um serviço educacional"(FORTUNATI, 2009).

Como podemos promover o engajamento das famílias e da comunidade nas instituições de educação infantil, uma vez que esse é um aspecto ainda muito tímido na realidade de nossas unidades?

Não é raro, no início do ano escolar, idealizarmos as crianças, seus familiares, as professoras e professores, e a comunidade do entorno da escola. Essa expectativa é como o nascimento de um bebê. Toda mãe quando está grávida, cria expectativas ideais para seu filho com relação às características físicas, biológicas ou mentais. Porém, no nascimento chega o bebê real, nem sempre aquele idealizado pela mãe durante seu período gestacional (algumas mães recebem crianças com deficiências físicas ou congênitas, síndromes). É na relação e interação com seu bebê que a mãe passa a amá-lo, cuidá-lo e educá-lo da melhor maneira possível para que a criança se desenvolva.

Na Educação Infantil, é comum planejarmos e esperarmos crianças, famílias e turmas idealizadas, mas na realidade nos deparamos com o desconhecido, com o inesperado. Quando isso acontece, o que fazer? A sugestão é criar estratégias para a escuta do adulto que cuida da criança e a escuta da própria criança. Afinal, as características de todo e qualquer público são conhecidas a partir das relações, das vivências e das experiências construídas mutuamente.

E para que haja uma relação recíproca é preciso se despojar de preconceitos e generalizações, para então, conhecer o outro com a mente e o coração abertos no intuito de lidar com crianças, familiares e comunidades reais.

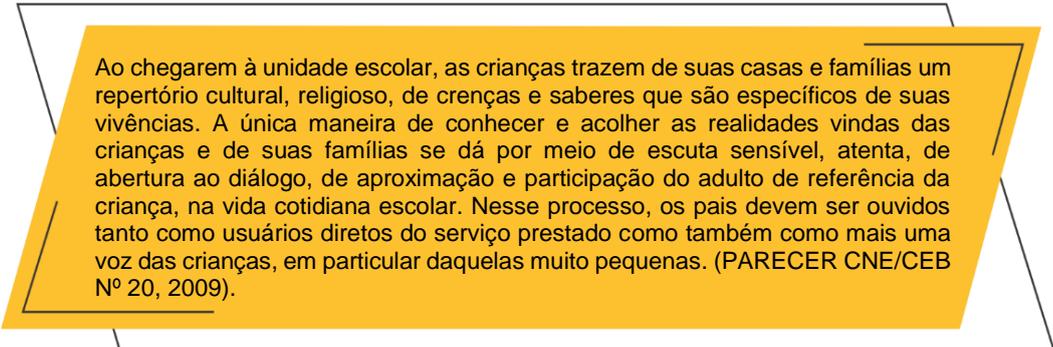
Na Educação Infantil, os adultos que convivem diariamente com as crianças são os familiares, as professoras e os professores, e os demais profissionais da escola. As famílias são diretamente responsáveis pelas crianças e é com elas que a escola precisa dialogar e construir vínculos e laços de confiança, compartilhar ações e valores, assumindo a corresponsabilidade pela educação dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

O atendimento às crianças de maneira integral necessita que a proposta pedagógica e curricular das escolas garanta espaços e tempos para a escuta e o diálogo com as famílias, assim como respeitem e valorizem as diferentes formas em que elas se organizam (DCNEI, 2009).

Quando as crianças começam a frequentar a Educação Infantil, as possibilidades de aprendizagem e de encontro com outras formas de compreender o mundo se ampliam, por isso a relação com as famílias é imprescindível no cotidiano da instituição. A relação de confiança e de parceria entre escolas e famílias se inicia antes mesmo das crianças chegarem à unidade escolar.

Na Creche, essa relação se inicia no momento em que as famílias buscam a vaga, realizam a matrícula, participam da entrevista inicial (*anamnese*) e combinam o “período de adaptação” das crianças. Afinal, esse é o período mais promissor entre adultos que cuidam em casa e adultos que acolhem na Creche. Na Pré-Escola, a condução relacional entre pais e professoras e professores deve seguir o mesmo caminho desde os primeiros dias da criança no CMEI, numa constância de diálogos que aproximem familiares e professores no intuito de conhecer as especificidades de cada criança para que, juntos elaborem experiências coletivas que contribuirão com a segurança tanto das crianças quanto dos pais.

Dessa forma, a unidade de Educação Infantil contribui para potencializar a relação familiar e envolver aprendizagens próximas ao seu contexto, pois, se os pais confiam na escola e participam da educação de seus filhos, passam a valorizar suas descobertas e incentivam seus filhos em sua caminhada educacional.



Ao chegarem à unidade escolar, as crianças trazem de suas casas e famílias um repertório cultural, religioso, de crenças e saberes que são específicos de suas vivências. A única maneira de conhecer e acolher as realidades vindas das crianças e de suas famílias se dá por meio de escuta sensível, atenta, de abertura ao diálogo, de aproximação e participação do adulto de referência da criança, na vida cotidiana escolar. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas. (PARECER CNE/CEB Nº 20, 2009).

Assim, entendemos que o engajamento familiar se concretiza quando cada unidade educacional cria espaços para trocas com a família, tanto no dia a dia, como em momentos específicos como nas entrevistas iniciais, reuniões/oficinas para compartilhar experiências educacionais e trazer outras ideias.

A parceria dialoga sobre informações importantes que a família precisa contar às professoras ou professores, uma vez que a escola também precisa dessa troca de partilha no intuito de que todos construam uma intensa e contínua relação de compreensão em prol do bem-estar e do desenvolvimento da criança.

4.4 Processos de planejamento e avaliação

O ato de observar requer uma atitude de acolhimento do adulto com relação às formas peculiares pelas quais a criança se relaciona com o mundo e atribui sentido às suas experiências. Por isso, o olhar observador do adulto deve estar presente em todos os momentos do cotidiano das crianças na instituição: nas brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de interação entre as crianças sem a participação dos adultos e nas interações das crianças com os adultos, com a natureza, com os objetos do mundo físico e com os objetos de conhecimento.

Isso permitirá que os professores e professoras conheçam cada vez melhor as crianças individualmente e as características dos diferentes grupos, oferecendo a elas a segurança necessária no momento em que chegam à instituição e também na passagem pelos diferentes grupos no interior da instituição. Considerando a importância das observações, é necessário que elas sejam registradas, para que não se percam e possam ser compartilhadas entre os docentes, com as crianças e com as famílias.

Os registros constituem a “documentação específica” de que trata o inciso IV do capítulo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Etapa, e devem acompanhar a criança quando de seu ingresso no Ensino Fundamental, de forma que os profissionais da segunda Etapa da Educação Básica possam conhecê-la melhor, acolher suas necessidades e estabelecer uma continuidade em relação ao trabalho já realizado com ela na Educação Infantil. (MICARELLO, 2012).

O sentido da avaliação na primeira Etapa não visa classificar as crianças entre as que sabem e as que não sabem, nem pretende traçar perfis ou rótulos (agressiva, atenciosa, desobediente), visto que o desenvolvimento ocorre ininterruptamente e as crianças modificam seu comportamento de acordo com o ambiente que lhes é preparado e de acordo com as propostas de experiências que lhes são oferecidas.

A partir dessas modificações de comportamento/reações/expressões lançamos ideias de organização do espaço afetivo para o desenvolvimento (intervenção). A necessidade de registros em seus diferentes formatos (fichas, cadernos, fotos, desenhos e outras produções escritas) se dá, justamente, para atentarmos aos eventos contidos nesse processo os quais validaram os marcos de desenvolvimento demonstrados pelas crianças.

Mesmo com os bebês e crianças bem pequenas, cujo desafio da observação tem agregado a questão da fala ainda pouco estruturada, a avaliação é baseada naquilo que está sendo proposto a eles no cotidiano, pautada em ações que explicitem como os mesmos exploram materiais e objetos; como se relacionam e percebem seu corpo; como se apropriam dos espaços e avançam em suas aprendizagens. É “Olhar” e interpretar interações. É

perceber reações nas experiências desafiadoras, tanto na coletividade, quanto no individual. É utilizar-se das diversas formas de registros para acompanhamento do desenvolvimento integral de cada criança e da turma.

4.5 Documentação pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento infantil

À medida que você, professor ou professora de Educação Infantil, começa a adentrar na etapa você se depara com algumas reflexões que, a princípio, parecem complexas. No entanto, vão se clarificando quando você se permite dialogar com o outro, seus pares. Questões como: Documentação pedagógica, o que é isso? Documentação pedagógica, para que serve? Como organizar a documentação pedagógica? Entre outras.

Partiremos pelo verbo documentar, o qual envolve uma ação, resultante de interesses e necessidades. Este vocábulo indica a intenção de provar algo ou determinada situação por meio de documentos.

Então, por que documentar na Educação Infantil? De acordo com Kramer e Barbosa (2016, p.49, 50) “as crianças constroem as suas hipóteses sobre o mundo a partir de uma constante investigação de tudo o que acontece ao seu redor, seja na escola, seja fora dela [...] nada é banal para a criança!”.

Acriança é um sujeito que apresenta características diversas, o processo de construção da documentação pedagógica não pode se limitar a atividades mecânicas e sem sentido, envolve um aspecto particular e fundamental que diz respeito à concepção de criança que se tem. Conhecer quem é a criança é essencial, porém é necessário ir além. Ir ao nível da compreensão de como ela aprende e como produz conhecimentos.

Mello et al (2017) nos dizem que a

Documentação é a escuta visível, o registro que revela, que testemunha a trajetória de aprendizagem das crianças, seja individual, seja no grupo. A documentação permite à professora, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas e descobertas das crianças.

A partir deste conceito leva-nos a considerar na documentação pedagógica alguns pontos de atenção, como: conceito, intencionalidade, processos, instrumentos e/ou materiais.

A seguir uma ilustração desse processo.

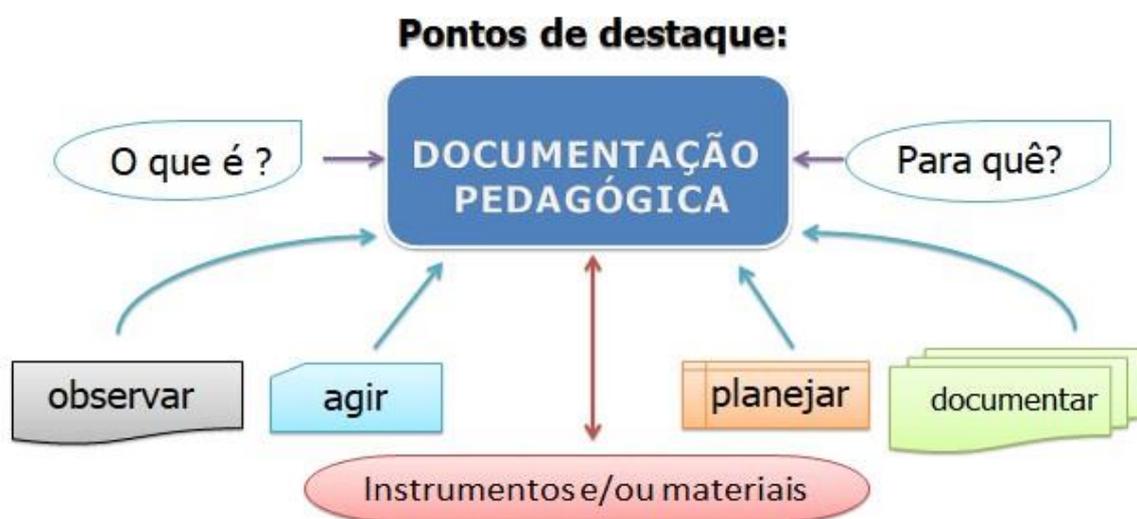
FONTE: Gisele de L. Vieira e Suelen C. L. de Andrade (2019).

Documentar na escola exige um(a) professor(a) observador(a), saber para quê e para quem se está observando, que aspectos precisam de sua atenção. A observação não pode ser um simples olhar, ela precisa ir além de fazer anotações e outros registros. Precisa-se saber qual destino terão as informações colhidas, vislumbrando com isto re/construção de conhecimentos.

Então, o que observar? Observar a criança em suas múltiplas relações. Observar a chegada do bebê, das crianças bem pequenas e pequenas na escola, as relações do adulto com a criança ou entre crianças, a hora da alimentação, do banho, do sono, da brincadeira dirigida e/ou livre, do que gostam de brincar, como brincam, em que momento. Como se comunicam e que instrumentos utilizam nessa comunicação. Todos esses momentos são essenciais para documentar e perceber o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

E como se organiza a documentação? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) definem que podem ser utilizados no processo de avaliação “múltiplos registros realizados por adultos e crianças”, dentre os quais cita, “relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.”. O registro escrito ou áudio das atividades feitas no dia, vídeos ou fotos dos momentos ou objetos que mais interessam às crianças, um pôster com o objetivo de demonstrar as informações e dados mais relevantes da pesquisa feita pelas/com as crianças, murais ou um portfólio das produções individuais e/ou coletivas.

Não basta apenas registrar, precisa ter uma intencionalidade educativa. A documentação de acordo com as DCNEIs deve ser “específica e que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e



aprendizagem da criança na Educação Infantil”. Como parte de uma postura reflexiva da professora e do professor vale atentar para as questões implícitas nas ações realizadas, nas instituições e por seus profissionais, pois estas resultam de concepções.

Assim, ter clareza das intenções pedagógicas faz com que os caminhos e instrumentos escolhidos gerem menos conflitos entre os envolvidos nos processos de construção de conhecimentos.



AMBIENTE EDUCATIVO: TEMPO E ESPAÇO PREPARADO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os espaços são eixos estruturantes das propostas pedagógicas das instituições, onde as crianças aprendem em todos os locais, internos ou externos, em interação com seus pares, adultos e com o espaço.

Assim, a organização do ambiente educativo deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor, seguro e prazeroso para a criança; um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras sentindo-se estimuladas e independentes, atendendo suas necessidades e respeitando seus ritmos de interação.

A preparação dos espaços emerge do fruto das interações entre as pessoas que ali atuam e das influências socioculturais do meio em que se inserem, visto que é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transfigurando-o em um pano de fundo no qual se incorporam emoções e nessa proporção entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa.

Não há dúvidas que os espaços não serão sempre os mesmos do início ao final do ano onde as crianças crescem e novas estruturas organizativas serão necessárias. Nota-se que cada vez mais fica claro o quanto a criança é influenciada pelos espaços que habita e influencia-os em uma transformação constante ao conhecimento por meio da intencionalidade do adulto de referência, tornando assim, os espaços da escola essenciais nos aspectos da memória afetiva, do desenvolvimento da autonomia, da construção de relações e do próprio brincar. Por essa premissa, a construção dos espaços é feita socialmente, com o grupo, uma parceria solidária entre adultos e crianças.

Também o espaço organizado em diferentes áreas contempla a possibilidade de as crianças realizarem múltiplas experiências, e essa organização de espaços requer a contemplação de diversas linguagens das crianças e a disponibilização de materiais variados que privilegiam a interação e a brincadeira entre elas.

Para continuidade em nossa conversa torna-se necessário compreender que há diferença entre Espaço e Ambiente. O Espaço faz referência aos locais onde as experiências

pedagógicas são iniciadas, tais como a sala de referência, caracterizada por objetos, móveis e outros materiais. O Ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem que envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente as mais subjetivas. “Por isso podemos dizer que o ‘ambiente fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente” (FORNEIRO, 1998, p.233).

Cada espaço destinado às crianças deve considerar as necessidades específicas, ou melhor, o espaço e a disponibilidade de brinquedos devem se dar de acordo com o ritmo de cada criança, de acordo com as diferentes faixas etárias. Podemos utilizar diferentes espaços, sendo eles abertos, fechados, salas de referência, dentre outros. Importante é garantir que todos esses espaços promovam o desenvolvimento integral da criança, sua autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança, contato social e privacidade.

O espaço de educação das infâncias é o conjunto de materialidades que compõem os variados ambientes frequentados por educadores e crianças e o “espaço sentido”; o espaço de consciência onde se realizam as experiências educativas que propiciam o encantamento da criança e exploram os Campos de Experiências em sua plenitude.

As crianças da primeira infância têm necessidade de toque para acessar o mundo, e a aprendizagem nessa fase, também se dá por atividades manuais, que se iniciam e/ou findam desde a sala de referência, abrangendo os espaços externos. Nesta perspectiva compreendemos algumas peculiaridades ao olhar da professora ou do professor:

- Espaço organizado e limpo atendendo às necessidades das crianças, despertando a curiosidade e interesse dos pequenos pelo mundo e mediações das educadoras;
- Participação das crianças desde a produção a organização intencional das educadoras: Rotina, Calendários de Aniversário, Chamadinhas, Normas pertinentes à turma entre outros olhares dos docentes e crianças;
- Exposição de Produções Plásticas dispostas à altura das crianças, sem depender da ajuda dos professores para o manuseio no cotidiano, o que as remeterão a sentir-se parte desse ambiente.

Assim sendo você já parou para pensar que, na natureza, todos os filhotes crescem em contato com o solo, com a água e ao ar livre, ou seja, imersos no arranjo natural do mundo?

Nessa perspectiva o ambiente preparado parte dessa mesma noção, porém há de permitir a transformação dos espaços mediados pelo adulto, compreendendo que a criança contribui significativamente atendendo suas necessidades e contribuindo ao desenvolvimento de seu grupo. As crianças constroem novos significados para seus ambientes à medida que

vão se desenvolvendo e, muitas vezes, subvertem criativamente a lógica estabelecida pelos adultos acerca das funções dos elementos físicos.

É claro que não é possível reproduzir todos os recursos e desafios do mundo natural, até porque nossa realidade não é a mesma dos outros animais, mas a lógica do aprendizado é a mesma. Nesse olhar: qual a memória afetiva que as crianças levarão consigo ao retomarem, já na adolescência e na fase adulta, os espaços que habitaram? Quais lembranças trarão consigo?

Por esses motivos, há de se flexibilizar os espaços existentes no cotidiano escolar onde este cotidiano na infância compreende-se o brincar, comer, dormir, trocar a fralda, tomar banho e fazem parte da vida cotidiana no espaço coletivo em que o espaço e o tempo são importantes para a criança ao lhe oferecer as oportunidades para viver plenamente suas experiências.

O olhar para o brincar como uma ação ativa e da curiosidade para a criança é conectar-se com as infâncias e para a importância das infâncias na concepção do sujeito adulto, e aqui a proposta é fazer isso através das experiências mais significativas da criança que é o brincar, pois “[...] as crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver! (PEREIRA, 2013, p. 61).

Espaço físico, aqui como sinônimo de ambiente, nas escolas só se tornará um espaço educativo, quando seus componentes materiais estiverem adequados à proposta pedagógica. A concepção de infância e de criança se materializa na forma como se organiza cada espaço. Um ambiente favorável ao bem-estar de todas as crianças deve ser uma preocupação das Secretarias de Educação, diretores e profissionais da Educação Infantil. Um bem-estar que considera a integralidade da criança, nos aspectos: físico, social, mental e emocional.

Barbosa e Horn (2001) nos dizem que ao pensarmos no espaço para as crianças devemos considerar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Nessa perspectiva percebemos o que define as DCNEIs (2009) sobre o cuidar como algo indissociável ao processo educativo. Crianças aprendendo com as interações que estabelecem com/nos ambientes em que vivem, convivem ou estão. São ambientes planejados e que transmitem segurança para as crianças.

O cuidado associado ao processo educativo precisa ser visível nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e na maneira como os espaços são construídos, como se dispõe materiais, objetos e brinquedos. “Para o espaço escolar o essencial é que seus componentes se articulem com o projeto político-pedagógico, que contribuam para se alcançar os objetivos educacionais.” (BRASIL, 2008, p.7). Garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças perpassa por organizar materiais e espaços que promovam interações entre elas, sejam elas da mesma idade e/ou de diferentes

idades com, ou sem “deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2009).

Pelo entendimento sobre a importância dos espaços educativos, muitas sugestões são apresentadas em diferentes fontes. No entanto, vamos aqui considerar as sugestões de Barbosa e Horn (2001) sobre uso dos espaços como potencializadores das aprendizagens infantis:

Os espaços internos – aqui vamos falar das salas de referências¹⁰. Para tal é eficaz partirmos do entendimento de que este espaço não seja um simples cenário, e sim parte integrante da ação pedagógica. Quem vai estar nesse espaço? São os bebês, crianças bem pequenas e/ou crianças pequenas? Qual a faixa etária? Quais as características do grupo? Estes fatores são determinantes na organização dos espaços.

Outro elemento a considerar na organização do espaço é a participação de quem o utiliza diariamente: a professora ou o professor, e as crianças. O espaço é coletivo, não é propriedade exclusiva da diretora ou do diretor, da pedagoga ou do pedagogo ou da professora ou do professor. As crianças são os agentes ativos que dão movimento e vida ao ambiente. Então, o que colocar no espaço? Considerando as especificidades das crianças quanto a exploração e criatividade é acertado disponibilizar materiais diversos, organizando a sala em cantos, como:

- No chão – tapetes, esteiras (tapetes artesanais feitos de palhas, cipós ou de outras fibras vegetais), panos coloridos e outros;
- Nas laterais – estantes pequenas de fácil acesso às crianças, com diferentes materiais e brinquedos estruturados e não estruturados¹¹, sementes, galhos, folhas, livros e outros; quadros e murais para divulgação das produções das crianças e com as crianças e outros; as salas em que hajam janelas devem ser exploradas com frequência, de maneira a conhecer e observar o que existe para além do ambiente interno;
- No teto – pendurar móveis feitos com diferentes materiais, a exemplo: fotografias das crianças, tampinhas, sementes, folhas e outros; placas informativas, toldos com lençóis e outros.

Quanto aos cantos de atividades, Barbosa e Horn (2001) sugerem cantos diversos, considerando sempre a faixa etária das turmas. Aqui apresentamos alguns que podem ser adequados de acordo com cada realidade escolar:

Cantos fixos/permanentes: (Zonas circunscritas)

¹⁰ Ver art. 8º, parágrafo 1º, inciso VI da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

¹¹ Ver (<http://primeirainfancia.org.br/brinquedos-nao-estruturados-desafiam-a-imaginacao-das-criancas/>)

- Canto da Fantasia/Faz de conta – disponibilizar chapéus, tules, sapatos, roupas, pedaços de panos, e outros;
- Canto da Biblioteca – com livros de diferentes texturas e materiais, revistas, jornais, estantes ou cestos, varal, tapetes e almofadas;
- Canto das Artes – com tintas e pincéis, penas, esponjas, papéis de diferentes texturas e cores, paetês, purpurinas, cola, tesouras, papel de presente, forminhas de doce, palitos de sorvete, argila, carvão, sementes, flores, folhas, gravetos e outros;
- Canto das/os Bonecas/os – fogão, mesa, TV, geladeira, cama, utensílios de cozinhas (colher, pratos, copos, panelas e outros). Objetos que podem ser disponibilizados a partir de sucatas;
- Canto da Garagem /Marina/ do Hangar– placas de sinalização de trânsito, pedaços pequenos de madeira para construção, carros, aviões, barcos e canoas;
- Canto dos Jogos – blocos e brinquedos com jogos de encaixe, memória, quebra-cabeça, trilha, peças de madeira, dados, dominó, lego, sucatas organizadas e variadas.

Cantos alternativos/móveis: (Zonas circunscritas/cantos complementares)

(Cantos das possibilidades de experiências coletivas e/ou individuais)

- Canto da Música – com instrumentos musicais confeccionados e/ou industrializados, rádio, microfone, caixa de som, e outros;
- Canto do Supermercado/Feira – com prateleiras pequenas, embalagens vazias de diferentes produtos, frutas, legumes, dinheiro sem valor e encartes impressos para imitar moedas, calculadora ou máquina registradora, cartazes com os nomes e valores dos produtos, cestos de compras, e outros;
- Canto do Cabeleireiro – com espelho, maquiagens, escovas e pentes, grampos e prendedores de cabelos, secador de cabelos, cadeira, bacia para lavar a cabeça, embalagens de xampu e cremes, e outros;
- Canto do Museu – com objetos colecionados com ou pelas crianças em passeios e viagens.
- Canto da Natureza/Ciências – com pedras, plantas e/ou suas diferentes partes, conchas, terrário, animais de estimação, livros e jogos sobre a natureza, ímãs, lupas, objetos para flutuar e afundar (que podem ser usados em uma bacia com água ou na pia, tanque etc.), kit de animais e bonecos de diferentes tamanhos;
- Canto da Luz e da Sombra – com projetor de slides, lanternas, retroprojetor, máquina fotográfica, filmes feitos pelas e com as crianças, lençóis.

Em cada canto de atividades pode ser elaborada com as crianças fichas de atividades realizadas com e por elas para que elas percebam suas participações e/ou produções.

Os espaços externos – são ambientes que possibilitam maior movimentação durante as brincadeiras e exploração de seus componentes pelas e com as crianças. As brincadeiras são bens culturais e precisam ser garantidas nas instituições escolares. Nesse sentido, precisamos questionar: O espaço externo que temos garante a segurança e o bem-estar das crianças em suas brincadeiras? O que pode ser melhorado? É possível desenvolver brincadeiras em pequenos grupos ou em grupos maiores? Quais e como podem ser organizados os espaços externos?

Cada realidade escolar pode organizar suas áreas externas de modo a garantir à criança o direito de brincar livremente e com segurança, sozinha ou com outras crianças. Os ambientes podem apresentar diferentes organizações. A citar temos:

- Espaços de interligação para jogos tranquilos – como um gramado com árvores, bancos de praças de alturas diversas, mesas e bancos de cimento (permanentes) para fazer piqueniques. Aquário ou terrário para observação dos seres vivos, que neles existam;
- Espaço para brinquedos de manipulação e construção – composto por estrutura de calhas com roda de água e bacias para brincar, madeiras de diferentes tamanhos, caixas de areia com materiais para brincar de construir e cozinhar, funil e medidores, pedras e outros.
- Espaço estruturado para jogos de movimento – com escorregadores altos e baixos, carrinhos de mão, carrocinhas que comportem crianças para serem puxadas por elas e/ou por adultos, piscinas e bacias de diferentes tamanhos;

Enriquecer os ambientes onde as crianças convivem é uma forma de valorizar o brincar. Por meio das brincadeiras, as crianças resolvem conflitos e vivem suas emoções às suas maneiras. Nesse espaço de brincar os adultos ensinam e mediam brincadeiras junto às crianças. Isto porque os espaços nunca estarão completamente livres de riscos. Precisamos diminuir ou eliminar o risco em potencial, organizando-os de forma a evitar qualquer acidente durante as brincadeiras.

O espaço de entrada das instituições pode ser bastante convidativo, acolhedor e educativo. Dispor de algum mobiliário na entrada da unidade, como banquinhos e/ou cadeiras confortáveis, um pequeno cesto com livros diversos, paredes decoradas com fotos das crianças e suas produções, projetos da escola, cartazes de boas-vindas. Informações pertinentes que possibilitem às crianças e famílias sentirem-se acolhidas e conhecerem a riqueza de experiências que existem para além da entrada da escola.

Os espaços naturais – são aqueles espaços que ainda não receberam a interferência do homem e se receberam, tiveram poucas modificações; são bosques, florestas, rios, lagos, praias, morros, pedras grandes e outros.

Estes espaços são mais encontrados nas áreas rurais. As escolas de Educação Infantil, localizadas próximas a esses ambientes têm a oportunidade de garantir às crianças o que preconiza as DCNEIs no seu inciso 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;”. No entanto, escolas onde não existem espaços naturais, seria interessante verificar a possibilidade de promover visitas planejadas aos locais em que estes podem ser encontrados.

Professora ou professor, a escolha desses locais como potencializadores de aprendizagens requerem alguns questionamentos: O ambiente possibilita a segurança e o bem-estar das crianças? Qual a faixa etária das crianças que podemos levar? Quais atividades se podem propor às crianças? Atividades direcionadas por um adulto ou de livre escolha das crianças? Que recursos e materiais serão necessários para o desenvolvimento das atividades? Qual o tempo destinado a permanecer nesses ambientes com as crianças? Que aprendizagens serão possíveis às crianças?

O tempo de uso desses espaços.

As relações se tornam mais leves quando se respeita o direito do outro. Nessa perspectiva, o cotidiano das escolas de educação infantil precisa prever momentos de respeito ao tempo e o ritmo das crianças, no processo de aprendizagens e desenvolvimento. E para isso precisará se organizar a partir de pontos importantes:

- Faixa etária das crianças;
- Jornada diária das crianças e adultos;
- Categorias de atividades: chegada ao espaço educativo, alimentação, higiene, descanso, brincadeiras expressivas das diferentes linguagens, retorno das crianças às famílias.

O repertório de atividades ajudará a definir a rotina diária de cada realidade. Deste modo, existem atividades que são consideradas permanentes, que devem ser questionadas quanto a qualidade que precisamos imprimir em cada atividade, a citar temos:

- Alimentação – quantas refeições as crianças realizam diariamente? Elas têm autonomia a realizá-las? Quanto tempo é destinado a cada refeição?
- Higiene – em que momento as crianças irão lavar as mãos, tomar banho, vestir-se e despir-se sozinha ou com apoio do professor/a da turma?
- Repouso – quanto tempo é destinado aos momentos de repouso das crianças? Os ambientes são adequados para o repouso e o sono? Há um entendimento que nem todas as crianças descansam simultâneo, por isso precisam de outras atividades.

Professora ou professor, essas atividades manifestam em destaque as ações de cuidado, no entanto, o processo educativo se permeia em todas elas, uma vez que o cuidar e educar são indissociáveis às ações desenvolvidas nas escolas de educação infantil.

Seguimos então algumas possíveis formas de como organizar as demais atividades (que se alternam) com as crianças:

Possibilidades de rotina para jornada integral e sujeita a adaptações para jornada parcial:

- Chegada das professoras e dos professores com diálogos acerca das ações do dia;
- Organização da sala de referência e dos materiais.
- Recepção das crianças;
- Roda de conversas;
- Café da manhã;
- Atividades diversificadas para livre escolha e/ou brincadeiras no pátio;
- Planejamento das atividades do dia: o que vem sendo feito? O que pode ser alterado e/ou acrescentado? (Importante garantir a participação das crianças);
- Atividades coordenadas pelo adulto;
- Atividades expressivas das diferentes linguagens;
- Higiene e almoço;
- Relatos ou trocas de informações orais entre educadores quando há mudança de turno;
- Sono ou atividades repousantes;
- Pátio ou brincadeiras de livre escolha;
- Lanche;
- Atividades diversificadas de livre escolha;
- Reorganização da sala e saída.

No desenvolvimento das atividades diversificadas e expressivas das diferentes linguagens, a rotina diária das crianças pode compor-se de mais de uma atividade, acontecendo simultaneamente, o que oportuniza a elas fazerem suas próprias escolhas e interagirem entre si. Vale destacar que a intencionalidade pedagógica está em garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ela também, pode ajudar a definir a escolha dos espaços, os sujeitos, o tempo e as atividades que serão vivenciadas.

5.1 Educar crianças pequenas: os profissionais da Educação Infantil

A definição do quadro de profissionais das fases Creche e Pré-Escola é de competência da Subsecretaria de Gestão Educacional em consonância com o Departamento

Geral dos Distritos, Divisão de Educação Infantil, Divisões Distritais Zonais de Educação e da própria unidade escolar de Educação Infantil. A organização pedagógica e administrativa da creche é composta dos seguintes profissionais: diretor, pedagogo, professores, assistente de administração, técnico de enfermagem, assistente social, psicólogo, manipulador de alimentos, lactaristas, porteiro, auxiliar de serviços gerais e vigia.

Fase Creche

Compete ao Diretor ou Diretora: Planejar, administrar, coordenar e supervisionar o pessoal, os serviços e os materiais, em conjunto com a equipe técnica, bem como participar do atendimento global às crianças e às famílias atentando para o cumprimento das políticas e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Deve ter titulação em licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior, ou ainda outra licenciatura plena, bem como pós-graduação em Gestão Escolar e disponibilidade para dedicação exclusiva à função.

Compete ao Pedagogo ou Pedagoga: Garantir a execução da Proposta Pedagógica das Creches Municipais, visando promover o desenvolvimento das crianças em cada uma das faixas etárias e a adequação do trabalho pedagógico aos recursos disponíveis na comunidade. Acompanhar o crescimento dos grupos nas diferentes áreas, promovendo ainda a integração entre família e escola, visando coerência na ação pedagógica junto à criança. Ter titulação em licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior e, preferencialmente, título de especialista em Educação Infantil.

Compete à Professora ou ao Professor: Planejar, executar e avaliar com os demais Profissionais da Educação, equipe diretiva e multiprofissional, as atividades da unidade de Educação Infantil, propiciando condições para a convivência entre pares, segurança, desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, atendê-las diretamente em suas necessidades individuais, de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais; registrar a frequência diária das crianças, bem como informações pertinentes a alimentação, sono, evacuação e aspectos emocionais, observando as Políticas e Diretrizes Educacionais Nacionais do Município e o Projeto Político Pedagógico da unidade. Ter titulação em licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior.

Compete ao Assistente de Administração: Executar, sob avaliação e supervisão, serviços de apoio à administração no que diz respeito à documentação escolar da criança e da unidade, organização e manutenção de arquivos ativos e inativos, documentos e correspondências da unidade, zelando pelo sigilo de informações pessoais das crianças, das famílias, professores e funcionários. Executar outras atividades correlatas da área.

Compete ao Técnico em Enfermagem: Atender as crianças nas intercorrências diárias, realizar o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças, sob a orientação e supervisão do Enfermeiro, realizar a conferência periódica do cartão de

vacinação, desenvolver projetos educativos de saúde junto à comunidade escolar, auxiliar o enfermeiro durante as consultas de enfermagem, executar ações de enfermagem, exceto as privativas do enfermeiro.

Compete ao Assistente Social: Realizar atendimento às crianças e famílias em caráter continuado com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenindo a ruptura dos seus vínculos, realizar visitas domiciliares, anamnese social, triagem e parecer social, fazer encaminhamentos, atendimento individual e familiar, promover palestras, campanhas educacionais de cunho coletivo, propiciar e orientar o desenvolvimento de projetos sociais, orientar e supervisionar estágio em serviço social no ambiente da creche.

Compete ao Psicólogo: Atuar no atendimento psicológico às crianças da rede municipal de ensino, trabalhar de forma integrada com os demais profissionais da creche e família, de modo a favorecer o desenvolvimento global das crianças, realizar anamnese, visitas domiciliares, acolhida, acompanhamento dos atendimentos individuais e grupais as crianças/professores, articular ações com setores da saúde, do trabalho, dos movimentos sociais e da assistência social, orientar e supervisionar estágio em Psicologia no ambiente da creche.

Compete ao Manipulador de Alimentos: Executar atividades referentes às preparações de refeições seguindo orientações e procedimentos normativos de nutrição e higiene, de modo a atender às exigências de cardápios estipulados pelo nutricionista responsável, mantendo rigorosa higiene pessoal. Executar outras atividades correlatas da área.

Compete ao Lactarista: Preparar fórmulas lácteas, sucos, sopinhas e chás de acordo com a orientação do pediatra ou nutricionista; fazer a limpeza e esterilização dos utensílios, mantendo rigorosa higiene pessoal.

Compete ao Porteiro: Executar serviços de recepção, guarda, vigilância e controle de fluxo das crianças e demais frequentadores da unidade.

Compete ao Auxiliar de Serviços Gerais: Executar atividades de manutenção e limpeza do prédio e de suas instalações, equipamentos e materiais, zelando pelo ambiente escolar, preservando, valorizando e integrando o ambiente físico da escola às necessidades básicas de higiene e cuidado das crianças. Executar outras atividades correlatas da área.

Compete ao Vigia: Zelar pela segurança das pessoas e do patrimônio, realizando rondas nas dependências da unidade, atentando para eventuais anormalidades, identificando avarias nas instalações.

A Secretaria Municipal de Educação assegurará às unidades de ensino de jornada em tempo integral e/ou parcial nutricionista e enfermeiro lotados no setor responsável para atendimento às Creches da Rede Pública Municipal de Manaus. Quanto ao enquadramento dos profissionais, este tem se constituído legalmente através de concurso público municipal,

com os devidos enquadramentos à luz da Lei nº 1.126, de 5 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município de Manaus – PCCSPM, e que de acordo com dispositivos altera as questões pertinentes ao enquadramento financeiro na tabela de subsídios, enquadramento em reconhecimento do tempo de serviço, subsídios das funções especiais do magistério, progressão por titularidade e outras disposições que estão expostas no Diário Oficial do Município de Manaus.

Fase Pré-Escola

A organização pedagógica e administrativa da pré-escola é composta dos seguintes profissionais: diretor, pedagogo, professores, assistente de administração, auxiliar de serviços gerais e manipuladora de alimentos.

Compete ao Diretor: Planejar, administrar, coordenar e supervisionar o pessoal, em conjunto com a equipe técnica, os serviços e os materiais, bem como participar do atendimento global às crianças e às famílias, atentando para o cumprimento das políticas e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Deve ter titulação em licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior, ou ainda outra licenciatura plena, bem como pós-graduação em Gestão Escolar e disponibilidade para dedicação exclusiva à função.

Compete ao Pedagogo: Garantir a execução da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento das crianças em cada uma das faixas etárias e a adequação do trabalho pedagógico aos recursos disponíveis na comunidade. Também deve promover a integração entre família e escola, visando coerência na ação pedagógica junto à criança pequena. Ter titulação em licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior e, preferencialmente, título de especialista em Educação Infantil.

Compete ao Docente: Planejar, executar e avaliar com os demais profissionais docentes, equipe gestora e técnica as atividades da unidade de Educação Infantil, propiciando condições para a convivência entre pares, a segurança, o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, observando as políticas e diretrizes educacionais do Município e o Projeto Político Pedagógico e/ou Proposta Pedagógica da unidade de ensino. Ter titulação em licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior.

Compete ao Assistente de Administração: Executar, sob avaliação e supervisão, serviços de apoio à administração, no que diz respeito à documentação escolar da criança e da unidade, organização e manutenção de arquivos ativos e inativos, documentos e correspondências da unidade, zelando pelo sigilo de informações pessoais das crianças, das famílias, professores e funcionários. Executar outras atividades relacionadas à área.

Compete ao Auxiliar de Serviços Gerais: Executar atividades de manutenção e limpeza do prédio e de suas instalações, equipamentos e materiais, zelando pelo ambiente

escolar, preservando, valorizando e integrando o ambiente físico da escola às necessidades básicas de higiene e cuidado das crianças. Executar outras atividades correlatas da área.

Compete ao Manipulador de Alimentos: Executar atividades referentes à preparação de refeições seguindo orientações e procedimentos normativos de nutrição e higiene, de modo a atender às exigências de cardápios estipulados pelo nutricionista responsável, mantendo rigorosa higiene pessoal. Executar outras atividades relacionadas à área.



CONVIVER E CONHECER-SE: O EU, O OUTRO E O NÓS

As crianças desde que nascem envolvem-se num ato intuitivo de convivência com a mãe e com outros adultos que as rodeiam. Nessa convivência, elas interagem com o seio da mãe, com outros objetos e com seu próprio corpo, numa dinâmica de descobertas de si e do mundo. Engatinham, caminham, manuseiam brinquedos, saltam, correm e desenvolvem brincadeiras sozinhas e em grupos, experimentando diferentes maneiras de movimentar o corpo e de utilizar objetos que venham proporcionar o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

Nesse sentido, elementos como motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa (DCNEIs, 2009).

Na Educação Infantil essas possibilidades ganham sentido para as crianças quando professores e professoras compreendem e respeitam o ritmo e a forma que cada criança apresenta de colocar-se nos relacionamentos e nas interações de maneira que suas manifestações, emoções, curiosidades e modos de agir nas diversas situações são interpretados e estimulados.

O Campo de Experiência: Eu, o Outro e o Nós, ganha significado nos documentos legais (DCNEI, 2009; PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR/SEMED, 2016) como Experiências “que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

A BNCC e o Referencial Curricular Amazonense organizam o “conviver e conhecer-se” como direitos de aprendizagens de todas as crianças, no que se efetivam nas experiências

cotidianas 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.

É na convivência coletiva, que a criança cria possibilidades de conhecer-se e de 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 vivenciadas na unidade escolar, em seu contexto familiar e comunitário.

Conviver e conhecer-se: o eu, o outro e o nós devem ser considerados no aspecto curricular como possibilidades de imersão das crianças em práticas sociais e culturais, que promovam aprendizagens e desenvolvimento significativos.

6.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

Os campos de experiências devem ser considerados e articulados num arranjo curricular que faça interligações entre os direitos e objetivos de aprendizagem da criança de 0 a 5 anos. Cada campo de experiência vislumbra objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as diferentes faixas etárias (grupos etários) numa considerável progressão e complexidade das aprendizagens de cada criança. Ainda assim, é fundamental lembrar que os objetivos vislumbrados não se encerram somente em um Campo, posto a interrelação entre eles.

Conviver com outras crianças e adultos para construção da identidade pessoal, social e cultural é um direito de aprendizagem da criança que se articula com o EU, o Outro e o Nós, e se efetiva num movimento de experiências que marcam os percursos da criança em se conhecer e conhecer o outro.

Considerando a organização de funcionamento da Educação Infantil SEMED/MANAUAS, o quadro abaixo¹² sinaliza a progressão dos objetivos de aprendizagens para o campo de experiência o eu, o outro e o nós. Porém, a exposição no quadro (estrutura fechada e compartimentada) se trata apenas de uma necessidade humana e adulta de professores e professoras para enxergarem os objetivos de aprendizagens numa unidade de interlocução com outros saberes e experiências infantis.

Não se trata de seguir linearmente essa estrutura no cotidiano das crianças, nem tampouco, desenvolvê-la em momentos pontuais, mas entender, buscar e ampliar

¹² Para maior apoio ao trabalho docente no que envolve direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos de aprendizagem sugere-se leitura do RCA/BNCC e “Campos de Experiências”, de autoria de Zilma Oliveira, MEC, 2018.

possibilidades para que as crianças se desenvolvam integralmente ao longo da Educação Infantil.

O EU, O OUTRO E O NÓS				
EIXOS ESTRUTURANTES: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS				
PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ¹³				
Creche			Pré-escola	
Maternal I	Maternal II	Maternal III	1º Período	2º Período
Perceber a presença de outros bebês e de outros adultos no espaço coletivo.	Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	Perceber que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	Demonstrar empatia pelos outros.
Interagir com outros bebês e adultos nos espaços e nas brincadeiras.	Interagir com outras crianças e adultos ao explorar materiais, objetos e brinquedos.	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar situações-problemas.	Ampliar relações interpessoais , com atitudes de participação e cooperação.	Saber lidar com situações de conflitos nas interações e brincadeiras.
Comunicar desejos , necessidades e emoções utilizando balbucios e gestos .	Comunicar desejos , emoções e necessidades, utilizando gestos e palavras .	Compartilhar os espaços e objetos com outras crianças e adultos.	Agir de maneira independente , com confiança e autonomia.	Agir e reconhecer suas conquistas e limitações.
Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações .	Reconhecer seu corpo e expressar suas preferências em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	Comunicar ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	Comunicar ideias e sentimentos e respeitar as ideias e sentimentos de seus pares.
Interagir e adaptar-se ao convívio social.	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes.	Respeitar e comunicar as características físicas diferentes.	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características de todos com quem convive.	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

¹³ Baseados na Base Nacional Comum Curricular/2017 e no Referencial Curricular Amazonense/2019.

6.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência o Eu, o Outro e o Nós

O campo de experiência, “eu, o outro e o nós”, nos dá a oportunidade de pensar no contexto de organização dos ambientes educativos de maneira que as crianças compartilhem e escolham brinquedos e objetos. As crianças precisam experimentar diferentes situações de brincadeiras: de esconder-se no pátio, no jardim, nas escadas; cantar, imitar, dramatizar; participar de jogos; arrumar os brinquedos, a mesa para o jantar, sua cama de dormir; pesquisar suas tradições familiares, origem de seu nome, falar e argumentar opiniões. Essas são algumas condições essenciais para o reconhecimento de si e do outro numa perspectiva cidadã.

A ampliação de percepções da professora ou do professor da Educação Infantil exige a mediação nos processos, vislumbrados pelos elementos deste campo de maneira que possa:

- Criar situações em que as crianças possam expressar afetos, desejos e saberes e aprendam a ouvir o outro, conversar, argumentar, fazer planos, enfrentar conflitos, participar de atividades em grupo e estabelecer amizades;
- Apoiar as crianças no desenvolvimento de uma identidade pessoal, sentimentos de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e de pertencimento a determinados grupos: étnico-racial, religioso, regional;
- Fortalecer os vínculos afetivos de todas as crianças com suas famílias e ajudá-las a captar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais para a compreensão do mundo e de si mesmas;
- Incentivar as crianças a refletir sobre a forma injusta como os preconceitos étnico-raciais e outros foram construídos e se manifestam, e a construir atitudes de respeito, não discriminação e solidariedade;
- Construir com as crianças o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e bem-estar, no decorrer das atividades cotidianas;
- Criar com as crianças hábitos ligados à limpeza e preservação do ambiente, à coleta do lixo produzido nas atividades, e à reciclagem.

6.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos

A construção de vínculos entre bebês, crianças bem pequenas e professoras se estabelece através de cuidados diários, no banho, na troca de fraldas, na alimentação e na preparação para o sono.

Esses são momentos oportunos para que a professora tenha um encontro singular e sem pressa com a criança para conversar com ela olhando em seus olhos, informando e dialogando sobre as próximas atividades a serem realizadas, convidando-a a participar das experiências, de forma ativa.

Das relações em creche entende-se que “O espaço é coletivo, mas o momento é individual para cada criança. Cada um tem seu modo de enfrentar a novidade, de reagir” (ORTIZ, 2012).

Nessa relação sincera com a criança, o adulto estimula a colaboração da mesma nas atividades de cuidados cotidianos. Assim, ela se torna protagonista da ação, pois, muitas vezes, o sentimento de competência da criança é bloqueado pela professora sob o pretexto de ajudar ou estimular, não a deixando ter iniciativas e decisões próprias ou comparando-a a outras crianças do grupo.

6.3.1 O acolhimento dos bebês, crianças bem pequenas e suas famílias

Os primeiros dias do início de cada período letivo são considerados difíceis e preocupantes para os pais e professoras dos bebês e crianças bem pequenas. Alguns profissionais da educação infantil consideram esses dias como “períodos de adaptação”, outros preferem considerá-lo como “acolhimento” ou “processos de integração”.

Adaptação, do ponto de vista psicológico, significa “poder sentir medo frente ao desconhecido, somar-se a um novo contexto” (ORTIZ, 2012). Acolhimento significa confortar e oportunizar possibilidades de confiabilidade entre pessoas que, juntas, enfrentarão situações novas numa relação que garanta prosseguir com diferentes experiências no cotidiano. O processo de integração mostra-se complexo, dinâmico e está constituído de vários processos particulares entre crianças, professoras e famílias, que se influenciam mutuamente.

O acolhimento às famílias e às crianças, requer da equipe pedagógica intenção, empenho e planejamento de ações que torne esse momento menos doloroso e incômodo tanto para a criança quanto para seus pais.

Como pensar o acolhimento na creche? O foco no “planejamento do processo de acolhimento” (ORTIZ, 2012) deve considerar:

- a) atenção à família no momento da inscrição e da matrícula;
- b) inserção progressiva, com participação e presença parcial da família;
- c) atividades adequadas e diferenciadas para cada grupo de bebês e crianças.

Assim, o planejamento do processo de acolhimento implica em:

a) fomentar momentos para que as famílias entendam o funcionamento da creche, vivência da rotina (simulação com os pais), apresentação dos ambientes, dos adultos de referência que acolherão e conviverão com seus filhos (professores/ merendeiras/diretora/ pedagoga/ profissionais da limpeza);

b) planejar com os pais os processos de acolhimento das crianças (refletir sobre o bem-estar de cada criança). Agindo em parceria com os pais, eles se sentirão mais seguros e confiantes em deixar seus filhos num ambiente desconhecido, de coletividade.

Com os pais, é válido manter um atendimento individualizado para conhecimento da criança e de sua história, assim como, esclarecimento de dúvidas e trocas de expectativas que destaquem aspectos fundamentais e específicos ao momento de acolhimento de seus filhos.

É importante compreender e considerar a criança que chega à creche. Trata-se de uma criança que merece ser ouvida, observada e olhada para compreender e interpretar suas manifestações (suas reações, medos, preferências) nessa atividade inaugural, pois para ela tudo é novidade.

Assim, é necessário criar estratégias que podem ser utilizadas nesse processo de acolhimento e aperfeiçoá-las no decorrer do período, na preparação de cada nova etapa, para que as crianças possam conviver em um novo ambiente, com pessoas desconhecidas e novas rotinas.

6.3.2 A ampliação das interações

As relações vão se ampliando à medida que a criança ganha confiança em si, e na professora. A criança precisa interagir com outras crianças e com objetos, movimentar-se com liberdade nos espaços internos e externos da creche.

Para que as interações entre adultos e crianças se fortaleçam, sugere-se que a creche crie estratégias para:

- a) Organizar agrupamentos pequenos para acompanhar as crianças em suas explorações do ambiente, transmitindo-lhes o sentimento de confiança;
- b) Organizar a sala de modo a favorecer as interações e a construção da autonomia;
- c) Oferecer, sempre que possível, experiências com crianças de outras idades, permitindo a elas observarem outros modelos e referências.
- d) Organizar o cotidiano, de modo a integrar o cuidado, o acolhimento e as atitudes de convivência com as crianças e suas famílias;

- e) Planejar o cotidiano de maneira lúdica, desafiadora e segura para as explorações realizadas pelas crianças;
- f) Manter uma rotina adequada aos diferentes momentos do desenvolvimento das crianças, promovendo a participação gradativa nas escolhas das atividades, organização do tempo e dos espaços.

6.3.3 O ambiente educador: organização, materiais e rotinas

A organização do contexto o “eu, o outro e o nós” em seus diversos ambientes devem considerar:

- a) A organização do cotidiano, de modo a integrar o cuidado e a educação em todas as propostas pedagógicas oferecidas pela instituição;
- b) O planejamento do cotidiano de maneira lúdica, desafiadora e segura para as explorações das crianças;
- c) A manutenção de uma rotina adequada aos diferentes momentos do desenvolvimento das crianças, promovendo a participação gradativa nas escolhas das atividades, organização do tempo e dos espaços;
- d) Disponibilização de materiais, objetos e brinquedos que interessem às crianças e estimulem suas potencialidades investigativas, criativas e construtivas.

6.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos.

A constituição do eu se dá na relação com o outro a todo momento, na convivência com pessoas de diferentes idades, em um ambiente organizado para favorecer as interações, brincadeiras e cuidados. Não em projetos ou propostas de atividades isoladas e pontuais. Para garantir que as crianças na pré-escola vivam esse processo, se faz necessário oportunizar a convivência em um ambiente educativo, o que exige a organização do espaço e o tempo que a criança passa na instituição. Veja, a seguir, o que é importante que a professora ou o professorfaça:

6.4.1 O acolhimento das crianças pequenas e suas famílias.

Sempre que chegamos a qualquer lugar, as nossas primeiras expectativas são no sentido de sermos bem acolhidos e no tempo passado ali, termos ao nosso alcance tudo que

nos permita sentir tranquilidade e aconchego. Nas escolas de educação infantil o acolhimento é indispensável para que as relações se estabeleçam e os vínculos sejam construídos.

A escola como espaço educativo não pode desconsiderar o momento do acolher. Acolher não apenas as crianças, mas também suas famílias. A partir do acolhimento as parcerias são estabelecidas e contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nessa relação de complementaridade do processo educativo, a família tem a oportunidade de conhecer o trabalho que a escola desenvolve e acompanhar os avanços de sua criança.

As crianças de 4 e 5 anos têm desenvolvimento e conhecimentos mais ampliados, em relação aos bebês e crianças bem pequenas, desta forma precisam ser acolhidas considerando a especificidade etária, porém sem deixar de olhar todas as idades como sujeitos de direitos, ativos e que produzem cultura.

Uma pedagogia de educação e cuidados perpassa pelo acolhimento e reconhece que os bebês e as crianças pequenas são sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As relações com as famílias de forma respeitosa e sensível à escuta de suas necessidades contribui para o conhecimento e a construção da identidade da criança. Momentos como; a chegada à escola ou à sala de referência, o momento da roda de conversas, de contação de histórias, de manifestação dos desejos, sentimentos e necessidades, e outros, são importantes para manifestar atitudes de acolhimento e respeito. Algumas práticas que favorecem o acolhimento no cotidiano e ajudam a ampliar o repertório de atividades:

- Aproximar-se e escutar as crianças para conhecer suas singularidades, podendo, assim, melhor atender às suas necessidades, mediando suas relações com o outro e o ambiente;
- Criar e manter sistematicamente formas de se comunicar com as famílias e as crianças, como mais uma forma de apoiá-las em seus processos de desenvolvimento.

6.4.2 A ampliação das interações

Entendendo que quando falamos de crianças nos referimos àquilo que lhe é peculiar, o brincar e as interações, vamos aqui apontar alguns indicativos onde estes eixos norteadores das ações nas instituições de Educação Infantil podem ser observados. A princípio é necessário referir-se à concepção de criança que as DCNEIs (2009) apresentam.

De acordo com o documento norteador, a criança passa a ser o centro do planejamento curricular, ou seja, todas as ações pensadas pelos profissionais da educação infantil precisam entender que a criança do século XXI não é mais um sujeito passivo, hoje ela é vista como um sujeito histórico e de direitos. Sendo um sujeito de direitos, ela precisa se expressar e ser ouvida quanto às suas necessidades.

Nas interações, seja com o outro, com os objetos e/ou ambiente as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva. Quem eu sou enquanto indivíduo? Que eu sou quando estou com o outro ou em grupos em diferentes espaços?

Como ampliar as interações da criança e torná-la sujeito de direitos se a mesma não lhe permite: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As instituições de educação infantil precisam garantir no seu projeto político pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como a efetivação do mesmo.

- Oferecer sistematicamente oportunidade de conviver com crianças de outras idades, permitindo a elas observarem outros modelos e referências;
- Constituir a prática do diálogo sobre os conflitos e compartilhar coletivamente soluções, permitindo às crianças a oportunidade de constituírem um olhar generoso e justo para si e para o outro.

6.4.3 O ambiente educador: organização, materiais e rotinas

É característico dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas não se conterem num espaço por muito tempo. Elas têm curiosidade e a necessidade de conhecer tudo que as cercam. Explorar sem ter medo do novo.

Espaço físico, aqui como sinônimo de ambiente, nas escolas só se tornará um espaço educativo, quando seus componentes materiais estiverem adequados à proposta pedagógica. A concepção de infância e de criança se materializa na forma como se organiza cada espaço. Um ambiente favorável ao bem-estar de todas as crianças deve ser uma preocupação das Secretarias de Educação, diretores e profissionais da Educação Infantil. Um bem-estar que considera a integralidade da criança, nos aspectos: físico, social, mental e emocional.

Barbosa e Horn (2001) nos dizem que “ao pensarmos no espaço para as crianças devemos considerar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida.”. Nessa perspectiva percebemos o que define as DCNEIs (2009) sobre o cuidar como algo indissociável ao processo educativo. Crianças aprendendo com as interações que estabelecem com/nos ambientes em que vivem, convivem ou estão. São ambientes planejados e que transmitem segurança para as crianças.

O cuidado associado ao processo educativo precisa ser visível nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e na maneira como os espaços são construídos, como se dispõe materiais, objetos e brinquedos. Para o espaço escolar o essencial é que seus componentes se articulem com o projeto político-pedagógico, que

contribuam para se alcançar os objetivos educacionais”. (BRASIL, 2008, p.7). Garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças perpassa por organizar materiais e espaços que promovam interações entre crianças da mesma idade e/ou de diferentes idades com, ou sem “deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2009).

Pelo entendimento sobre a importância dos espaços educativos, muitas sugestões são apresentadas em diferentes fontes. No entanto, vamos aqui considerar as sugestões de Barbosa e Horn (2001) sobre uso dos espaços como potencializadores das aprendizagens infantis:

- Organizar o cotidiano, de modo a integrar o cuidado e a educação em todas as propostas pedagógicas oferecidas pela instituição;
- Organizar a sala de referência, com a crescente participação das crianças, de modo a favorecer as interações e a construção da autonomia;
- Atualizar periodicamente a rotina com as crianças, ajudando-as a observar a passagem do tempo e suas mudanças, nos diferentes momentos do desenvolvimento;
- Planejar o cotidiano de maneira lúdica, desafiadora e segura para as explorações das crianças.

6.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para o conhecer e conviver

Você já parou para pensar que o modo como você se sente cuidado e como cuida das pessoas que estão ao seu redor foi aprendido? Como você aprendeu a cuidar? A gostar de si mesma, a pensar na sua autoimagem? O que te faz sentir-se mais bem cuidada: uma ação de higiene, uma prescrição médica, um gesto humano específico?

E na escola, como as crianças estão aprendendo a cuidar delas mesmas e dos outros? De que modo o trabalho realizado em sua escola hoje pode alterar a visão de mundo de uma criança? Abaixo estão alguns pontos de atenção para mediar momentos de planejamento e avaliação do ambiente educativo na creche e na pré-escola:

O que é preciso planejar?	O que é preciso observar?
Momentos de escuta, diálogos e acolhimento à família na chegada e/ou saída da criança.	Como as famílias reagem aos momentos de passagem das crianças e o que elas querem comunicar?
Espaços que promovam autonomia.	O espaço organizado para as crianças oferece realmente autonomia? No cotidiano e nas ações planejadas as crianças manifestam seus interesses e desejos com autonomia?

Mecanismos eficazes de comunicação entre família e escola.	As crianças se sentem envolvidas e confortadas com a rotina estabelecida?
Ações que intensifiquem as brincadeiras de faz de conta.	Todas as crianças têm oportunidade de se expressar?
Materiais diversificados e de qualidade.	Como as crianças se relacionam com outras crianças de outros grupos de idades diferentes e com os adultos?
Conversas para apoiar a resolução de problemas e conflitos do coletivo.	Como as crianças aceitam ou não a participação de outras crianças nas brincadeiras?
Ambientes que permitam às crianças exercer autonomia nas escolas e decisões nos momentos coletivos, respeitando a característica do grupo.	Como lidam com as diferenças (povos, etnias, culturas, crenças, deficiências)?



AMPLIAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: A EXPERIÊNCIA DO CORPO, DOS GESTOS E DOS MOVIMENTOS

A brincadeira constitui a infância e é, portanto, a atividade mais importante dessa fase da vida. É marcada pela interação que a criança estabelece consigo mesma, com o outro, com o meio e com os objetos. Essa atividade inclui brincadeiras orientadas, jogos tradicionais, jogos de regras e faz de conta.

De certa forma, é com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) que os bebês e as crianças se expressam, se comunicam, se relacionam e produzem conhecimentos de si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, consciente de sua corporeidade (BNCC, 2019; RCA, 2019).

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade e deve ser privilegiado nas práticas pedagógicas de cuidado físico (ser estimulada à emancipação, conhecimento de seus limites), por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta e dos jogos (DCNEI, 2009).

Nos jogos de regras, no parque ou espaços externos, a professora ou o professor pode investir para que, gradualmente, as crianças desenvolvam atitudes de cooperação com o propósito de desenvolver a expressividade e a linguagem corporal.

7.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A experiência do corpo se efetiva, prioritariamente, por meio do brincar, das interações e da exploração dos movimentos. O bebê e as crianças brincam de diversas maneiras, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros 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 desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas sociais e relacionais.

A ampliação dos jogos e brincadeiras se concretiza à medida que a professora ou o professor de creche e pré-escola elege o brincar e outros direitos de aprendizagem das crianças numa relação recíproca com o “corpo, gestos e movimentos”. Os direitos de aprendizagem permitem às crianças, explorarem movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, dentro e fora da unidade escolar, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

O quadro abaixo sinaliza a progressão dos objetivos de aprendizagem para o segundo campo de experiência citado na BNCC e RCA – Corpo, Gestos e Movimentos. Porém, a posição dos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem não se esgota e, não se desenvolvem de forma segmentada, com tempos cronometrados a serem explorados. A ideia é que eles se combinem e se entrelaçam de diferentes maneiras, a depender das contextualizações.

Por meio da brincadeira, será possível desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem com as crianças de creche e pré-escola:

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS				
EIXOS ESTRUTURANTES: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS				
PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO				
CRECHE			PRÉ-ESCOLA	
Maternal I	Maternal II	Maternal III	1º Período	2º Período
Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente as emoções.	Expressar as diversas formas de sentimentos e situações cotidianas, com o seu próprio corpo.	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si, nos jogos e brincadeiras.	Criar com o corpo formas diversas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, em	Praticar possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.

			situações do cotidiano e brincadeiras.	
Experimentar possibilidades corporais nas brincadeiras individuais e nas interações.	Experimentar possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiadores	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar) combinando movimentos e orientações.	Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em jogos, contação de histórias, atividades artísticas e brincadeiras.	Controlar o uso do corpo nas diversas formas de expressão (jogos, dança, teatro, brincadeiras do faz de contas)
Imitar gestos e movimentos, quando estimulada.	Imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em jogos, atividades artísticas e brincadeiras.	Usar movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.
Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando as possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	Coordenar habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	Desenvolver progressivamente habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas;	Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientando-se com relação a noções como: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, por baixo, por cima, a direita, a esquerda.
Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar	Demonstrar uma valorização das características do seu corpo, nas diversas atividades das quais participa, como, por exemplo, no cuidado de si e do outro.	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias e atividades artísticas.	Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.	Cuidar de si, de sua higiene pessoal (lavar as mãos, tomar banho, escovar os dentes), fazer escolhas na alimentação, no vestir-se e outras necessidades básicas.

7.2 Ampliando as percepções de professores(as) da Educação Infantil à luz do campo de experiência; Corpo, Gestos e Movimentos

Na intenção de assegurar que esses objetivos de aprendizagem propostos para o campo de experiências “corpo, gestos e movimentos” se efetivem numa progressão gradativa e significativa para a criança, se faz necessário que a mediação se dê de forma que garanta às crianças tempos e espaços para suas brincadeiras cotidianas.

Portanto, seu esforço na mediação com as crianças deverá:

- Garantir possibilidades, organizações espaciais, e materiais que incentivem a criança a mobilizar seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo, e fazer com que elas se sintam instigadas;
- Compreender o corpo em movimento como instrumento expressivo e de construção de novos conhecimentos de si, do outro e do universo, sem interpretação de desordem ou indisciplina;
- Estimular a criança a observar-se: movimentos com a língua, respiração e inspiração, abre e fecha os olhos, rompimento da audição (botar as mãos nos ouvidos);
- Agir sem pressa em momentos de atenção pessoal, contando à criança o intuito da ação que está mediando (agora vamos vestir a camiseta), enquanto aguarda sinal de que ela está disponível para participar;
- Interpretar os gestos das crianças em sua ação comunicativa e/ou expressiva, verbalizando para elas sua compreensão do significado desses gestos;
- Reunir crianças com diversas competências corporais e validar avanços motores de todas elas, respeitando suas diferenças corporais;
- Observar as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais;
- Identificar, através das expressões corporais, as crianças com necessidades especiais (audição, linguagem, visual, física).

7.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos

Quem é a professora ou o professor de creche? Que lugar esse profissional de referência ocupa na vida dos bebês e crianças bem pequenas?

Pensando nas possibilidades de interação e relacionamento entre esse adulto que se torna referencial na vida da criança que chega na creche, vislumbra-se que, nas relações:

- Em que a criança se encontra escondida atrás da cortina ou embaixo da mesa, a professora ou o professor adote postura de descobri-la e ajudá-la a sair de lá, em sintonia com a criança;
- Insira a criança em infinitas possibilidades: alimentação, higiene, brincadeiras, descobertas e superações;
- Estimula, desafia e oferece ambientes, materiais e oportunidades de experiências com seu próprio corpo e com outras culturas;
- Observa, registra e reflete sobre as aprendizagens desenvolvidas conforme as possibilidades oferecidas à criança.

7.3.1 A organização do ambiente e a brincadeira

O espaço comunica concepções e mensagens para as crianças do que elas podem fazer naquele lugar. O espaço físico, para tornar-se um ambiente de aprendizagem, deve proporcionar segurança, ser acolhedor, flexível em sua organização e conforto.

Dessa forma, ao tornar-se um ambiente, permite que relações acolhedoras, de bem-estar e de experiências significativas sejam possíveis de acontecer. Ou seja, o ambiente refere-se ao “conjunto do espaço físico” e às “relações que nele se estabelecem”, os “afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo”, adultos ou crianças. Os conceitos de espaço e de ambiente estão “intimamente ligados” (HORN, 2017).

Nesse contexto, a professora ou professor deverá:

- Organizar a sala de referência (espaço, tempo e materiais), de modo a favorecer o encontro e as interações de bebês e crianças bem pequenas, no cotidiano;
- Organizar a sala para favorecer as explorações dos bebês, de modo que o próprio ambiente ofereça apoios e os convide para desafios que envolvam: engatinhar, arrastar, apoiar, subir, rolar etc.;
- Organizar a sala para o repouso (sono), alimentação e higiene, com foco no bem-estar e segurança dos pequenos;
- Organizar situações planejadas no espaço externo, tais como, piqueniques ao ar livre, passeios no entorno da creche, promovendo o encontro entre bebês e crianças de diferentes idades e com a natureza;
- Organizar ambientes sedutores que estimulem a investigação, formulação de hipóteses e de escolhas;
- Oferecer de modo organizado, contextualizado e convidativo, brinquedos, ao alcance dos bebês, e espaços para a imitação dos jogos de papéis inspirados em cenas do cotidiano, tais como casinha, cabana e posto de saúde, entre outros cenários, principalmente os próprios de sua cultura.

7.3.2 Brinquedos estruturados e não-estruturados

- Selecionar, organizar e confeccionar bons materiais para construções dos bebês, por exemplo, caixas de papelão, blocos de madeira, tecidos, baldes, bacias, utensílios domésticos etc.;
- Selecionar, organizar e confeccionar bons materiais para servirem de apoio aos bebês que estão aprendendo a andar e se deslocar com destreza;

- Criar intervenções no espaço a partir de materiais não estruturados (tecidos, fitas, objetos diversos) que apoiem e provoquem as explorações das crianças.

7.3.3 Brincar com as crianças

- Brincar com os bebês, tanto na sala quanto em outros espaços da creche, de jogos de imitação a partir dos cenários e objetos simbólicos;
- Brincar com os bebês e as outras crianças, na sala, no parque, no pátio, na garagem, no quintal, de jogos de esconder e achar, de correr e pegar, de dançar e dramatizar;
- Brincar com marionetes reproduzindo falas de personagens;
- Brincar com água, terra e outros elementos naturais;
- Brincar de procurar objetos escondidos;
- Brincar seguindo orientações como: em frente, atrás, em cima embaixo, no alto, por baixo.

7.3.4 O observar e o registrar

- Observar os bebês e crianças bem pequenas para, a partir de seus sinais (gestos, expressões faciais, balbucios) ou da fala, possa repensar e atualizar os ambientes, reorganizando-os periodicamente, de modo que seus gostos, preferências e curiosidades sejam considerados como, por exemplo, na preparação dos espaços circunscritos;
- Observar e provocar as crianças, acompanhando-os em suas explorações pela sala, bem como aos demais espaços da creche;
- Observar e desafiar os bebês e crianças bem pequenas para explorar brinquedos e materiais não estruturados em suas brincadeiras de imitação, procurando reconhecer seus gostos, preferências e criatividade;
- Registrar as experiências e conhecimentos dos bebês e crianças bem pequenas de forma que sejam refletidos para estruturação dos ambientes, escolha de outros materiais e das possibilidades de aprendizagens.

7.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos

A brincadeira é um dos eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, e também é direito de aprendizagem, que precisa ser assegurado por ações que garantam às crianças tempo e espaços para suas brincadeiras cotidianamente. Nesse sentido, faz importante atentar para os seguintes aspectos:

- Observar as crianças brincando para atualizar os ambientes periodicamente, de modo que seus gostos, preferências, curiosidades, temas e papéis das brincadeiras sejam considerados, na organização de espaços e materiais;
- Observar e provocar as crianças, acompanhando-as na construção dos enredos das brincadeiras;
- Observar e provocar as crianças para explorarem os brinquedos e materiais não estruturados em suas brincadeiras de faz de conta, procurando reconhecer seus gostos e preferências;
- Observar e registrar modos próprios através dos quais as crianças negociam papéis na brincadeira, como se veem em diferentes papéis sociais representados no jogo simbólico;
- Assistir ao parque das crianças, criando oportunidades para ensinar e brincar com elas a partir do repertório de jogos de parque;
- Conversar sobre a brincadeira após a experiência do brincar para orientar o planejamento da continuidade.

7.4.1 A organização do ambiente e a brincadeira

- Organizar a própria sala (espaço, tempo e materiais), de modo a favorecer o encontro e as interações das crianças, explorando todo o ambiente, tanto nas brincadeiras espontâneas de parque quanto nos jogos coletivos;
- Organizar situações planejadas no espaço externo, tais como piqueniques ao ar livre e passeios no entorno da escola, entre outros, promovendo o encontro entre crianças de diferentes idades, com a natureza e com pessoas da comunidade;
- Organizar no parque a oferta qualificada de brinquedos e materiais não estruturados para a brincadeira de faz de conta.

7.4.2 Brinquedos estruturados e não-estruturados

- Selecionar e confeccionar materiais para os jogos de construções e de regras;
- Organizar a exploração de materiais voltados para as expressões plásticas (tintas caseiras, guache, aquarela etc.) ampliando as possibilidades de expressão gestual e produção de marcas;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais gráficos que sustentem o desenvolvimento de percursos de criação na garatuja e suas expressividades;
- Organizar propostas criativas de exploração de instrumentos sonoros e materiais alternativos (estruturados e não estruturados) para explorar o corpo e o espaço;

7.4.3 Brincadeiras de faz de conta

Em todos os lugares do mundo as crianças brincam de faz de conta. É uma expressão inerente a esse tempo da vida do ser humano. Na brincadeira do faz de conta a criança indaga sobre o mundo e sobre si. Elas assumem diferentes papéis e, ao se colocar no lugar do outro, aprendem a coordenar seu comportamento nas interações.

Desde cedo, os bebês apreciam brincar de esconde-esconde com a mãe, com as pessoas que o cuidam e com quem estabelecem vínculo afetivo. Orientam-se em imitar e repetir os gestos e vocalizações, observando e interagindo com outras crianças ou adultos com quem já estabeleceram vínculo. Gradativamente, vão ampliando as brincadeiras e buscam outras formas de brincar e assumir papéis. Frente a isso, lançamos as seguintes ideias abaixo para pensarmos o ambiente educativo dessas atividades expressivas:

- Fomentar a organização de ambientes para brincar de faz de conta com as crianças, a partir de projetos de construção de adereços, cenários e figurinos para ambientar os temas do faz de conta;
- Ampliar o repertório de histórias, favorecendo que as crianças se inspirem nas personagens em seus jogos e brincadeiras da cultura local;
- Criar oportunidades para as crianças aprenderem a comunicar suas experiências de brincar, procurando dar voz a seus gostos e preferências nas escolhas dos brinquedos e materiais não estruturados para compor seus contextos de brincar.

7.4.4 Ampliação de repertórios de brincadeiras

As crianças utilizam seus temas e enredos para a brincadeira e os desenvolvem com muito interesse, quando dispõem de tempo e recursos materiais para isso. Uma ação importante é conhecer melhor o repertório das brincadeiras de faz de conta das crianças de determinada comunidade (urbana ou rural) ou de cada turma. Além de acolher os temas das crianças, é importante apresentar outros, ampliando, assim, as referências das crianças.

São exemplos/possibilidades de brincadeiras de faz de conta para crianças em diversos contextos:

Agência de viagem	Astronauta	Banco
Banda de música	Conto de fadas	Hospital
Casa das bruxas	Desfile de moda	Mágicos
Casa das fadas e duendes	Escola	Oficina mecânica
Casa de farinha	Escritório	Polícia e ladrão
Cientista	Exposição de artes	Posto de gasolina
Pescaria	Festa de aniversário	Produção de TV
Construtor(a) de casas	Gigantes	Restaurante
Salão de beleza	Sorveteria	Show de calouros
Supermercado	Super-heróis	Trânsito
Trem	Vida na fazenda	Vida na floresta

É interessante, ainda, promover pesquisas para a ampliação do repertório de brincadeiras tradicionais de sua e de outras culturas, tais como: rodas, parlendas, adivinhas, brinquedos, e ainda, criar momentos para brincar fora da sala de referência.

São exemplos/possibilidades de brincadeiras e jogos de regras para crianças em diversos contextos:

Barra bandeira	Xadrez	Dama
Manja pega	Manja se esconde	Amarelinha/Macaca
Elástico	Cabo de guerra	Pula corda

7.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para os jogos e brincadeiras

Faz-se necessário observar as crianças brincando para conhecer seus repertórios, pois todas as formas de brincadeiras trazem referências que podem ajudar a professora ou o professor a compreender o que as crianças realizam quando brincam, e o que ele pode fazer para ajudá-las a avançar do ponto de vista de sua capacidade de imaginar.

O que é preciso planejar?	O que é preciso observar?
Diferentes arranjos espaciais que possibilitem a interação das crianças.	A qualidade do diálogo e a interação entre as crianças.
Diversidade e qualidade dos materiais, de modo a apresentar desafios para cada turma.	Como a criança desenvolve a brincadeira? A evolução da brincadeira - faz de conta - do ponto de vista da imaginação da criança.
Oferecimento de materiais e intervenções que favoreçam a progressiva autonomia.	Como a criança se relaciona com o material? Há evolução? Qual a função do material? Projeta a função simbólica ou material? A criança tem preferências?
Ambientes para as crianças brincarem de faz de conta, conectando ao desenvolvimento da imaginação e compreendendo que se planeja o momento da brincadeira e não a brincadeira.	Como a criança desempenha papéis sociais e a imaginação? As personagens da brincadeira evoluem apresentando situações mais complexas a cada dia? Demonstra preferências em assumir determinados papéis? Aceita ou se desafia a assumir papéis diferentes? Demonstra atitudes predominantes (liderança, protagonismo, colaboração etc.)? Desafia-se a organizar cenários e figurinos para compor os jogos que inventa?
Diversidade cultural e referenciais que ampliem o repertório das crianças.	O que e como a criança partilha no momento da brincadeira (repertórios de vivências, conhecimento de mundo, interesses)?
Brincadeiras que envolvam crianças de diferentes idades.	Como a criança planeja a brincadeira?
Tempo para a exploração dos materiais.	Como a criança se organiza e explora o espaço? O que revela a qualidade dos cenários que constrói ou improvisa?
Brincadeiras que envolvam crianças de diferentes idades.	A relação da criança com outras de diferentes idades.



A FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM ESCRITA NO COTIDIANO: EXPERIÊNCIA DE ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Enquanto as crianças se desenvolvem, muitas coisas acontecem em simultâneo. Elas obtêm informações, vivem emoções, têm experiências. Enquanto aprendem, avançam em seus processos de subjetivação. Tudo isso se passa desde muito cedo, quando o bebê aprende a expressar suas necessidades e desejos. O desenvolvimento da linguagem e da imaginação faz parte desse processo. Visto que ele não se dá apenas em uma etapa da vida ou em uma atividade isolada, mas percorre toda a infância. Começa com a criança bem pequena, ainda no berçário. Passa pelas atividades de brincar, desenhar, pintar, esculpir, cantar. Também faz parte desse processo a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa compreensão é fundamental para que o foco das práticas pedagógicas esteja centrado no campo das experiências expressivas próprias das crianças, que, nesta idade, não estão apenas envolvidas com a construção dos objetos de conhecimento, mas, sobretudo, com a própria subjetividade.

Para que o trabalho com a linguagem escrita não se torne uma tarefa enfadonha para as crianças, se faz necessário que desde a Educação Infantil a linguagem escrita assuma o seu papel de atividade produtora de sentido. Por isso, é recomendado que a criança tenha acesso a textos diversos, pois são capazes de compreendê-los, e é justamente por isso que se deve lê-los, permitindo às crianças a oportunidade da produção de sentidos próprios.

O trabalho com a linguagem escrita é muito mais abrangente do que a apresentação das letras do alfabeto ou famílias silábicas, como nos lembra Vigotski: “[...] ensina-se às crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (VIGOTSKI, p. 125, 2008).

A própria experiência leitora é o conteúdo mais importante na Educação Infantil. É subjetiva, envolve emoção, imaginação, reflexão, ou seja, tudo o que diz respeito à experiência humana. As crianças precisam viver a leitura porque o conteúdo está na sua prática. Desse modo, há dois aspectos a serem pensados quando se planejam atividades de leitura: quais experiências leitoras as crianças estão tendo a oportunidade de vivenciar? Ou

melhor, que experiência a criança está construindo? E como é o percurso de desenvolvimento dessa experiência?

8.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

As crianças, ao nascerem, são capazes de reconhecer a voz da mãe, pois, antes mesmo do nascimento, vivenciam situações comunicativas com ela. A linguagem, ao longo da história, vem sendo usada para compartilhar as práticas sociais da humanidade. Ela nos permite compreender o mundo e produzir mundos, como afirma Barbosa (2009).

É através das linguagens que a criança vai expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais participantes da vida coletiva e, essas práticas podem ser reproduzidas através dos diálogos, da escuta de outras experiências e dos diversos textos.

As experiências infantis de “escuta, fala, pensamento e imaginação” ganham sentido quando o professor envolve as crianças na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições de objetos, brincadeiras, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens.

Portanto, o quadro abaixo sinaliza os objetivos de aprendizagem a serem refletidos e implementados na prática pedagógica e nas experiências infantis, de modo a “promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral” (BNCC, 2017; PNQEI, 2018). A relação de objetivos de aprendizagens deve ser explorada em diferentes contextos e experiências infantis, independentes de sequência temporal ou campo de experiência.

ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO				
EIXOS ESTRUTURANTES: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS				
PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO				
Creche			Pré-escola	
Maternal I	Maternal II	Maternal III	1º Período	2º Período
Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os	Comunicar -se com outras crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades,	Explorar diferentes ferramentas de comunicação (revistas, livros infantis, novas tecnologias).	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por linguagem oral e	Reconhecer palavras identificadas em contextos de leituras de histórias,

nomes de pessoas com quem convive.	sentimentos e opiniões.		escrita, de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	de imagens fotográficas e imagens artísticas.
Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e apresentação de músicas.	Identificar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	Identificar e criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras interações sociais.	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas.	Organizar etapas de uma tarefa, como uma receita culinária ou as regras de um jogo.
Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e virar as páginas.)	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de história 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).	Reconhecer as histórias e personagens nos livros. E adotar procedimentos básicos de um leitor, como ler a partir da capa e virar as páginas sucessivamente.	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente suas encenações. Produzir recontos escritos, com o professor como escriba.	Recontar histórias com recursos expressivos próprios, preservando elementos da cultura escrita. Produzir (espontaneamente) escrita de cenas de histórias lidas ou contadas.
Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	Relatar fatos acontecidos nas histórias de livros, filmes e peças. E conversar sobre diferentes assuntos.	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com a função social e significativa.	Expor impressões sobre prosa e poesia que ouviu e relatar aos colegas histórias lidas por alguém da família ou pela professora.
Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	Criar diferentes formas de se comunicar com outras pessoas. Imitar sons de objetos e animais.	Apreciar e comentar leituras de histórias e criar narrativas oralmente, a partir de imagens e temas sugeridos.	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura, e sobre a linguagem escrita.	Levantar hipóteses sobre o que está escrito e como se escreve. Localizar um nome específico em uma lista de palavras. Registrar palavras e textos por meio da escrita espontânea.
Manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, cartaz etc.)	Reconhecer e manipular diversos tipos de instrumentos de comunicação social.	Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, com rimas, aliterações etc.	Expressar-se na linguagem oral, musical, corporal, na dança, no desenho, na escrita, na dramatização e outras formas de linguagens.

Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	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.).	Manusear e explorar ferramentas e suportes de escrita para, a seu modo, desenhar, traçar letras e sinais gráficos, saber identificar a escrita do nome próprio.	Identificar lista de palavras (nome dos colegas), escrever seu próprio nome e outras palavras conforme suas hipóteses de escrita.	Levantar hipóteses sobre o que está escrito e como se escreve. Localizar um nome específico em uma lista de palavras.
--	---	---	---	---

8.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Para que todas as crianças sejam incentivadas nas experiências de “escuta, fala, pensamento e imaginação” a professora ou o professor da educação infantil deverá promover situações e possibilidades em que elas participem da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). A professora ou o professor envolve as crianças na imersão da cultura escrita, partindo do que elas conhecem e de suas curiosidades, oferecendo o contato com livros e gêneros literários para que, intencionalmente, desenvolvam o gosto pela leitura e compreendam a escrita como representatividade gráfica e comunicativa.

A professora ou o professor se torna responsável pela criação dos contextos de aprendizagem que garantam cotidianamente a interação com os livros e os diferentes tipos de textos que neles encontramos. Os livros são ricos em histórias. Os contos de fadas, por exemplo, são uma maneira atemporal e universal de compreender as experiências e ajudam as crianças a organizar os acontecimentos que vivem, a significar o que lhes acontece, a entender o comportamento das pessoas. Muitas das aprendizagens previstas na BNCC da etapa da EI são oportunizadas por práticas pedagógicas que propõem interações de qualidade com os livros e seus textos (PNQEI, 2020).

As percepções da professora e do professor da educação infantil ganham amplitude a partir das possibilidades tratadas com as crianças para que elas expressem seus sentimentos, pensamentos, ideias e possam usar diferentes linguagens para se expressar.

8.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos

Na relação com os bebês e crianças bem pequenas, o professor deve adotar a postura de efetiva escuta, atenção às diversas manifestações (choro, balbúcio, silêncio) predisposição

a entender como pensam, o que expressam e suas necessidades infantis, adequando suas estratégias com base nessas observações cotidianas.

A qualidade dessa relação requer criteriosa observação e atuação da professora ou do professor em:

- Perceber os avanços nas tentativas de comunicação dos bebês, observando seus balbúrcios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação da voz e os ajudando a organizar seus pedidos, relatos, memórias, para que possam pouco a pouco se expressar oralmente.
- Promover vivências nas quais a linguagem verbal, aliada a outras linguagens, não seja um conteúdo a ser tratado de modo descontextualizado das práticas sociais significativas das quais a criança participa (valorizar as formas de comunicação das crianças indígenas, quilombolas, rurais e/ou de outras etnias).
- Permitir às crianças que se apropriem de diversas formas sociais de comunicação, como cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados, e de formas de comunicação presentes na cultura: conversas, informações, reclamações.
- Instigar o interesse pela língua escrita por meio da leitura de histórias, do incentivo para que a criança aprenda a escrever o próprio nome e para que comece a organizar ideias sobre o sistema de escrita e sua função no meio social.
- Possibilitar que a criança explore a língua, experimente seus sons, diferencie modos de falar, de rabiscar, de escrever, reflita sobre o que se escreve (nome próprio, linguagem do desenho).

8.3.1 As comunicações dos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano

Ao criar contextos de comunicação junto aos bebês e crianças bem pequenas, a professora ou o professor precisa considerar intencionalmente suas potencialidades, a capacidade de escuta e comunicação, entre elas, nas mais variadas formas de brincar e interagir. Isso implica que as práticas pedagógicas sejam planejadas, considerando condições como:

- Situações que considerem a possibilidade de as crianças se expressarem e aprenderem através de diferentes linguagens, valorizando suas singularidades e representações culturais;
- Apoiar as crianças na organização de seus pedidos, apontamentos, observações e reivindicações, favorecendo sua interlocução no cotidiano;
- Organizar pequenos grupos para conversar, apresentar brinquedos e objetos, fotografias e vídeos de seus interesses.

8.3.2 Contando histórias: culturas de leitura e escrita

Toda criança, em qualquer fase da vida, aprecia ouvir histórias lidas ou contadas pelo adulto. A organização de um cotidiano que promova a articulação entre momentos que integram essa experiência de leitura de textos literários, numa organização temporal, permite às crianças a descoberta e o prazer pela literatura. A prática da professora ou do professor nessa dinâmica de contação de histórias para os pequenos, requer:

- Organizar momentos significativos de leitura de histórias que sejam apreciadas pelas crianças, histórias que despertem nelas, o gosto pela leitura e a curiosidade pelos personagens e cenários;
- Montar cenário, falas e repertórios que chamem a atenção dos bebês na hora da contação de histórias (alteração de voz, uso de fantoches);
- Propiciar momentos para contar histórias às crianças, explorando recursos da oralidade, objetos e fantoches;
- Realizar nas rodas de conversa, momentos em que as crianças possam arriscar-se a contar trechos das histórias aos demais colegas, utilizando sua própria linguagem, com apoio da professora ou do professor;
- Organizar momentos para o uso contextualizado da escrita dos nomes próprios, como, por exemplo, marcar os pertences, o mural de sala, os aniversariantes do dia;
- Explorar as identificações no interior e parte externa da creche (ícones nos banheiros, identificação em portas, mesas, cozinha, entre outros).

8.3.3 As referências e os repertórios

Os repertórios infantis são articulados com propostas que consideram as interações sociais e culturais, com propósito de potencializar a participação do bebê e da criança bem pequena com outras crianças e adultos de contextos culturais diversos.

Essa proposta, com intenção de ampliação do repertório infantil, articula práticas pedagógicas que consideram:

- Seleção, apresentação e ampliação do repertório de cantiga de ninar e cantigas populares;
- Promoção de relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais;

- Organização de momentos que possibilitem cantar e brincar com as crianças, ajudando-as a escolher e constituir seu repertório de preferência;
- Organização do acervo de livros próprios para bebês e os momentos para a leitura e encenações;
- Possibilidades de interação, ao longo do tempo, com novos parceiros (outras crianças, familiares, artistas) convidados para as rodas de conversa com os bebês, ampliando assim, as referências linguísticas dos pequenos e ampliando seu repertório cultural.

8.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos

O trabalho com a leitura, escrita e oralidade deve ser simultâneo, considerando os contextos significativos das crianças. Na Educação Infantil as crianças constroem o sentido social que a escrita tem na vida. Criar contextos para experiência escritora das crianças é o trabalho da Educação Infantil, isso é condição para que elas possam pensar em como se escreve. Nesta fase, as crianças não serão capazes de oferecer tudo que sabem nas escritas de próprio punho nas tarefas prontas ou lições artificiais, impressas em folhas mimeografadas ou xerocopiadas, mas sim, nos contextos de práticas sociais de escrita. Por exemplo:

- Quando brincam de escrever carta e de carteiro;
- Quando disponibilizam blocos para que as crianças brinquem de faz de conta;
- Quando se monta um cantinho com letras móveis para que escrevam os nomes;
- Bingos (nomes, palavras...);
- Listas (nomes, brincadeiras, frutas...);
- Leitura de textos variados (músicas, poesias, parlendas...).

Ou seja, em toda e qualquer situação em que se utilizam a leitura e a escrita como práticas sociais, pois o objetivo não é que a criança finalize o processo de alfabetização na Educação Infantil, mas que ela pense sobre a escrita. Há muitas aprendizagens sobre a escrita que as crianças precisam alcançar na Educação Infantil, antes de usar as letras de forma convencional em suas produções. O que importa neste momento, não é a escrita, mas todo o contexto que configura o uso da linguagem, ou seja, a prática de exercício da linguagem escrita.

As crianças escreverão para quê?

Para quem?

E o que escreverão?

Essas perguntas precisam estar sempre em evidência quando se planejam práticas de escrita. Ou seja, ao planejar, precisa-se compreender que a atividade para crianças precisa

de um sentido, porque se o que ela vivencia não constrói sentido, não se constitui experiência. Um dos desafios da criança que aprende a escrever é a descoberta de como se combinam as letras para comunicar o que deseja. E, para que ela vença esse desafio, é necessário pensar sobre como se escreve.

Equivocadamente, muitos ainda pensam que primeiro as crianças precisam conhecer os sons das letras e as sílabas das palavras para, então, juntar esses sons, como se a maior dificuldade da criança fosse estabelecer relação entre o som e a grafia. O conhecimento da organização das letras na palavra não é perceptivo, mas sim conceitual, e acontece porque a criança entende a composição das palavras. Estudos recentes de Ferreiro (2009) afirmam que as crianças escutam as palavras no mundo como se fosse um acorde musical. Elas não pensam as palavras fragmentadas, em pedaços, mas as reconhecem em sua totalidade.

É o exercício da escrita que faz com que a criança possa separar, compreendendo assim como se constitui o sistema de escrita. Portanto, o processo das crianças, não parte dos sons para a escrita, mas sim o contrário, da escrita para a consciência do som. O processo das crianças não é da letra para a palavra e depois para o texto, mas sim, do texto para a palavra e a letra. Do maior para o menor e não do menor para o maior, como a cartilha pressupunha.

As crianças vão tendo ideias, pensando, levantando hipóteses, e constroem uma consciência fundada na compreensão conceitual e passam a escrever tudo. Nesse momento, destaca-se a importância do trabalho com a lista dos nomes das crianças dos ambientes da sala, passando a observar a regularidade da escrita dos nomes, a combinação das letras, observando a lógica desse processo. Essa passagem, que comumente chamamos de processo de alfabetização, não precisa ocorrer necessariamente na Educação Infantil. Isso é uma meta do Ensino Fundamental. As crianças terão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um tempo para descobrir isso. Se elas chegarem nessa etapa de escolaridade, sabendo a lista dos nomes, terão um importante recurso para pensar muito mais adiante.

O papel da Educação Infantil, e mais intensamente da pré-escola, é de introduzir sistematicamente a criança nas práticas sociais de escrita, mesmo que não escrevam convencionalmente, porque não interessa que ela chegue a um resultado convencional, mas sim, reflita sobre como se escreve. A criança precisa arriscar-se a escrever e a pensar sobre as culturas escritas. E para isso, se faz necessário que tenha boas oportunidades para usar a escrita.

8.4.1 As comunicações das crianças pequenas no cotidiano

- Organizar e participar com as crianças de rodas de conversar e de relatar episódios pessoais aos colegas da turma;

- Explorar ao máximo a escrita no cotidiano da escola, convidando as crianças para participarem tanto da escrita quanto da leitura de bilhetes, comunicados, cardápio, cartazes, agenda do dia, rotina etc;
- Explorar o trabalho com o nome próprio no cotidiano, para marcar pertences, como também na chamada diária.

8.4.2 Contando histórias: práticas de leitura e escrita

Na Educação Infantil, é muito comum a prática de contar histórias para as crianças em vez de ler em voz alta para elas, pois se tem a ideia de que a segunda é mais complexa para o seu nível de compreensão. Contudo, é necessário esclarecer que a contação de histórias trabalha conteúdos diferentes da leitura.

A contação de histórias propõe uma relação direta com a expressividade do contador de histórias, que, nesse caso, pode ser o professor. Nessa situação, a criança tem uma relação direta entre quem conta e quem ouve. Já a leitura cria uma situação completamente diferente, mediada pelo professor ou outro adulto, que empresta sua voz a um autor que não se faz presente.

Quem ouve um texto lido em voz alta não está na relação direta com quem o lê, mas sim, com o seu autor. Esse silêncio é necessário para que o ouvinte possa refletir, fazer suas conexões, ligar suas experiências com o que está ouvindo.

Os conteúdos inerentes à contação de histórias diferem dos conteúdos da leitura em voz alta, portanto, jamais uma substitui a outra: ler histórias é diferente de contar.

O percurso formativo do leitor é, portanto, diferente do percurso formativo dos contadores de histórias. É importante ter clareza dessa diferença, para que o professor dê destaque à leitura em voz alta, haja vista que crianças precisam ter acesso à linguagem escrita por meio da voz do adulto que tem a prática de ler para ela.

8.4.3 As referências e os repertórios

- Apresentar diferentes produções orais e escrita, variações de brincadeiras, histórias e cantigas, valorizando as diversidades linguísticas regionais;
- Selecionar acervos literários e garantir a roda de leitura diária para todas as crianças, de modo que possam ter uma boa referência, observem e se apropriem dos comportamentos leitores;

- Alimentar os assuntos de interesse das crianças e convidar novos parceiros para as rodas de conversa, ampliando assim o contato das crianças com as variedades linguísticas de seus territórios.

8.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para as funções sociais da escrita.

O planejamento vem com um movimento contínuo de avaliação e replanejamento, sempre ajustados às crianças. Observando as crianças em contato com diversos gêneros e suportes textuais para conhecer essa relação e favorecer momentos de trocas. O instrumento abaixo é útil para mediar os momentos de planejamento e de reunião pedagógica.

O que é preciso planejar?	O que é preciso observar?
Organização do espaço aconchegante e acolhedor para a roda de leitura e/ou para o canto da leitura.	Como é a linguagem utilizada pela criança quando ela conta uma história (emprego de linguagem direta e indireta)?
Prever um tempo que acolha toda a experiência leitora, antes, durante e depois da enunciação do texto.	Como está a progressiva atenção da criança durante a leitura e como ela desenvolve a escuta atenta? A criança está confortavelmente acolhida durante o tempo da leitura? Como, quando e onde as crianças gostam de ouvir leituras?
Prever e organizar um tempo para as crianças recontarem as histórias que foram lidas para elas.	As expressões faciais, as emoções, os gestos, as expressões das emoções das crianças.
Selecionar textos de qualidade considerando os interesses, as necessidades e os saberes das crianças.	Interesse das crianças, curiosidades, questionamentos, atração pelos livros em relação aos textos lidos para ela.
Ter clareza da sua escolha enquanto professor(a) de crianças, e demonstrar a elas os seus critérios e as motivações para a seleção do livro que foi lido (comportamento leitor).	Faixa etária em relação à compreensão leitora.
Conhecer e se preparar para a leitura a ser feita para as crianças: entonação, acentuação, pausas na leitura.	Se a qualidade dos textos oferecidos às crianças contribui para a evolução da compreensão leitora e dos comportamentos leitores.



POSSIBILIDADES, DESCOBERTAS E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: EXPERIÊNCIAS COM TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Toda forma de arte envolve expressão, seja qual for a linguagem: música, dança, pintura, escultura, cinema e teatro. Cada linguagem desenvolve-se em um percurso criador. Sendo resultado de aprendizagem, o percurso criativo é desenvolvido, construído pela criança ao longo do tempo e a partir de intervenções e propostas desafiadoras feitas pela professora ou pelo professor.

A prática social e a experiência cultural fazem toda a diferença no desenvolvimento do percurso em qualquer linguagem. O desenvolvimento de percursos criativos pressupõe um trabalho no qual as crianças possam conhecer, fruir e produzir nas diferentes linguagens artísticas: desenho, pintura, música, teatro, dança, fotografia etc. Um trabalho que exige planejamento e, muitas vezes, intervenções.

Ao propormos situações de expressões artísticas às crianças, devemos ter clareza de que não pretendemos formar um artista, mas auxiliar, através das diferentes formas de linguagem e Arte na construção de seres capazes de expressar sensações, sentimentos, pensamentos e que se tornem potentes para desenvolver seus próprios percursos criativos.

As DCNEIs nos convidam a pensar nas experiências das crianças, de como elas aprendem, levando-nos a pensar na aprendizagem a partir do que a criança pode fazer. Cabe à escola oferecer contextos que possam favorecer essas experiências para que todas as crianças desenvolvam seus próprios percursos criativos.

Sendo assim, os percursos criativos das crianças são singulares, resultante de sucessivas aprendizagens. Por isso, entendemos que essas produções têm valor como parte desses percursos, não requerem acabamentos, posto que estão em processo. Portanto, não precisam ser maquiadas ou melhoradas para serem expostas ao público adulto.

Valorizar os trabalhos das crianças contribui para que elas avancem em seu processo criativo. Criança pequena gosta e necessita de elogios. Respeitar e investir nessas produções é o desafio dos(as) professores(as) de Educação Infantil.

9.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI) orientam ao professor a necessidade de “objetivar as aprendizagens de cada campo de experiências, acompanhando e intervindo para o progresso dessas aprendizagens e o consequente desenvolvimento de cada criança” (BRASIL, 2020).

As experiências infantis com “traços, sons, cores e formas” possibilitam “à criança viver de forma criativa, experiências com o corpo, a voz, instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos que alimentem percursos expressivos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura” (BNCC, 2017).

Essas possibilidades ampliam os saberes das crianças sobre a cultura em suas diversas modalidades linguísticas: a arte, a escrita, a ciência e a tecnologia, numa constância de movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela. As crianças podem até saber poucas palavras, mas sabem cores, gestos, sons e outras formas de comunicação.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS				
EIXOS ESTRUTURANTES: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS				
PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO				
Creche			Pré-escola	
Maternal I	Maternal II	Maternal III	1º Período	2º Período
Reagir a sons e músicas a partir do movimento corporal, ou batendo, chacoalhando objetos sonoros.	Produzir e identificar sons de variados objetos sonoros, de animais e outras formas.	Explorar com diferentes materiais, relações de peso, tamanho e volume na criação de formas tridimensionais.	Imitar personagens com diferentes modulações de voz.	Contar histórias com modulações de voz, objetos sonoros e instrumentos musicais.
Explorar qualidades sonoras de objetos e instrumentos musicais.	Explorar materiais simples e transformá-los em arranjos e esculturas.	Participar de jogos musicais e explorar formas de produzir som com o corpo.	Desenhar diferentes formas expressando-se pela linguagem das artes.	Criar formas planas e volumosas por meio da escultura/modelagem e expressar-se sobre o processo de produção criativa.
Brincar com as possibilidades expressivas da própria voz.	Ouvir histórias cantadas, imitando os sons musicais da história ouvida.	Identificar sons da natureza (animais, chuva), da cultura (voz, instrumentos), ou o silêncio.	Exploração do imaginário: contar e inventar histórias; improvisação e teatro infantil.	Reconhecer padrões no uso de cores em várias culturas e aplicar esse conhecimento.

Utilizar a seu modo tintas caseiras, guache, aquarela em produções visuais, ampliando possibilidades de exploração da cor.	Observar as cores, a luz do sol, a sombra de imagens. Experimentar cores primárias, combinar outras cores.	Expressar sensações conforme explora objetos e materiais com várias texturas.	Fazer composição de cores, de texturas, de água e outros líquidos.	Fazer dobraduras com papel, construir castelos de cartas, experimentar efeitos de luz e sombra com velas e lanternas.
Explorar materiais gráficos na criação de garatujas e outras formas de expressão.	Desenhar e pintar suas obras de arte. Observar processos artísticos de outras pessoas.	Cantar, sozinha ou em grupo, partes ou frases das canções que já conhece.	Identificar e expressar suas preferências musicais. Imitar artistas e cantores.	Cantar paródia e relacioná-las com a letra original da música.
Explorar texturas diversas (papel, tecidos, esponja, algodão).	Criar brincadeiras e possibilidades criativas com tecidos, plásticos, papel e outras texturas.	Criar formas planas e com volume por meio da escultura e da modelagem.	Criar obras de arte com diversas texturas e cores.	Pintar usando diferentes suportes (papéis, panos, telas, pedaços de metal ou acrílico) e materiais (aquarela, guache, lápis).
Experimentar ambientes úmidos, molhados e secos.	Criar representações com areia, argila, pedras, água e folhas.	Inventar palavras para traduzir os sons (produzidos interna e externamente).	Fazer improvisações com água em diferentes recipientes (garrafas, bacias, baldes, mangueira).	Fazer improvisações e composições com objetos sonoros e construir instrumentos musicais com materiais alternativos.

9.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas

O professor da Educação Infantil é o grande responsável por planejar e garantir um cotidiano promotor dos direitos, aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Esse compromisso implica no conhecimento do desenvolvimento infantil e da pedagogia da infância.

Como você pode gerenciar e abrir possibilidades na organização dos espaços e materiais que agreguem qualidade nas interações e experiências com traços, sons, cores e formas expressas nas manifestações dos bebês e das crianças de creche e pré-escola?

Compreender as manifestações expressivas das crianças de creche e pré-escola significa acolher seus desejos e preferências estéticas (cheiros, gostos, sons, texturas, temperaturas, traços, formas, imagens). Nesse preâmbulo, o professor deve, em sua atuação pedagógica:

- Incentivar a interação com diferentes pares em variadas situações que ampliam suas possibilidades expressivas por gestos, movimentos, falas e sons, no contato com elementos que compõem cada ambiente.

- Incentivar as crianças a se expressarem em linguagens diferentes, acompanhando percursos de produções de desenhos, pinturas, esculturas, músicas e reconhecer o que elas já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, suas intenções, e propor desafios que façam sentido para elas.
- Promover experiências com linguagens musicais e visuais, por um lado oferecendo um repertório musical e objetos sonoros e/ou instrumentos musicais a serem explorados. E, por outro, incentivando a criação plástica, com variedades de materiais e suportes.
- Proporcionar o contato com recursos naturais, tecnológicos, audiovisuais e multimídia, cada vez mais presentes, permitindo às crianças explorar sons, traços, imagens e se arriscar, experimentar gravações, filmagens, autorretratos.

9.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos

Esses objetivos de aprendizagens são desenvolvidos e ganham complexidade conforme os bebês e crianças bem pequenas vão tendo oportunidades de relacionamentos e interações com os adultos de referência e seus pares, de forma que:

- Possam reagir a sons e músicas por movimento corporal, ou batendo, chacoalhando objetos sonoros;
- Explorem qualidades sonoras de objetos e instrumentos musicais;
- Brinquem com as possibilidades expressivas da própria voz;
- Utilizem a seu modo tintas caseiras, guache, aquarela na produção visual, ampliando possibilidades de exploração da cor;
- Explorem materiais gráficos na criação de garatujas e outras formas de expressão;
- Explorem os sons e materiais da natureza como formas de expressão artística e musical;
- Explorem diferentes texturas, cores, sons e formas de expressão.

9.3.1 A escuta das manifestações dos bebês e crianças bem pequenas

Deve-se desenvolver a escuta das manifestações dos bebês e crianças bem pequenas, possibilitando-as:

- Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias;

- Imitar gestos como mandar beijinhos, aceno de despedida (dar tchau), esconde-esconde (cadê? Achou!);
- Utilizar materiais moldáveis (massa de modelar, argila), explorando cores, texturas, planos, superfícies, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais;
- Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar ritmos diversos;
- Imitar sons observados na natureza (vento, onda dos rios, chuva, canto dos pássaros).

9.3.2 As explorações de materiais

As explorações se materializam quando os bebês e as crianças bem pequenas usam suas mentes e mãos para agir sobre um certo material. Para tanto, é preciso criar propostas que afirmam o potencial dessas crianças, acreditando que elas possuem capacidade de relacionar-se e interagir; com o mundo das pessoas, dos objetos, e dos acontecimentos que podem ser expressos por inúmeras formas de linguagens potencializadas, a partir:

- Dos diferentes materiais que possam explorar relações de peso, tamanho e volume na criação de formas tridimensionais.
- Da participação em jogos musicais que explorem formas de produzir som com o corpo.
- Da identificação de sons da natureza (animais, chuva), da cultura (voz, instrumentos), ou do próprio silêncio.
- Das oportunidades de expressão das sensações conforme exploram objetos e materiais com várias texturas/cores/simetrias.
- Da música, onde possam cantar, sozinhas ou em grupo, partes ou frases das canções que já conhecem.
- Da criatividade em criar formas planas e com volume por meio da escultura e da modelagem.

9.3.3 A ampliação de referência e repertórios artísticos

Para que a criança possa escolher, ela precisa conhecer. E para conhecer a professora ou o professor, precisa-se oferecer muitas referências. A condição para conhecer é a regularidade e a continuidade na oferta de materiais que possam ser manipulados pelos bebês e crianças bem pequenas.

É hora de criar oportunidades para a criança descobrir e expressar seu repertório pessoal e se apropriar do conhecimento artístico. Essas oportunidades objetivam:

- Promover o contato da criança no cotidiano com diferentes estilos e valores estéticos na música, nas exposições dos trabalhos de produção das crianças, em todos os elementos que compõem o ambiente, tais como decorações de parede, não se restringindo a padrões estereotipados, e à cultura de massa, mas sim, ampliando as referências estéticas das crianças;
- Organizar brincadeiras apoiando-se em objetos de outras culturas (brinquedos e/ou acessórios);
- Organizar e apresentar portadores de imagens, tais como jogos e caixas com imagens, entre outros, ampliando a referência estética das crianças a partir de boas reproduções de obras de arte, fotografia, gravuras etc;
- Construir e apresentar objetos sonoros e/ou instrumentos musicais e outros recursos que ampliem o repertório de referências sonoras das crianças;
- Criar contextos para as crianças observarem adultos e outras crianças em apresentações e/ou improvisações de teatro, reconto de histórias;
- Organizar e participar com a criança e suas famílias de momentos de escuta musical e de festas populares organizadas pela Unidade Educacional e a comunidade.

9.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos

A organização didática pode assegurar o convívio com um significativo modo de trabalho voltado para a experiência com traços, sons, cores e formas: O ateliê (fixo ou móvel) para que a criança escolha seus próprios materiais e desenvolva suas ideias e projetos pessoais de criação. No ateliê verifica-se o que a criança se apropria a partir da proposta da professora ou do professor. O momento em que se oferece, ensina os procedimentos e propõe materiais é essencial, para que a criança se aproprie deles e possa usá-los com mais autonomia.

9.4.1 A escuta das manifestações das crianças pequenas

- Observar as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais;
- Estar atento ao modo como as crianças comunicam desejos, preferências estéticas (cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens), além de ideias, intenções de criação, tanto nas propostas feitas pelos professores quanto nos projetos pessoais de criação nas diferentes linguagens;

- Estar atento às explorações do próprio corpo, suas possibilidades expressivas, gestos, movimentos a partir de músicas, teatros, histórias, faz de conta...

9.4.2 A ampliação de referências e repertórios artísticos

- Promover o contato da criança em seu cotidiano com diferentes estilos e valores estéticos, em todos os elementos que compõem o ambiente, tais como decorações de parede, músicas etc., não se restringindo a padrões estereotipados e à cultura de massa, mas sim, ampliando as referências estéticas das crianças;
- Organizar o ambiente, de modo que a criança possa conviver com as referências culturais de seu entorno, bem como de outras culturas, ampliando o repertório artístico;
- Organizar brincadeiras apoiando-se em objetos de outras culturas (brinquedos e/ou acessórios);
- Organizar e participar com a criança de momentos de escuta de diversos gêneros musicais, eventos e festas populares de sua cultura e de outras tradições culturais;
- Organizar com as crianças, eventos, apresentação de danças para crianças de outras instituições educativas;
- Organizar mostras e exposições de produções de crianças de diferentes idades e momentos de apreciação estética.

9.4.3 A exploração e a pesquisa de materiais

- Organizar propostas criativas que permitam às crianças desenvolverem, progressivamente, percursos de criação nas diferentes linguagens, com possibilidade de integrá-las;
- Oferecer de maneira criativa e inovadora instrumentos sonoros e materiais plásticos e gráficos diversificados para alimentar percursos criativos no desenho, pintura, música e dança;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais gráficos que sustentem o desenvolvimento do desenho;
- Elaborar propostas criativas de exploração de materiais das artes plásticas (tintas caseiras, guache, aquarela etc.), ampliando o conhecimento sobre a pintura;
- Organizar propostas criativas de exploração de instrumentos sonoros e musicais;

- Selecionar materiais alternativos (estruturados e não estruturados) para explorar o corpo, o espaço e as primeiras coreografias improvisadas, ampliando o repertório de dança;
- Apresentar de forma sistemática um acervo de imagens, contextualizando-as e ampliando o repertório de referências estéticas das crianças e os modos de ler imagens;
- Apresentar de forma sistemática um repertório musical, contextualizando-as ampliando o repertório de referências estéticas das crianças e os modos de escutar e produzir música;
- Apresentar de forma sistemática objetos sonoros e/ou instrumentos musicais e organizá-los de modo a favorecer a exploração pelas crianças.

9.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para as possibilidades, as descobertas e a liberdade de expressão.

A seguir, alguns indicadores para o trabalho pedagógico com traços, sons, cores e formas:

O que é preciso para planejar?	O que é preciso observar?
Momentos para as crianças apreciarem suas produções.	A investigação da criança e os materiais que estão usando normalmente na unidade escolar.
Diversidade e regularidade nas estratégias, recursos e materiais a serem oferecidos, permitindo que o processo de criação aconteça e que a criança realize suas escolhas.	As linhas e os traços que a criança está usando em suas composições gráficas e como ela está ocupando os espaços.
Diferentes linguagens artísticas (dança, teatro, música, pintura) que permitam a livre expressão.	O repertório utilizado pela criança, o reconhecimento de sua marca diante de outras produções e da variação dos diferentes suportes oferecidos, e se as produções representam suas vivências.
Pesquisas e curiosidades de modo a conhecer referências de outras culturas, bem como a regularidade e continuidade das atividades.	Se a criança utiliza algum critério para a escolha dos materiais, e o conhecimento prévio delas.
Intervenções e interferências desafiadoras a partir do que foi observado.	O processo de evolução nas produções das crianças.
Organização do tempo e dos espaços físicos internos e externos da instituição que favoreçam atividades com diferentes linguagens.	Se os materiais disponíveis em sala permitem o avanço da criança nas diferentes linguagens.
Atividades que ampliem os conhecimentos das crianças e que contribuam com seu percurso criador.	Quais reações/sentimentos (segurança, autonomia, independência, criatividade...) estão sendo manifestadas enquanto a criança produz.



A CRIANÇA E O MUNDO: EXPERIÊNCIAS COM ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

No contexto da Educação Infantil, apoiado nas experiências das crianças, o conceito de experiências com as ciências, vai além de apenas obter informações, as crianças precisam ter contato sistemático com os elementos para viver e entender o mundo. Dessa forma, o que falamos para elas não são mais os conceitos ou os temas clássicos das ciências, mas sim, a experiência de pesquisar a natureza e o mundo.

Mas o que significa aprender na experiência no contexto da escola? Significa possibilitar às crianças a vivência de percursos de aprendizagem, passando por várias tentativas, mediação, execução com intencionalidade, avançando em seus conhecimentos sobre o mundo.

O percurso de construção da própria experiência começa com as primeiras explorações de materiais, recursos e ambientes. Outro nível é conquistado quando a criança passa a experimentar a partir de sua intenção, iniciativa, escolha e observação. Essas são as condições para a experimentação que ocorre quando as ideias são testadas, até evoluir para sucessivas experiências, culminando na formação de conceitos que, na infância, não são os conhecimentos científicos, mas sim, os equivalentes que servem provisoriamente para a criança explicar o mundo. Nessa etapa de experiência, destaca-se o papel da representação do mundo, que ocorre também em outras atividades simbólicas da criança, como, por exemplo, o faz de conta.

Para que as crianças possam ter esses percursos, é preciso garantir o planejamento de propostas para a exploração do mundo pelas crianças, visando à constituição de experiências. Isso pressupõe garantir tempo e regularidade para as explorações das crianças, quantidade e qualidade de materiais, sejam estruturados ou recursos naturais, e a observação das professoras e dos professores em relação às explorações, experimentações, experiências e representações feitas pela criança.

Podemos afirmar, então, que a proposta, nesse caso, é de ampliar o conhecimento de mundo. Para isso, precisa-se ter um olhar atento, tanto nos interesses e curiosidades da criança quanto em suas necessidades.

Cada idade vive experiências diferentes, portanto, exigem-se diferentes contextos para explorar. Por exemplo, as crianças pequenas são orientadas prioritariamente pela inteligência sensorial. Os sentidos, que também são foco das descobertas, estão aguçados nessa idade e as crianças aprendem tocando, ouvindo, cheirando, levando à boca, chacoalhando. Vem daí a necessidade de a instituição trabalhar com experiências sensoriais, promover o contato com objetos, ouvir músicas de diferentes contextos, que proporcione à criança outras descobertas.

Já as crianças maiores, envolvidas com a capacidade de representação simbólica do mundo, podem ampliar suas experiências com materiais, filmes, leituras e conversas, experiências que envolvam a organização das hipóteses, ideias, capacidade de explicar, domínio da palavra. O desafio é transformar o conteúdo em conhecimento, informações em saberes, e, ainda, trabalhar atitudes e fazeres, tais como: pesquisa, observação, entrevista, curiosidade, questionamento e respeito à pergunta do outro, entre outros.

O planejamento deve ser diferenciado para cada ano/fase/turma da Educação Infantil, tendo em mente a realidade da criança, explorando o ambiente onde vive, e também ampliando para outros mundos que ela não acessaria em sua experiência real, se não fosse a escola a apresentá-los. Isso exige priorizar o tempo da criança, e não do adulto.

Um grande desafio para a escola é criar contextos interessantes nos quais a necessidade de aprender seja oferecida às crianças por bons problemas que elas possam resolver, perguntas para responder, hipóteses para testar e contextos que promovam experiências integradoras de conhecimentos. É importante considerar o uso das tecnologias como experiências já vivenciadas pelas crianças e como fontes de experiência escolar na sequência de trabalho.

A matemática também oferece à criança recursos para explorar o mundo. O conhecimento matemático é construído pela criança nas experiências que vive e que lhe possibilita, estabelecer percursos de deduções e experimentos para produzir conhecimento. Os números estão presentes no cotidiano das crianças em aparelhos celulares, na porta de casa, na triagem realizada quando vão à consulta médica (peso e altura), no dinheiro, nas etiquetas de roupas, panfletos de supermercados e números de calçados, entre outros. A prática deve estar voltada para a exploração dos números e construção, junto às crianças, dos princípios do sistema numérico, utilizando estratégias que permitam experimentar o mundo a partir de seus recursos e dos conhecimentos sobre a matemática.

A didática da matemática vem estudando o pensamento das crianças sobre a matemática, os números, quantidades, espaços, formas. Tais estudos mostram, por exemplo, como as crianças vão elaborando hipóteses sobre o sistema numérico para dar sentido e explicar o que não conhecem, interagindo assim, com a sequência numérica. O trabalho com números pequenos, limitando a aprendizagem de 0 a 9 (zero a nove), apenas, como

comumente se vê na Educação Infantil, dificulta a descoberta da regularidade do sistema numérico. Quando a criança aprende a recitar os números, ela pode pensar sobre algumas recorrências que sinalizam os princípios da organização da sequência numérica, mesmo sem dominar a seriação ou classificação. Muitas das brincadeiras populares são ótimos recursos para esse fim.

Além do conhecimento sobre a sequência numérica, as crianças utilizam estratégias para resolver problemas desde muito cedo. A pedagogia tradicional preconiza a necessidade de maturidade e conhecimentos prévios para a resolução de problemas. Portanto, os conteúdos simplificados deveriam ser primeiramente trabalhados para posteriormente chegar aos mais complexos. No entanto, a experiência tem mostrado que as crianças são capazes de trabalhar com números maiores fazendo interpretações por seus conhecimentos, propiciados pela vivência, incluindo o dia a dia na escola.

Durante um período, acreditava-se que as formas geométricas, cores, localização e quantidade, dentre outros conteúdos da Educação Infantil, deveriam ser ensinadas de maneira fragmentada. Mas, na verdade, tais conhecimentos estão em diversas situações cotidianas, podem ser trabalhados de modo integrado. Os problemas, por exemplo, estão no próprio dia a dia: ajudar a ver quantos dias faltam para um evento, fazer pesquisas de preço, acompanhar o tempo de rotina, organizar os talheres no refeitório conforme a quantidade de alunos, bem, como oferecer portadores numéricos como o relógio, o calendário e a fita métrica, que traz dezenas oferecendo a possibilidade de a criança acompanhar números de 0 a 100. Por meio deles, as crianças conseguem perceber a regularidade numérica.

As coleções de (adesivos, figurinhas, pedras, tampinhas, sementes...) também permitem contar até grandes qualidades, usando números altos. O jogo tem se revelado um recurso muito poderoso para o trabalho com a matemática, dentre eles, jogo de tabuleiro, xadrez, jogo da velha, de dados, da memória e quebra-cabeça.

Após criadas as situações problemas e discutidas junto às crianças, é possível pensar um registro como instrumento para ajudar a resolver e representar o resultado construído mentalmente.

Todas essas situações são muito mais potentes do que as tradicionais lições.

Uma forma de organizar esse trabalho é por meio de projetos de pesquisa, exploração e investigação que gerem o interesse, gosto e necessidade por aprofundar estudos sobre o universo, os peixes e o rio, entre outros, que propiciam à criança participar com protagonismo do planejamento e da realização das atividades. A utilização de elementos da natureza e do entorno da escola, a exploração de coisas simples, como areia, folhas secas, pedras, entre outros, além de ampliarem os conhecimentos das crianças sobre materiais e transformações, também podem criar oportunidades de estar mais próximo da natureza e seus recursos

próprios. Quando esse ambiente de aprendizagem é intencionalmente organizado, pode favorecer a concentração das crianças e aguçar ainda mais a investigação e a curiosidade.

10.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

Pensando nas interações e brincadeiras em que as crianças possam observar, tais como: manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Propomos o quadro que explicita alguns objetivos de aprendizagens aos quais possam ampliar seu mundo físico e sociocultural e desenvolver sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES				
Eixos estruturantes: interações e brincadeiras				
Progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento				
Creche			Pré-escola	
Maternal I	Maternal II	Maternal III	1º Período	2º Período
Explorar e descobrir as partes do seu corpo, algumas propriedades (cheiro, cor, sabor, temperatura).	Explorar as características de objetos e materiais – odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço.	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado (plantas e animais) nos espaços da instituição.	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	Apontar aos colegas e adultos alguma característica de pessoas, objetos e situações que tenham chamado sua atenção.	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, cuidados e preservação.	Estabelecer relações de comparação entre objetos, a partir de suas propriedades relacionais.
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	Relatar transformações observadas em materiais, animais, pessoas ou no ambiente físico.	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma).	Observar, descrever e registrar mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações efetuadas sobre eles.	Observar e descrever mudanças resultantes de ações em experimentos com fenômenos naturais e artificiais.
Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço a partir de	Observar, descrever e registrar mudanças em diferentes materiais, resultantes	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima,	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a	Construir registros (fotos, imagens, desenhos) contando sua história de vida

experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	de ações efetuadas sobre eles.	abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	história dos seus familiares e da sua comunidade.	senalizando desde seu nascimento.
Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	Identificar relações espaciais, dentro e fora, em cima, embaixo e do lado, e temporais, antes e depois	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (sonoridade, textura, massa, tamanho e posição).	Expressar por diferentes linguagens sua concepção sobre objetos/materiais naturais e industrializados.	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços etc.)	Apontar aos colegas e adultos alguma característica de pessoas, objetos e situações que tenham chamado sua atenção.	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado (plantas e animais) nos espaços da instituição e fora dela.	Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças.	Registrar o que observou ou mediu, fazendo uso mais elaborado da linguagem do desenho, da matemática, da escrita, ainda que de forma não convencional, ou utilizando recursos tecnológicos.
Brincar e explorar os membros inferiores e superiores (pés, mãos) com outras partes do corpo (boca, nariz, orelha).	Distinguir e identificar algumas partes do seu corpo	Ordenar objetos, considerando um atributo (tamanho, peso, espessura ou outro atributo).	Explorar ambientes naturais e relatar suas impressões sobre a vida dos animais e outras manifestações da natureza.	Fazer observações e descrever elementos e fenômenos naturais, como luz solar, vento, chuva, temperatura, mudanças climáticas, relevo e paisagem.

10.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Nessa ampliação pedagógica, deve-se oferecer oportunidades para a criança investigar questões acerca do mundo e de si. A partir das manifestações das crianças o professor descobrirá mais sobre elas e suas formas de conhecer e se relacionar com o mundo. Para tanto, propõe-se criar possibilidades para:

- Discutir noções de espaço, tempo, quantidade, assim como relações e transformações de elementos, motivando um olhar crítico e criativo do mundo. A criança deve ser estimulada a fazer perguntas, construir hipóteses e generalizações.
- Realizar a “escuta” das crianças, para ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais;

- Estimulá-las a fazer novas descobertas e construir novos conhecimentos a partir dos saberes que já possuem;
- Estimular a exploração de quantidades em diferentes situações e o desenvolvimento de noções espaciais (longe, perto, em cima, embaixo, dentro, fora, para frente, para trás, para o lado, para cima, para baixo), temporais (quer dizer no tempo físico - dia e noite, estações do ano - e cronológico - ontem, hoje, amanhã) e noções sobre unidades de medida e grandezas;
- Oferecer a oportunidade de observar e identificar as relações sociais, assim como, fenômenos naturais.

10.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3

As crianças de 1 a 3 anos se comunicam e aprendem a partir das relações com seu corpo, com objetos, espaços e com interações entre adultos.

Como ampliar as relações entre os bebês e crianças bem pequenas? Para que as relações sejam benéficas ao desenvolvimento infantil, sugere-se que amplie o repertório das crianças de forma que elas possam:

- Explorar alimentos, objetos e cheiros – deixá-las tocar os alimentos, se lambuzar, escolher o que querem comer, deixar amassar, cheirar e experimentar;
- Ampliar suas experiências visuais, auditivas, gustativas e olfativas – incentivá-las a comunicar suas sensações ao/à professor/a às outras crianças;
- Acompanhar corporalmente o canto da professora alterando o ritmo e o timbre (alto, baixo, grave, agudo) dos sons e reproduzirem parlendas ou cantigas de roda que tratem de quantidades.

10.3.1 Acolher e potencializar as explorações

O planejamento das interações e brincadeiras devem considerar as seguintes possibilidades para:

- Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura);
- Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico;
- Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas;

- Explorar objetos com formas e volumes variados, percebendo propriedades simples dos materiais como: luminosidade, temperatura, consistência, textura;
- Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, massa, cor, forma);
- Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (sonoridade, textura, massa, tamanho, posição).

10.3.2 Descobrimo o funcionamento do mundo

É tempo de ressignificar a ação docente e criar condições para que esses bebês e as crianças bem pequenas sejam introduzidas no mundo e possam aprender sobre a natureza e tudo o que há nela. A intencionalidade da proposta é brincar de:

- Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço partindo das experiências de deslocamentos de si e dos objetos. Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles;
- Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços etc.);
- Deslocar-se livres em espaços planejados, enfrentando obstáculos nos trajetos: subir, descer, pular, passar por cima, por baixo, rodear e se equilibrar;
- Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.);
- Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar);
- Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois);
- Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

10.3.3 Ampliação de referências e repertórios

Os repertórios infantis se ampliam à medida que as crianças conseguem:

- Brincar com materiais e com possibilidades transformadoras: com água e areia, ou com terra, “gelecas”, pasta de maisena ou outros materiais e com objetos que podem ser amassados ou deslocados;

- Explorar objetos de vários formatos e tamanhos e utilizar o conhecimento de suas propriedades para explorá-los com maior intencionalidade; por exemplo: empilhar objetos do menor para o maior e vice-versa;
- Resolver problemas cotidianos (divisão de materiais, execução de uma receita), desenvolvendo noções de direção, quantidade, tempo;
- Observar animais em livros, revistas e filmes, reproduzir os sons por eles produzidos e descritos fisicamente (pelagem, forma do corpo), além de citar alimentação e habitat;
- Nomear partes do próprio corpo, comparar e entender as diferenças corporais entre meninos e meninas;
- Observar fenômenos e elementos da natureza e reconhecer algumas características do clima: calor, chuva, claro-escuro, quente-frio;
- Explorar traços e formas utilizando os materiais e procedimentos próprios das artes plásticas.

10.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos

As crianças de 4 e 5 anos aprendem e se desenvolvem sobre o mundo em interação com seus pares e com o espaço concreto. Como ampliar essas relações com os fenômenos sociais e naturais de maneira benéfica para o desenvolvimento infantil?

10.4.1 Potencializar as expressões no cotidiano

Potencializar as expressões no cotidiano das crianças de 4 e 5 anos pressupõe planejar interações e brincadeiras em que elas tenham possibilidade de:

- Realizar passeios com as crianças a outros ambientes naturais de sua cidade, tais como parques, praia, praças etc., para que possam observar diretamente as paisagens, os animais e os fenômenos da natureza;
- Pesquisar, programar e realizar com as crianças passeios e visitas às instituições culturais de seu entorno, tais como bibliotecas, museus etc.;
- Explorar os momentos de brincar com areia e água na área externa, dando às crianças a oportunidade de experimentarem diferentes texturas e misturas desses elementos naturais;
- Pedir ajuda às crianças para organizar os ambientes coletivos, por exemplo: a mesa do lanche, os cantos etc.

10.4.2 Descobrimdo e alargando as experiências com o mundo

Criar condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam no mundo social e natural é intenção das brincadeiras nessa etapa da Educação Básica. Com os elementos do campo de experiência “espaço, tempo, quantidade, relações e transformações”, podemos:

- Organizar momentos na área externa para a exploração de brinquedos de ar e de água para que possam observar os fenômenos da natureza, suas alterações e dominem seus modos de funcionamento;
- Organizar com as crianças pequenas coleções de objetos para que possam observar suas características e realizar registros e controles do seu crescimento, explorando o uso de conhecimentos matemáticos;
- Introduzir materiais naturais nas brincadeiras simbólicas das crianças para que possam observar as misturas e interferir mais autonomamente sobre seus resultados;
- Organizar rodas para apresentar e explorar com as crianças livros, atlas de imagens, fotografias e outros materiais que sirvam de base para a observação e pesquisa das crianças;
- Organizar rodas para apresentar e explorar com as crianças objetos e máquinas como acessório para produzir bolha, de sabão, relógios, liquidificador, rádio, leitor de CD, tablet, celular e outras máquinas ou engenhocas que sirvam de base para a observação, levantamento de hipóteses e explicações das crianças sobre o funcionamento das máquinas e objetos;
- Organizar e promover momentos de pesquisas sobre temas de interesse das crianças a partir de livros, revistas especializadas e outras fontes de informação;
- Organizar e promover momentos de pesquisas sobre a memória oral a partir de entrevistas e de escuta atenta de pessoas do entorno e da comunidade;
- Investigar com as crianças a ocorrência de números, seus portadores e funções sociais;
- Criar e propor às crianças problemas matemáticos que exijam delas desenvolver estratégias diversificadas;
- Organizar e desenvolver com as crianças projetos de confecção de jogos de tabuleiros e outros que as desafiem a colocar em jogo conhecimentos sobre a sequência numérica, a contagem e o registro.

10.4.3 Ampliação de referência e repertórios

Os repertórios infantis para crianças de 4 e 5 anos se ampliam à medida que a elas são oportunizadas a:

- Construir mural para organizar as anotações e primeiros resultados das pesquisas das crianças e alimentá-lo frequentemente com outras referências;
- Apresentar fotografias, filmes e boas imagens que ampliem a referência das crianças sobre os animais, as plantas, os modos de ser e de vestir dos diferentes povos etc.;
- Apresentar jogos de outras culturas que possam ser incluídos nos materiais de uso recorrente das crianças na sala;
- Dispor materiais que possam ser livremente acessados pelas crianças em suas pesquisas na área externa, tais como lupas, potes plásticos com tampa para a coleta de materiais, material para registro de observação etc.;
- Organizar rodas para ler com as crianças o noticiário científico do jornal ou as revistas de divulgação de conhecimento científico próprias para a faixa etária.

10.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para a criança e o conhecimento do mundo

Estar em contato com o mundo, sobretudo fora da sala de referência, é para a criança uma grande experiência, porque permite visualizar os diferentes formatos, ouvir sons, ritmos e movimentos, invenções e criações. O ambiente fora da sala propicia à criança aprender a lidar com diferentes situações, a superar os próprios limites, a encontrar desafios e acionar modos de pensar para resolver problemas, desenvolvendo assim sua autonomia em escolher riscos, gerenciá-los e aprender sobre eles.

O instrumento abaixo é útil para mediar os momentos de planejamento e de reunião pedagógica com o apoio dos elementos do campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

O que é preciso para planejar	O que é preciso observar?
Tempo necessário para exploração e experimentação pelas crianças de objetos, livros, filmes etc.	O que desperta maior interesse para as crianças?
Regularidade da oferta de materiais para as crianças explorarem e pesquisarem (objetos, livros, filmes etc.)	Como as crianças lidam e se comportam com os materiais ofertados? E o despertar da curiosidade?
Parcerias com a comunidade para ampliar as fontes de conhecimentos das crianças (lugares e pessoas).	O que as crianças já sabem e quais são suas curiosidades e o que ainda precisam saber?
Planejar e desenvolver modos de aproveitar os contextos das pesquisas nas brincadeiras de faz de conta.	As crianças participam dos temas sugeridos? A criança se mostra atraída e envolvida com a exploração que está fazendo? Permanece envolvida por um tempo crescente?

Condição de segurança dos materiais que serão explorados.	A criança explora de maneira curiosa os materiais e situações que lhes são proporcionadas?
Espaço para pesquisas, exploração e experimentação.	Como a criança apresenta seus saberes e que linguagem usa?
Parcerias com a família e comunidade das crianças para que contribuam com seus saberes nos projetos de pesquisa.	A criança encontra desafios nas propostas de pesquisa? Desenvolve seus temas de interesse, curiosidade? Há trocas de saberes entre escola e comunidade?



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

11.1 Infâncias do/no Campo¹⁴

A Educação Infantil do Campo apresenta especificidades em seu contexto local, peculiaridades que devem ser usadas como caminhos do aprendizado significativo para a criança pequena. O processo de aprendizagem das crianças pequenas do campo é fruto da prática pedagógica desenvolvida dentro e fora da unidade de ensino, nos momentos de recreação da criança, onde a presença do professor é fundamental, para fazer desse momento de brincadeira um aprendizado constante, conduzindo a mesma à mudança de hábitos necessários à vida social infantil, tornando-a sujeito histórico da sua realidade. A prática pedagógica das professoras infantis do campo merece destaque na reflexão do fazer pedagógico, mediante as probabilidades de mudança dessa prática.

Nesse sentido, é relevante evidenciar o meio pelo qual se pode conhecer os pormenores desta ação pedagógica, bem como suscitar nos professores envolvidos a transformação significativa deste ato pedagógico. Diante das diversas particularidades do campo, o processo educativo infantil deve ser encaminhado intencionalmente através do qual a criança é instigada a desenvolver seu interesse pelo que está sendo descoberto no espaço onde está inserida.

Do ponto de vista da Educação Infantil relacionada às crianças inseridas em culturas vinculadas aos diversos contextos, que compõem o campo brasileiro, ao artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que:

¹⁴ Para ampliação de referências sobre esse tema, veja as Diretrizes da Educação, Águas e Florestas na Rede Pública de Ensino de Manaus (2017).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II – obter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;
- III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimento sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, tanto da Educação Infantil como os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (artigo 3º), e, ainda conforme as referidas Diretrizes, “em nenhuma hipótese serão agrupadas numa mesma turma, crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (parágrafo 2º do artigo 3º).

O campo ou zona rural apresenta um espaço diversificado de ações e criações, natural e humanizado, podendo ser explorado em todo seu contexto, valorizando a cultura e a identidade da criança pequena, moradora desse ambiente rurícola. Explorar o espaço do campo, no processo de aprendizagem infantil, conduzirá a criança a novas indagações, curiosidades que a levará a descobertas inéditas, voltadas a contextualização do seu modo de vida campestre, posteriormente abrindo caminhos para que a mesma esteja situada não somente no local onde mora, mas também no planeta em que vive. Desta maneira, o aprendizado passa a ter significado, à medida que o próprio professor oportuniza vias de conhecimento nos mais diversos espaços rurícolas. É importante reafirmar que, como toda criança, aquela que vive no campo deve ter seu contexto valorizado e, sobretudo, ampliado pelo contato com as diferentes culturas produzidas socialmente: ensinar o novo é atuar sobre o desenvolvimento.

11.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais

Ao pensar em Educação Infantil, no atual contexto brasileiro percebemos quão importante e necessário é considerarmos a diversidade, já que visamos à qualidade da Educação Básica e, sobretudo, do desenvolvimento humano. A Educação Infantil traz um universo de crianças com diferenças de comportamento, temperamento, gênero, etnia, características físicas, religiosidade e conhecimentos que requerem situações de

aprendizagem, em que a questão da diversidade seja abordada e trabalhada para a inclusão, o respeito e a valorização das diferenças.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem desenvolver atitudes éticas no universo infantil. As crianças desde a infância têm contato e convivem com discursos negativos, que levam às atitudes preconceituosas no espaço escolar, na família ou na comunidade. Para lidar com a diferença é imprescindível que elas se familiarizem com a diversidade em diferentes situações do cotidiano, integrando a temática à prática pedagógica.

Trabalhar a diversidade no cotidiano da Educação Infantil é valorizar as diferentes raças e gêneros; observar situações que levam ao preconceito no cotidiano escolar, enfatizando a importância do respeito à todas as pessoas, no intuito de estimular comportamentos e atitudes para uma convivência sadia e harmoniosa e inserir a temática em práticas diárias, a partir de histórias infantis, filmes, músicas, brinquedos e brincadeiras, de forma lúdica e esclarecida. Promover atividades coletivas em que diferentes sujeitos estejam envolvidos, exercitando o respeito às diferenças culturais.

11.2.1 Contribuições histórico-culturais dos povos afrodescendentes e quilombolas

A pedagogia deve considerar que nosso modo de viver tem heranças histórico-culturais dos povos afrodescendentes e requerem uma especificidade que assegure a visibilidade, o reconhecimento e a valorização da presença negra no Brasil, além de enxergar espaços como local de resistência dessa população em sua cidade. (Na cidade de Manaus, há um “quilombo urbano”, situado no bairro da Praça 14 de janeiro, zona sul de Manaus, o segundo “quilombo urbano” certificado no Brasil).

A Educação Quilombola tem raízes que sustentam e estimulam o agir e o pensar sobre a luta contra o racismo, o direito à cidadania e à vida de toda uma sociedade, incluindo as crianças. É um currículo que, desde a Educação Infantil, é voltado para os valores da comunidade quilombola, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, à terra, e os valores civilizatórios enquanto herança da cultura africana, como a prática da circularidade no cotidiano, a religiosidade como conexão com o divino, a corporeidade como elemento de interação com o outro e com as coisas ao nosso redor, a musicalidade como expressão, o comunitarismo como união social, a ancestralidade como referência de vida, a memória como constituição da identidade, a ludicidade como linguagem da alegria, a energia vital como a força e a oralidade, enquanto transmissora de culturas.

O processo de afirmação da identidade brasileira perpassa pela assimilação de informações que alimentem a memória individual e coletiva, reconstruindo o imaginário social e as representações negativas em torno da presença e resistência das populações negras,

suas culturas e seus valores. O papel transformador da educação é fundamental para a equidade racial e para a valorização das diferenças. É uma caminhada no sentido de romper com o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanha a trajetória das comunidades quilombolas, que começa na Educação Infantil e acompanha todo o percurso educativo.

11.2.2 Contribuições histórico-culturais dos povos indígenas

O processo de educação na infância na cultura indígena é diferente, pois as crianças são conhecidas como pessoas responsáveis muito cedo. Desde os primeiros anos de vida, as crianças indígenas começam a adquirir conhecimentos que o tornarão um adulto autônomo e responsável seguidor dos valores de sua cultura. Tais conhecimentos são adquiridos por meio da convivência com pessoas de diferentes idades e são repassados pelos pais e demais membros da comunidade, haja vista que a responsabilidade pela educação das crianças indígenas é coletiva.

A legislação educacional brasileira, no que tange ao contexto sociocultural das crianças indígenas, declara nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que estas devem garantir o direito à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos, embasadas em propostas pedagógicas que (re)afirmam a identidade sociocultural, a interculturalidade entre os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias da etnia; a reafirmação da identidade de seu povo e da língua materna como elementos de constituição das crianças; a continuidade à educação tradicional oferecida na família, articulada às práticas socioculturais de educação e cuidado da comunidade; o respeito aos agrupamentos etários e à organização de tempos, atividades e ambientes de aprendizagem.

Nessa perspectiva, deve-se oferecer condições para o desenvolvimento de propostas de grupo, orientar e acompanhar a pesquisa de materiais próprios da cultura e ações necessárias para a continuidade das práticas tradicionais do povo. Para tanto, a Educação Infantil oferecida às crianças indígenas deverá se preocupar em compreender a cosmovisão, a socialização primária, cujo contexto é de *bricolage*, um espaço de organização sócio temporal diferente: outra lógica, outro lócus de saber, de modo que se possa garantir a sobrevivência de tradições de uma determinada cultura ao longo do processo de construção de identidade da criança.

Assim sendo, deve-se buscar o entendimento do que vem a ser criança para o povo dela, considerar que por meio da oralidade é possível a preservação do vivido, das experiências coletivas e/ou individuais, da cultura de um povo; destacando a relevância da presença da mulher e dos anciãos, por serem os transmissores do conhecimento tradicional e responsáveis pela sua difusão de geração em geração.

Nesse contexto, a socialização secundária é menos importante que a primária, pois essa sedimenta sua realidade cultural, enquanto a outra (secundária) promove um diálogo intercultural que a criança ainda não está no tempo de enfrentar, pois, a escola é um espaço de fronteira onde as crianças sofrem um deslocamento em vários níveis, como no aspecto geográfico (um outro espaço que por sua vez é limitado), no social (as relações interpessoais com a família é marcada por regras diferentemente daquele espaço) e no simbólico (a escola, de início, representa uma ruptura com a cosmovisão da criança por estar fora do imaginário e cotidiano dela).

A criança indígena deverá aprender brincando e experimentando de modo a se organizar integralmente para a vida adulta ao realizar pequenos afazeres domésticos; atividades da roça, da pesca, da caça, da limpeza do terreiro; ajudar no cuidado com os irmãos menores, bem como de outras crianças; ajudar para buscar água, lavar utensílios, carregar lenha, fazer o fogo e cozinhar.

As experiências e atividades, preferencialmente, deverão ser realizadas extraclasse por meio de atividades nos arredores da escola, como brincar na terra, subir em árvores, separar o lixo em orgânico e reciclável, assim como usar recursos das novas tecnologias de informação, bem como ter acesso a brinquedos pedagógicos. Outro elemento importante é a horta ou roça comunitária (escolar), pois é uma maneira das crianças não perderem o contato com a natureza e o prazer de lidar com a terra, além de instigá-las a provar sabores próprios do povo, revitalizando e fortalecendo a cultura alimentar indígena.

11.3 Diversidade sexual, gênero e sexualidade

A sexualidade humana é presente desde o nascimento, e constitui a identidade cultural do ser humano. Contemplar essa realidade no processo educativo da criança é fazer associação com o desenvolvimento integral. Justifica-se a educação sexual na Educação Infantil pelos seguintes fatos:

- A manifestação da sexualidade é parte do desenvolvimento infantil, está relacionada à formação da personalidade, e a autodescoberta do seu corpo é vista como algo positivo e educável;
- O autocuidado do corpo possibilita proteção contra o abuso e à exploração sexual, e relacionamentos afetivos violentos;
- Conhecer as relações de gênero, promove a cultura de paz na construção das masculinidades e feminilidades.

Desde a primeira infância, as atividades, as palavras, os brinquedos, os livros procuram educar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes impõe. As normas sociais prescrevem posturas, comportamentos e atitudes diferenciadas

para homens e mulheres. É importante que a educação não funcione como um aparelho ideológico que reforça as desigualdades, violências e os estereótipos de gênero.

O brincar, nesse caso, tem uma relevância fundamental nesse movimento de busca por uma sociedade igualitária entre homens e mulheres, na medida em que, desde a primeira infância, as crianças possam brincar livremente, com informações e brinquedos compartilhados igualmente entre as crianças. “A classificação entre brinquedo de menino e brinquedo de menina estaria impedindo o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades que o brinquedo proporciona” (FURLANI, 2011, p. 121).

Considerar as questões de gênero na primeira etapa da Educação Básica é questionar conceitos pré-concebidos, ressignificando a história e reescrevendo o presente e o futuro.

11.4 Diversidade Religiosa

As práticas religiosas estão presentes na vida da criança, pois elas fazem parte de um grupo familiar, ou de uma comunidade, em que vivenciam ou não, experiências com o sagrado. Essa vivência tem profunda influência sobre sua identidade e sobre o modo de interagir no mundo.

As DCNEIs nos orientam que as práticas pedagógicas devem possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2009).

O respeito à diversidade religiosa faz parte do conjunto de saberes e práticas que devem compor a formação para a cidadania, por vivermos em uma sociedade multicultural, onde convivem pessoas de diferentes matizes religiosas, incluindo aquelas que não possuem nenhuma religião ou credo.

A religiosidade brasileira é diversa e rica em informações sobre a nossa história. Cabe à professora ou ao professor dar maior significado aos conhecimentos da diversidade religiosa, seja por meio da linguagem oral e escrita, do movimento, da música, das brincadeiras, das artes visuais e outras possibilidades.

É possível aprender com diferentes universos de crenças sem necessariamente se converter à religião. As matrizes africanas, indígenas, ocidentais e orientais fazem parte da formação social do Brasil. Conhecer e valorizar suas contribuições é essencial para nos sustentarmos no coletivo como nação soberana, e no individual como pessoas.

A diversidade religiosa na Educação Infantil contribui para a condição do Estado Laico, promovendo assim, o respeito à liberdade religiosa pela via do conhecimento a fim de garantirmos a laicidade quando não privilegiamos nenhuma religião seja em orações, gestos, palavras ou símbolos no cotidiano, pois tais ações dificultam o respeito e o conhecimento da

diversidade religiosa. Ao adquirirmos esse outro olhar, o confronto com o diferente é saudável e ensina que a individualidade de cada grupo tem importância para a unidade do todo.

11.5 Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

A oportunidade de envolver as crianças na experiência da passagem do tempo como o envelhecimento social, físico, motor e afetivo: ela (a criança) é ou já foi bebê, ela é ou será criança, será adolescente, será adulto e será idosa.

Congrega-se, então, o desenvolvimento dos princípios éticos, políticos e estéticos para relações sociais saudáveis com pessoas de diferentes idades.

É válido ressaltar, que brincadeiras do mundo físico e social, o tempo e a natureza podem ser utilizados pelo mediador com uma intenção pedagógica de desenvolvimento integral da criança pequena. Brincar de fazer previsões de tempo, observar as fotografias da escola ou da casa da criança antes e depois da reforma, ver o calendário diário e semanal da Creche são atividades que promovem vivências sobre a noção do tempo.



TEMAS INTEGRADORES E CONTEMPORÂNEOS

12.1 Educação em Direitos Humanos

A realidade dos povos migratórios na cidade de Manaus, em destaque aos países da Venezuela e do Haiti, alargam o desenvolvimento de brincadeiras e experiências éticas e estéticas que desenvolvem o respeito pelos espaços do cuidar, do educar e do brincar, em que a criança passa a ter as primeiras noções do emprestar, dividir, e, conseqüentemente, saber esperar o seu momento de interagir com os brinquedos, livros, exercitando, assim, a prática de dividir o seu espaço com outra pessoa que não seja do seu convívio familiar.

Pensar nas especificidades da criança desse ou de outro país, com seus diferentes jeitos de ser e fazer, suas diferentes línguas e linguagens, é pensar em seu desenvolvimento integral contribuindo com seu universo amplo e complexo, ampliando seu padrão de referência. Partindo deste princípio, é fundamental pensar em práticas específicas aos grupos

culturais, tendo o cuidado com o respeito à individualidade e a diversidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Deve-se oportunizar experiências éticas às crianças, podendo manifestar-se no que diz respeito ao espaço do brincar do outro, orientando-os em conservar e atuar conjuntamente. Poderá, também, aprender a guardar os brinquedos utilizados, partilhar os brinquedos emprestados, esperando sua vez de brincar, favorecendo vivências éticas e estéticas na construção do conhecimento, exercitando regras para o convívio em seu dia a dia.

A professora ou o professor mediará experiências de faz de conta, proporcionando às crianças a ida ao salão de beleza, simulado na própria unidade, onde a criança diante do espelho terá consciência da cor de sua pele e tipo de cabelo, tendo a oportunidade de reconhecer a estética de seu grupo cultural, auxiliando a construção de sua identidade. Visando aumentar o repertório de brincadeiras das crianças, se propiciará o compartilhamento de experiências e vivências típicas com a comunidade e país, oportunizando diferentes aprendizagens, respeitando o cotidiano e costumes dos grupos culturais existentes na instituição e comunidade.

O contato com a diversidade musical e outras manifestações artísticas de um povo diferente do nosso, como a pintura, a dança, o teatro, as festas típicas etc., podem favorecer a educação estética.

12.2 Educação para o Trânsito

As atividades pedagógicas com o Trânsito na primeira etapa da Educação Básica visam promover experiências e vivências, oportunizando o desenvolvimento integral das crianças no convívio com o trânsito do lugar onde se vive.

Na primeira infância, o ser humano vivencia a ampliação do seu universo de informações. Um importante meio para assimilá-las é brincar de faz de conta. Ao terem acesso a fantasias, fantoches cenários e espaços diferenciados (casinha, cidade, sala de maquiagem, biblioteca, brinquedoteca etc.) as crianças podem vivenciar atividades simbólicas importantes para interagirem e demonstrarem sentimentos. É importante também que a escola possua brinquedos de encaixe e outros de diversos materiais como plástico, tecido, espuma, madeira. Porém, você pode pedir às crianças que, num determinado dia, tragam um brinquedo de casa. Assim, elas terão a possibilidade de contar por que escolheram trazer aquele brinquedo, como e com quem brincam com ele em casa e qual a proposta que têm para brincar com o grupo. Brincar é, sem dúvida, uma experiência enriquecedora tanto para as crianças quanto para você, uma vez que – por meio da observação e de pequenas intervenções, sobretudo em brincadeiras simbólicas – terão a oportunidade de (re)conhecer melhor as diferenças

individuais. E o tema trânsito pode despertar uma série de brincadeiras interessantes nas quais as crianças podem, inclusive, demonstrar (de maneira simbólica) diferentes comportamentos no trânsito.

Algumas possibilidades de ação pedagógica com esse tema são:

Teatro de fantoches

Você pode dispor de vários fantoches (pai, mãe, irmãos, avô, avó etc.) e de um cenário urbano, por exemplo. O cenário, por si só, mostrará a proposta da brincadeira e fará pressupor papéis. As crianças devem escolher seus fantoches e você pode propor algumas cenas, tais como: a avó vai levar o filho à escola; o pai foi com a mãe ao cinema; os pais levaram os filhos para passear. Ao assumirem papéis, as crianças se apropriam de elementos da realidade e dão a eles novos significados. Por meio da observação das crianças durante a reprodução das cenas sugeridas, você poderá perceber e identificar o comportamento da família em determinadas situações no trânsito, pois certamente elas reproduzirão frases ouvidas do diálogo dos adultos, assim como suas ações.

No momento do faz de conta, saiba o momento certo de interferir (ou não). Entretanto, é importante anotar as observações que considere relevantes para que em outro momento possa propor atividades significativas que proporcionem a conversa sobre o assunto.

Brinquedos

Miniaturas de carrinhos, motos, caminhões, bicicletas, bonecos e bonecas, posto de gasolina, casinhas, animais etc. atraem as crianças para experimentações lúdicas voltadas ao trânsito. Após brincarem livremente com estes brinquedos, proponha situações que exijam o cumprimento de determinadas regras, como, por exemplo: os carrinhos só podem passar depois que os pedestres atravessarem; os carrinhos só podem estacionar nos lugares permitidos; os pedestres só devem atravessar depois que olharem para os dois lados da rua etc.

As crianças também podem usar blocos e/ou peças de encaixe para construir uma cidade e os elementos que a compõem. Você pode auxiliar para que lembrem das “coisas” que vêm no caminho de casa para a escola, por exemplo, e as reproduzam.

A escola

Passear pela escola com as crianças e pedir para que observem a limpeza dos banheiros, do pátio, do refeitório ou da cantina é uma atividade importante. O lixo encontrado no chão deve ser retirado e jogado nas lixeiras. As crianças devem perceber se a quantidade de cestos espalhados pela escola é suficiente. Converse sobre os danos causados pelo lixo jogado no chão. No caso específico do trânsito, o lixo jogado nas ruas entope os bueiros, causando enchentes e, conseqüentemente, impedindo o fluxo normal de pessoas e de veículos.

Durante o passeio pela escola, é possível reconhecer pontos críticos. Por exemplo, uma escada perigosa, um corredor muito estreito que dificulta a passagem, locais onde ocorrem acidentes (quedas) com frequência. Liste os problemas e, ao chegar à sala, converse com as crianças sobre cada um dos aspectos observados e peça para que sugiram soluções para os problemas encontrados.

Os passeios pela escola devem ser feitos regularmente. A cada dia, um aspecto poderá ser eleito para observação. Assim, as crianças terão a oportunidade de verdadeiramente conhecer sua escola, estabelecendo uma relação de cuidado e de afetividade para com aquele espaço.

Sempre que puder, durante a conversa com as crianças, associe o espaço da escola à cidade onde vivem. Quando estiverem conversando sobre o lixo, por exemplo, estenda a conversa para o lixo que é jogado nas ruas da cidade e analise, com as crianças, as consequências decorrentes disso. Chame a atenção para o seguinte fato de que atirar do veículo ou abandonar na via objetos, ou substâncias é uma infração e pode resultar em multa (Artigo 172 do Código de Trânsito Brasileiro).

12.3 Educação Ambiental

A professora ou o professor conduzirá cotidianamente – e não apenas em períodos em se comemora a Semana do Meio Ambiente – brincadeiras ao redor da instituição incentivando as crianças a colher pedrinhas, galhos, frutos, folhas e flores e, em seguida, trabalhar as diferentes formas e maneiras de criar, recriar e explorar a natureza, colando-os ou pintando-os sobre pratos de papelão, produzindo então, em um objeto de arte, uma demonstração de carinho e cuidado com a natureza.

É interessante ainda, apresentar às crianças no momento do jogo, noções de sequência, regras, perdas e ganhos. Incentivar as crianças a produzirem atividades utilizando elementos enriquecedores da natureza como folhas, flores, galhos, pedras, areia etc. Dessa forma, suas produções marcarão em suas memórias a necessidade de preservação do meio ambiente natural para uma vida social saudável.

12.4 Educação Alimentar e Nutricional

A saúde, a nutrição e o bem-estar são condições indispensáveis ao desenvolvimento infantil e perpassam as práticas da Educação Infantil, exigindo relação de cooperação e corresponsabilidade da gestão e dos profissionais com as famílias e outros setores da sociedade. Para garantir esse direito fundamental das crianças, as instituições devem atender às necessidades, incluindo especificidades nutricionais das crianças, respeitando as

regionalidades, culturas, garantindo a participação ativa e autonomia da criança nos momentos de alimentação e nas rotinas de cuidado transformando-as em fonte de prazer e aprendizado, realizar práticas de higiene eficazes para ajudar a controlar a propagação de doenças infecciosas e promover hábitos saudáveis.

12.5 Educação para o consumo e Educação Financeira

A ideia de experiências para a educação financeira na Educação Infantil contempla construção de conhecimentos diante as situações de desejos e necessidades de consumo na vida da criança e da família. Os focos temáticos a serem abordados e formalizados deverão estar relacionados com a realidade de cada um, numa perspectiva particular, mas também globalizada.

As atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas através das brincadeiras e de forma lúdica, pois é brincando que a criança constrói o seu conhecimento, sua autoestima, recria o que sabe, elabora suas regras sociais e libera suas emoções. Os conceitos de educação financeira podem ser explorados em atividades de pintura, recorte, colagem, música, poesia, leitura diversificada, teatro, dança, roda da conversa e outras criadas pelas crianças com a professora ou com o professor.



TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSIÇÃO CASA/INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, TRANSIÇÕES NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO, TRANSIÇÃO CRECHE/PRÉ-ESCOLA E TRANSIÇÃO PRÉ-ESCOLA/ ENSINO FUNDAMENTAL

Os documentos oficiais para a Educação Infantil preconizam a transição como aspecto a ser considerado nas políticas públicas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. A RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu Art. 10 orienta sobre a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico, traz em seu inciso III - *a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).*

Cardona (2014) chama a atenção aos adultos de referência no que devem considerar na transição dos bebês e das crianças bem pequenas, na relação casa- creche. A autora considera esse momento como um “processo complexo”, que deve ser entendido pelas educadoras que “acolhem” e planejam o “ambientamento” dos pequenos, não como um acontecimento pontual, mas como um período que implica perda à separação de algo conhecido e, simultaneamente, à integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes.

Quanto à transição da criança da pré-escola para o ensino fundamental a BNCC (2017) sugere que “para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico [...] Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 55).

13.1. Transição casa-creche – Rupturas no acesso casa-creche

Por que novos ambientes são tão desafiadores para os bebês e crianças bem pequenas? Como consideramos os primeiros dias da criança na creche? O que é importante saber dos responsáveis para elaborar um bom planejamento? O que fazer para colaborar com esse momento tão difícil para a criança e para seus pais? Como acontece a relação creche – crianças – professores – famílias? Podemos elaborar uma proposta de acolhimento para os primeiros dias das crianças que são inseridas na creche?

Os primeiros dias da criança na creche caracterizam-se por processos de inserção em novos ambientes, integração a outros adultos de referência e outras crianças, brincadeiras e aprendizagens que constituirão seu desenvolvimento integral. Esses primeiros dias de chegada na creche envolvem processos de saída do ambiente doméstico e acesso à instituição educacional, é caracterizado por um momento “inaugural” (ORTIZ, 2012) aquele em que tudo para a criança é novo: novo espaço, pessoas desconhecidas, rotina diferente daquela de casa... Enfim, são momentos de muitos desconfortos emocionais para todos os envolvidos – crianças e pais.

Do ponto de vista da creche, temos, sem dúvida, um período dedicado ao **acolhimento da criança**, que requer da equipe pedagógica intenção, empenho e planejamento. Período em que crianças e famílias passarão por processos de inserção e integração a novos espaços, ambientes, materiais e outras interações. Quando a creche

recebe a criança pela primeira vez, pensa num momento processual, de forma a construir uma familiaridade com os ambientes, a rotina (contexto diário), o encontro com outras crianças e adultos desconhecidos, para estabelecimento de relações e construção de novos vínculos e novas aprendizagens.

Nesse sentido, o termo **acolhimento** cabe como uma possibilidade de minimizar sofrimentos e sentimentos desfavoráveis ao desenvolvimento infantil. A criança passará a sentir-se parte de um novo contexto – ambientamento (FORTUNATTI, 2009).

13.1.2. Creche e família: o casamento no cuidar e educar

A creche como ambiente de desenvolvimento infantil traz em seu bojo institucional uma perspectiva de ver o que está além da janela tanto para professoras quanto para as famílias. Ambos nutrem expectativas em relação ao outro que, muitas vezes, são contraditórias. Algumas situações exigem um bom diálogo e uma dose de trabalho e disponibilidade por parte de todos, para compreensão dos processos de cuidar e educar os bebês e as crianças bem pequenas.

Assim, visando a compreensão dos pais em relação à instituição creche e aos processos educativos de seus filhos, algumas estratégias se fazem importante como política de acolhimento às famílias, no início de cada ano letivo

- a) Encontro acolhedor aos pais de todas as crianças que iniciam sua jornada educativa na creche para que conheçam o funcionamento, a estrutura física e a comunidade escolar;
- b) No encontro acolhedor, os pais são orientados sobre os cuidados, saúde e bem-estar de seus filhos numa dinâmica cooperadora com a creche;
- c) Tomam conhecimento da rotina adotada no cotidiano da creche e dos processos educativos de seus filhos;
- d) São orientados sobre algumas manifestações da criança no período de “adaptação”, manifestações que precisam ser compreendidas e conduzidas com pais e professores;
- e) Assumem compromisso de cooperação e responsabilização para a melhor maneira de inserir a criança no processo educativo, sem traumas e medos;
- f) Momento oportuno para firmar o engajamento familiar com a creche, pois a cumplicidade da família com o espaço e com as pessoas ainda estranhas (equipe da creche) soa como um “mistério” intenso de sentimento, desconfiança e desconforto.

13.1.3. Acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas

O primeiro passo é levantar possibilidades com os responsáveis de cada criança. Saber deles as preferências, gostos, desejos, anseios e medos. Considerar todas as falas para garantir aos pequenos um ambiente acolhedor e seguro.

O que considerar para acolher bem?

- a) Gestão do tempo, organização dos espaços, oferta de materiais, organização dos grupos de crianças;
- b) Planejamento da chegada das crianças de forma gradual. Garantir alguns dias exclusivos para grupos de crianças, de forma gradual, de modo que cada grupo ao chegar encontre uma atmosfera mais tranquila e segura;
- c) Começar com as turmas de crianças de três anos, depois as turmas de dois e, em seguida, os bebês de um ano;
- d) Os horários também podem ser negociados com os responsáveis das crianças. Podem iniciar em tempos curtos de horas e, conforme a aceitabilidade e confiabilidade dos grupos de crianças, ampliam-se os horários de permanência na creche.

13.1.4. Sinais de alerta: sensibilidade aos sentimentos da criança

Os primeiros momentos na creche provocam curiosidade, surpresas, medo, ansiedade e angústias. São estes sentimentos que mais sensibilizam a equipe pedagógica que se solidariza com as manifestações emocionais dos pequenos. Inserir-se à creche é um processo individual, em que cada criança precisa de períodos/tempos diferentes nas experiências cotidianas. Cabe à creche respeitar o ritmo de cada um e não predeterminar “períodos de adaptação” comuns a todos.

Algumas manifestações¹⁵ da criança são sinalizadas e precisam ser administradas por professores e pais:

- **Antes de chegar à creche** – Até os 3 anos é fundamental preservar a rotina doméstica da criança. Nesse sentido, uma conversa com as famílias pode esclarecer à equipe pedagógica quanto aos hábitos e horários seguidos em casa. Por outro lado,

¹⁵ As manifestações citadas nesse documento foram observadas durante as práticas pedagógicas nas creches municipais de Manaus, no período de 2018-2019. O texto foi criado a partir de reflexões com professores e pedagogos, durante os processos de inserção e integração de famílias, bebês e crianças bem pequenas (GALVÃO, 2019).

pode-se combinar a rotina da creche com a rotina doméstica. Por exemplo: se as famílias utilizam o bebê conforto e a creche não faz uso deste objeto, será importante que os pais evitem seu uso para habituar a criança a uma nova postura (colocá-la sobre o colchonete, tapete etc.). A criança (a partir dos dois anos) pode ser incluída na preparação da sua ida à creche. Ela poderá colaborar na arrumação da mochila, na organização das roupas, do uniforme e de outros objetos pessoais que são levados diariamente. Essas ações possibilitam as relações e desenvolvem sentimentos de segurança na criança e nos pais.

- **O suporte da família nos primeiros dias** – Bebês são muito sensíveis ao modo de como são tocados, alimentados e colocados para dormir. Estas ações podem fazer diferença na construção de uma inserção segura e afetiva. As professoras têm a possibilidade de conhecer sobre os hábitos cotidianos dos bebês se contarem com a presença dos pais na conversa dos primeiros dias. Esta presença é importante também para as crianças mais velhas (2 e 3 anos) que apesar de se envolverem com novos colegas, brincadeiras e desafios, precisam construir um sentimento de segurança em relação ao ambiente.

- **A mediação da professora** – a criança insegura, que chora para voltar para casa, que sente saudade da mamãe precisa de descontração, acolhimento do adulto de referência para sentir-se confiante em ficar no novo espaço e com novas pessoas. Fazer vídeos em diálogos alegres e significativos com as crianças, na sala ou no pátio da creche colabora para o desenvolvimento de autoconfiança e das diversas linguagens.

- **Desejo de ficar com a mamãe**– Claro que a criança deseja ficar com quem conhece, seja a mãe, a avó, o pai ou qualquer outro adulto de referência familiar. O vínculo com as professoras e demais funcionários está apenas começando. As professoras devem fazer uma forte parceria com os pais e não concorrer com eles. Evitar tirar a criança do colo do responsável na hora da chegada na creche. Uma boa dica é pedir para o familiar colocar a criança no chão primeiro. No caso de bebês, o adulto responsável não deverá trazer a criança colada ao peito, para não gerar rupturas e desconforto em seu acolhimento pela professora.

- **Desejo da presença de um pedacinho de casa**– Caso a criança queira/precise, devemos permitir que ela leve objetos de casa para a creche. Essa é uma maneira de se sentir reconfortada por um elo familiar. É como se a criança estivesse levando “uma parte de sua casa” para esse novo ambiente. Gradualmente, ela vai trocando tais “objetos de apego” por brinquedos e brincadeiras da rotina da creche. Ao longo do ano, outras situações podem trazer de volta o desejo de estar com o objeto de conforto, objeto que “acalma”, de segurança emocional.

- **Evitar perguntar à criança se ela quer ou não ir à creche** – Essa é uma decisão que deve ser tomada pelos pais e responsáveis e não pela criança. Em casa a criança é geralmente o centro das atenções. Na creche, o pequeno vai começar a vivenciar as experiências de pertencimento a um grupo, outros espaços, uma vida vivida no coletivo. Assim, é importante que os pais expressem o entusiasmo pelas oportunidades de brincar, conhecer, criar e se relacionar.
- **Medo de ficar para sempre na creche** – Apesar do acolhimento da professora, é bom que os pais comuniquem à criança o que irá acontecer nesse novo ambiente e, deixar a criança tranquila que irão buscá-la no final do período. A despedida é fundamental para a adaptação e ela deve ser pautada na honestidade e na confiança. Assim, é fundamental falar sempre a verdade para a criança. A equipe deve conversar com os pais para que não prometam aquilo que não farão ou não cumprirão. Quando o responsável for embora, deve sair sem fugir da criança, despedindo-se, mesmo que ela chore. No final da despedida não se esquecer de dizer que irá voltar. Nesse sentido, solicitar que os responsáveis retornem no horário combinado. Por outro lado, é essencial não prolongar as emoções da despedida! Assim que ocorrer a despedida, instruir os pais a deixarem o recinto.

13.2. Transição no interior da Unidade de Educação Infantil – As Microtransições

As Microtransições que acontecem na Educação Infantil podem ser entendidas “como aprendizagens socioculturais que exigem ou geram mudanças nas ações dos bebês e das crianças bem pequenas, sejam mudanças de um espaço para outro e de uma relação de cuidado pessoal a outra” (PIVA, 2019, p. 26 - 27). Ainda podemos compreendê-las como “práticas sociais que envolvem transições complexas para as crianças e que muitas vezes passam despercebidas nas rotinas automatizadas da jornada da escola” (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p. 173).

Essas Microtransições se referem tanto às Atividades de Atenção Pessoal - alimentação, descanso e higiene, como aos momentos de mudança de um espaço para o outro na escola. Nesse sentido, um ponto importante é anunciar o que vai acontecer a cada mudança na vida cotidiana, contribuindo para o bem-estar e a segurança emocional de que as crianças precisam. Igualmente, torna-se importante que o professor reflita sobre o quanto o toque, o gesto, a voz e as atitudes são vividas na relação com as crianças e sobre as marcas que deixam e constroem com e nas crianças.

É importante refletir que, independentemente da quantidade de microtransições que acontecem no cotidiano, esses momentos devem ser de qualidade à medida que

aprendizagens socioculturais se constroem, com respeito mútuo e bem-estar. Dentre as microtransições, por exemplo, uma das aprendizagens é a de se alimentar com autonomia.

Colocar os bebês para se alimentar nos cadeirões se torna uma antecipação à posição sentada, a qual não são capazes de realizar por si. Assim que as crianças se sentam por si, passam a usar cadeirão ou cadeira. Sair do cadeirão e ir para a mesa coletiva, trocar a mamadeira pelo copo, servir-se sem auxílio, usar os talheres (colher, garfo e faca), escolher os alimentos e alimentar-se em companhia são microtransições com grande impacto no desenvolvimento da autonomia e na construção de diversas aprendizagens culturais e sociais importantes.

Levando esses aspectos em consideração, seguem abaixo alguns pontos de atenção para refletir sobre esses momentos de aprendizagem das crianças:

- a) As crianças são recebidas na chegada à Creche/CMEI/Escola, com atenção, pelo(a) professor(a)?
- b) Na chegada, as crianças são entregues pelos familiares, evitando que sejam retiradas do colo pelo professor?
- c) As crianças entram caminhando na escola e podem ser acompanhadas pelos familiares até o local de acolhimento?
- d) As crianças encontram um lugar só seu e identificado para colocar mochila e brinquedos trazidos de casa?
- e) As crianças encontram, nos espaços da escola, materiais para dar continuidade a suas experiências?
- f) As crianças encontram materiais de qualidade e características adequadas a sua faixa etária nos espaços da Creche/CMEI/Escola?
- g) E aquelas crianças que estão matriculadas em salas mistas, em escolas do ensino fundamental? Como pensar o acolhimento e os demais processos educativos que envolvem os diversos períodos de transição escolar?
- h) As crianças recebem o anúncio e são convidadas, com tom de voz baixo, para troca de fralda ou para limpar o nariz, sempre que houver necessidade, com toque respeitoso como aprendizagem de relação com o outro?
- i) As crianças recebem os cuidados pessoais pelo mesmo adulto de apego e relação de confiança?
- j) As crianças têm as fraldas ou roupas trocadas numa relação de diálogo para a constituição de vínculo e participação?
- k) As crianças são iniciadas no processo de desfralde por sua demonstração de controle dos esfíncteres?
- l) As crianças podem deslocar-se com liberdade e tempo para conhecer os espaços e sentir-se seguras neles?

- m) As crianças podem deslocar-se pela escola, no seu tempo e com liberdade para escolher dar a mão para os colegas, para a professora ou andar sozinhas?
- n) As crianças sabem o que vai acontecer pelo anúncio dos adultos - que a professora se ausentará da sala, que a professor ficará afastada por algum tempo, que terá a fralda ou roupas trocadas, que no próximo momento da vida cotidiana - mesmo que isso gere certa insegurança e necessitem ser acolhidas?
- o) As crianças têm seus tempos respeitados, tanto nos deslocamentos de um espaço para o outro, como nas atividades de atenção pessoal - alimentação, descanso e higiene?
- p) As crianças vivem as microtransições em pequenos grupos, de modo a extinguir os tempos de espera?
- q) As crianças têm assegurado o uso do bico e dos objetos de transição a qualquer tempo, como segurança afetiva e emocional?
- r) As crianças podem descansar a qualquer tempo da vida cotidiana na escola?
- s) Existe lugar para organizar os calçados das crianças antes de entrar no espaço do sono ou descanso?
- t) São oferecidos utensílios nas diferentes microtransições relacionadas à alimentação, de forma gradual e apoiada pelos adultos?

13.3. Transição creche/pré-escola – Continuidade na educação infantil

É chegada a hora da criança de três anos sair da creche para a pré-escola. E, em meio a tantos costumes, relações, interações, segurança e autonomia, essa criança enfrentará um novo desafio, outra mudança em sua vida escolar, ela seguirá caminho na educação infantil, porém com outras pessoas desconhecidas e outras rotinas.

- a) Você já pensou em ações que considerem essa ruptura (passagem) da criança de creche para a pré-escola?
- b) Como professoras e professores da criança de 03 anos interagem com professores de CMEIs que acolherão essa criança e sua família
- c) Como estabelecer parcerias institucionais e familiares para melhor lidar com a transição da criança que sai da creche para o CMEI?

Aqui, sinalizamos algumas ações que estabelecem relações de parceria instituição-instituição; instituição-família; professor-professor; criança-ambiente; professor-criança a serem pensadas e organizadas para essa transição educacional.

13.3.1 Entre Creche/Família

- a) Aproximação da família com a realidade do CMEI: orientações funcionais para os pais, visitas para conhecimento dos ambientes e profissionais que compõem a unidade de pré-escola;
- b) Apresentação dos espaços e dos profissionais de cada área para as crianças que vão para o CMEI;
- c) Orientações e vivências com as famílias quanto aos processos de transição das crianças que deixam a creche;
- d) Acompanhamento e vivência da rotina diária da criança que foi transferida para o CMEI;
- e) Observação das manifestações da criança no novo ambiente educacional: alimentação, sentimentos, sono, interações, criatividade.

13.3.2 Entre Creche/CMEI – o que pode ser considerado como ponto de reflexão

- a) Fortalecimento de Parceria com CMEI das proximidades da creche: a parceria deverá ser estabelecida entre os diretores das duas instituições de educação infantil: creche e CMEI, com a anuência da DDZ;
- b) Planejamento: organizado a partir das relações estabelecidas para orientação aos pais das crianças que saem da creche para a pré-escola;
- c) Encontro e Relato de experiência entre professores(as) da Creche e CMEI para socialização de experiências pedagógicas e infantis que visam garantir a continuidade dos processos de aprendizagens na educação infantil;
- d) Workshop para troca de experiências das professoras da creche com os professores do CMEI para socialização da rotina e situações relevantes que influenciarão a segurança e autonomia da criança que será inserida na pré-escola:
 - sobre a utilização de mobiliário diferente na sala de referência (mesas, cadeiras), objetos (mochila, lápis, papéis, livros, cadernos);
 - rotinas e brincadeiras em ambientes internos e externos;
 - utilização dos banheiros (fora das salas de referências, em espaços distantes);
 - apenas uma professora por turma, no CMEI;
 - alimentação: na creche recebem o café e o lanche, na pré-escola não recebem o café, apenas o lanche;

- na creche, as crianças ficam de pés descalços na sala de referência, o que não é comum na pré-escola.

13.4. Transição da Pré-escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental – rupturas entre etapas da Educação Básica

Chega o tempo e o momento de mais uma ruptura na vida da criança que teve sua primeira experiência escolar na “educação infantil”, local de brincar e interagir, de conviver, expressar, conhecer e conhecer-se, explorar o mundo e suas nuances, espaço de ser cuidada e educada sob olhares, medições e interpretações pautadas no respeito às infâncias.

A criança que sai da educação infantil segue sua jornada escolar rumo a novas perspectivas de “ensino”, vai para o “ensino fundamental”, onde logo de chegada enfrentará novos desafios, interações, convivências em outros espaços e novas posturas enquanto “estudante”. Ela não deixa de ser criança, por isso, ou esgota sua infância, suas fantasias infantis, seus sonhos e desejos. Essa criança precisa ser ouvida, respeitada e acolhida, pois ela tem vontades, medos e anseios de encarar sua nova jornada educativa.

Na transição para o ensino fundamental é importante que os profissionais, nossos colegas educadores, que atuam nas diferentes etapas, se encontrem e discutam sobre os documentos de registros, as formas de organizá-los e como podem obter uma continuidade, mesmo que esses profissionais atuem em diferentes instituições. Abaixo, destacamos algumas possibilidades de efetivação dos processos para essa transição:

a) Planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando elas ingressam na instituição, considerando a necessária adaptação delas e de seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, visando o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;

b) Priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;

c) Planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seus processos de aprendizagem;

d) Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registros – portfólio de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e do desenvolvimento das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) ainda trouxe a determinação de estabelecer essas estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Nessa direção, esse documento apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada de experiências para que as crianças tenham condições favoráveis ao ingressar no Ensino Fundamental.

SÍNTESES DE APRENDIZAGEM

Campo de experiência O Eu, o Outro e o Nós

1. Respeitar e expressar sentimentos e emoções.

Possibilidades de práticas: Brincadeira com caixas nos cantinhos de acolhida. As crianças vão explorar as caixas e pensar o que podem fazer com elas: empilhar, colocar uma dentro de outra, entrar dentro delas. Podem criar brincadeiras com as caixas, como saltar, construir labirintos e ainda fazer construções como uma cidade, um sítio, um prédio, além de construir narrativas, com o intuito de ampliar seu repertório.

2. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Possibilidades de práticas: Brincadeiras de faz-de-conta proporcionando às crianças a ida ao salão de beleza, simulado na própria sala onde a criança, diante do espelho, terá consciência da cor de sua pele e do tipo de cabelo, tendo a oportunidade de avaliar a estética de seu grupo cultural. Envolver a família na partilha de brincadeiras conhecidas pela comunidade (brincadeiras tradicionais). Jogos, brincadeiras e danças com troca de pares. Organização da sala ao fim das atividades (recolhimento de materiais utilizados e do lixo produzido a ser colocado na lixeira). Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.

3. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Possibilidades de práticas: Distribua funções para que transformem o espaço numa oficina de artes plásticas, ou que arrumem a mesa para o almoço ou lanche. Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, em que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo. Além da troca de ideias, o confronto de pontos de vista que o trabalho em grupo propicia é um fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre outras possíveis, e para que possam assim integrar suas ideias às dos demais, numa relação de cooperação.

Campo de experiência Corpo, Gestos e Movimento

4. Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.

Possibilidades de práticas: Reservar um tempo na rotina diária para que as crianças possam tentar realizar pequenas ações sem a sua ajuda – como guardar os pertences na mochila antes de ir embora, ou organizar os brinquedos e livros da sala depois de uma atividade. Organização do seu lanche e devolução dos utensílios pertencentes a cozinha. Alimentação e hora da higiene na coletividade. Pode-se oferecer diferentes oportunidades para as crianças se servirem de acordo com as práticas sociais de alimentação em cada região, mas sempre ampliando suas experiências. Por exemplo: servir-se em um bufê; porções colocadas na mesa; piqueniques; pequenos lanches individuais na sala de referências; refeições em que são servidas por outros companheiros ou pelos educadores. Também é possível possibilitar a participação das crianças na elaboração dos cardápios servidos na instituição.

5. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.

Possibilidades de práticas: Planejar atividades para que as crianças desenvolvam habilidades sobre os cuidados com a boca, oferecendo oportunidades para que elas possam realizar sua própria higiene oral. É importante combinar e pedir a cooperação das crianças, para organizarem os materiais após o uso, descartar o fio dental, fechar a torneira, conservando seus objetos de higiene pessoal.

6. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.

Possibilidades de práticas: A brincadeira de pular corda propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaço-temporal, já que, para “entrar” na corda, as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo. Ao amarrar a corda no galho de uma árvore, possibilita à criança pendurar-se e balançar-se; ao ser esticada em diferentes alturas, permita que as crianças se arrastem, agachem etc.

7. Coordenar suas habilidades manuais.

Possibilidades de práticas: Manipulação de revistas (folhear, rasgar, amassar o papel, e outras brincadeiras que auxiliem manipulação motora). Fazer pão, biscoito ou massinha (com trigo, sal, água e corante natural). Enfiagem de macarrão em fios ou com barbantes coloridos. Pintura com tinta guache e dobraduras simples.

Campo de Experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

8. Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Possibilidades de práticas: As demonstrações de carinho, cuidado e respeito entre professores, crianças e seus pares são fundamentais para o desenvolvimento da expressão verbal. As rodas de conversa no início das atividades e a escuta com atenção às crianças quando contam o que fizeram em casa, sentar ao lado deles enquanto desenham e perguntar a respeito, contar uma história enquanto troca a fralda (na fase creche), acompanhar as brincadeiras e observar o que estão falando entre si são formas pelas quais o(a) professor(a) pode demonstrar carinho, atenção e cuidado pela sua turma. A relação afetiva com a criança não tem momento certo. Ela vai acontecer durante toda a rotina, em todos os momentos, na observação, na atenção dada ao que a criança diz e no respondê-la bem.

9. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Possibilidades de práticas: Aqui temos a oportunidade de desenvolver esse marco na contação de histórias como prática permanente. Com o tempo e a apropriação das crianças dos saberes que envolvem a contação, pode-se ir ampliando o repertório de histórias. Elas passam a agregar riquezas de detalhes, não esquecem da ordem dos acontecimentos e reproduzem o modelo da professora na contação.

10. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Possibilidades de práticas: Uma possibilidade aqui é deixar que as crianças improvisem e criem suas próprias narrativas, ou façam suas próprias versões de histórias já conhecidas. Para isso, elas devem se sentir à vontade, sem limitações às suas criações. Crie oportunidades para todos que quiserem participar, envolver os demais como ouvintes, fazer perguntas sobre a história, e chamar para a criatividade.

11. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Possibilidades de práticas: Usar a escrita junto com as crianças em situações verdadeiras: escrevendo listas, bilhetes, lembretes e regras; escrevendo as letras das músicas e as histórias recontadas pelas crianças num quadro ou numa folha de papel madeira/40kg; escrevendo o “Livro da Vida” ao final do dia ou da semana. Possibilitar o livre acesso aos livros disponíveis na sala.

Campo de Experiência Traços, Sons, Cores e Formas

12. Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.

Possibilidades de Práticas: Convide as crianças para se sentar em roda junto a você e diga a elas que você hoje reservou um momento para que experimentem dançar diferentes ritmos musicais. Investigue junto a elas quais músicas elas gostam de dançar e por que. Instigue-as a dar informações, da forma que preferirem, explicando sobre os gestos ou demonstrando-os para os colegas. Vá descobrindo quais são os ritmos já conhecidos pelo grupo. Acolha de forma positiva as expressões dos pequenos, valorizando-as, de modo que as crianças percebam essas ações.

13. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.

Possibilidades de Práticas: Organizar diferentes materiais (marcadores e suportes) e posicionar o corpo de diferentes maneiras na hora da pintura e outras expressões plásticas amplia o universo imaginário das crianças. Utilizar obras clássicas como referência de pinturas com crianças. (Tarsila do Amaral, Van Gogh, Leonardo da Vinci, Frida Kahlo, Anita Malfatti etc.).

14. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Possibilidades de Práticas: Na atividade cotidiana da rodinha, pode-se organizar materiais que tragam à memória da criança experiências pessoais, como os passeios de férias, os encontros com familiares, as brincadeiras com animais de estimação e acontecimentos marcantes.

Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

15. Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.

Possibilidades de Práticas: Os materiais pedagógicos, os brinquedos e outros objetos precisam ser organizados de tal forma que as crianças possam encontrá-los sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc.

16. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.

Possibilidades de Práticas: Alguns são fenômenos naturais (o período da seca e das chuvas, as estrelas e os planetas) são presenciados e vividos pelas crianças, outros são conhecidos por serem veiculados pelos meios de comunicação (os vulcões, os furacões) e outros por estarem presentes no imaginário das pessoas e nos mitos, nas lendas e nos contos. Ter contato com essas realidades e/ou histórias permite às crianças uma reflexão sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o homem estabelece com ela, o que lhes possibilitará ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as explicações que possuem sobre eles. Os fenômenos relacionados à astronomia despertam grande curiosidade nas crianças e podem ser trabalhados por meio da pesquisa em livros, fotos, vídeo, ilustrações e revistas. Perguntas como “Por que o sol não cai do céu? ”, “Para onde ele vai durante a noite? ”, ou “Por que a lua às vezes aparece de dia? ” Permitem que as crianças possam manifestar suas hipóteses sobre esses fenômenos.

17. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

Possibilidades de Práticas: Promover situações onde as crianças possam desenvolver noções de tamanho (qual o brinquedo maior, qual o menor). Uma situação possível: medir as crianças em diferentes momentos do ano e registrar o resultado de suas alturas para que possam compará-las e ordená-las, posteriormente, do mais alto ao mais baixo. Propor atividades como medir a sala com diferentes recursos, com passos, com os pés, com régua, trena, com os braços abertos. Atividades de culinária como: medir a farinha de trigo, o açúcar, em colheres, xícaras estabelecer equivalências como: “mais que”, “menos que”, observar as quantidades registradas nas embalagens dos produtos, observar o tempo que passa para que os alimentos estejam cozidos, etc.

18. Utilizar unidades de medida (dia e noite, dias, semanas, meses, anos) e noções de tempo (presente, passado, futuro, antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.

Possibilidades de práticas: A exploração do calendário e do tempo permitem às crianças perceberem as mudanças do tempo, que os dias podem ser registrados, contados e influenciam as mudanças no cotidiano. As brincadeiras de faz de conta com materiais que contenham números escritos como: notas e moedas, fitas métricas, embalagens de alimentos, propaganda de supermercado, agendas de telefone, calculadoras e incentivar as crianças a produzirem as primeiras escritas, oferecendo bloquinhos para que elas registrem suas impressões. Propor situações em que as crianças precisam comparar e ordenar números escritos.

19. Identificar e registrar quantidade por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Possibilidades de Práticas: Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade. Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais. A exploração do cantinho “quantos somos hoje?”, onde as crianças observam quantos são, quantos faltaram, quantos estão presentes. Os portadores numéricos: calendários, fita métrica, quadro numérico, calculadora, régua, funcionam como fonte de informação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na educação infantil.** In: Educação Infantil: pra que te quero? Maria Craidy e Gládis Elise P.da Silva Kaercher. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica para a construção de orientações curriculares para a educação infantil:** Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasília, 2009. http://portal.mec.gov.br/documents/relat_seb_praticas_cotidianoas.pdf.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - Parecer 05/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB, 2009.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 10: Teorias do espaço educativo.** / Antônio Carlos Carpinteiro, Jaime Gonçalves Almeida. – Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, 2018.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** MEC/SEB/BRASILIA, 2020.

CARDONA, Maria João. Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente SP, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago.2014.

CISELE, Ortiz. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. **A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI.** *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.

FORNEIRO, Lina Iglésias. **A organização dos espaços na educação infantil.** In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre, 2017.

KRAMER, Sônia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil.** In: *Currículo e linguagem na educação infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.* - 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação Pedagógica – teoria e prática.** 2017.

ORTIZ, Cisele. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda: uma experiência em educação.** São Paulo: Editora Livre, 2013.

PIVA, Luciane Frosi Piva. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: RS, 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Orientações da sala na educação infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender.** Rio de Janeiro/ RJ, 2013.



Prefeitura de
Manaus

Educação
Secretaria Municipal